



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



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

Διπλωματική εργασία

**Παραγωγή γλωσσικού υλικού για μαθητές από την Ουκρανία  
(ηλικίας 12-15 ετών) επιπέδου A1**

**Creation of language materials for students from Ukraine (12-15  
years old) at A1 level**

της  
Καψάλης Μαργαρίτα

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:** Χατζηπαναγιωτίδου Άννα, Αναπληρώτρια  
Καθηγήτρια

**Εξεταστές:** Ντίνιας Κωνσταντίνος, Καθηγητής  
Μπίκος Κωνσταντίνος, Καθηγητής

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΦΕΒΡΟΥΑΣΡΙΟΣ, 2023

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής». Αφορμή για τη συγγραφή της υπήρξε η συστηματική ενασχόλησή μου με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης από το 2005. Για την ολοκλήρωσή της θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κυρία Χατζηπαναγιωτίδου Άννα, για την επιστημονική της καθοδήγηση, τις καίριες υποδείξεις και την αμέριστη και ακούραστη διάθεσή της για βοήθεια σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής.

Η εργασία αυτή αφιερώνεται στον γιο μου, Νικόλα, για τον πολύτιμο χρόνο που του στέρησα.

Copyright © Μαργαρίτα Καψάλη, 2023.

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:** Μαργαρίτα Καψάλη

**A.E.M.:** 68

**Ηλεκτρονική διεύθυνση:** makapsa@yahoo.gr

**Έτος εισαγωγής:** 2020

**Κατεύθυνση:** Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας:** Παραγωγή γλωσσικού υλικού για μαθητές από την Ουκρανία (ηλικίας 12-15 ετών) επιπέδου A1

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 12/01/2023

Η δηλούσα

Μαργαρίτα Καψάλη

## Συντομογραφίες

**Ε.Ε:** Ευρωπαϊκή Ένωση

**ΕΣΣΔ:** Ένωση Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατιών

**ΥΠΑΙΘ:** Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

**ΙΕΠ:** Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

**ΙΠΟΔΕ:** Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

**ΑΠ:** Αναλυτικά Προγράμματα

**ΚΕΠΑ:** Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς

**Ε.Δ.Ε.Α.Υ. :** Επιτροπών Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης

**ΚΕ.Σ.Υ.:** Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης

**ΠΕ.Κ.Ε.Σ.:** Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

**Σ.Δ.Ε.Υ.:** Σχολικό Δίκτυο Εκπαιδευτικής Υποστήριξης

**ΕΣΥΕ:** Ελληνική Στατιστική Αρχή

**ΚΕΛΑΣΥ:** Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης

**ΔΥΕΠ:** Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων

**ΣΕΠ:** Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων

**Τ.Υ.:** Τάξεις Υποδοχής

**Φ.Τ.:** Φροντιστηριακά Τμήματα

## Περιεχόμενα

Συνομογραφίες.....	5
Ευρετήριο Πινάκων.....	7
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> – Θεωρητικό Μέρος.....	12
1.1. Πρόσφυγες στην Ελλάδα.....	12
1.2. Πρόσφυγες από την Ουκρανία.....	13
1.3. Εκπαιδευτικές πολιτικές ένταξης.....	17
1.3.1. Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας.....	17
1.3.2 Τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα και ΔΥΕΠ.....	19
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> - Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.....	21
2.1 Αποσαφήνιση των όρων ελληνικά ως δεύτερη και ελληνικά ως ξένη γλώσσα.....	21
2.2. Διδακτική προσέγγιση: Μέθοδοι διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας.....	23
2.2.1. Προγενέστερες μέθοδοι διδασκαλίας μιας δεύτερης γλώσσας.....	23
2.2.2. Σύγχρονη μέθοδος διδασκαλίας μιας δεύτερης γλώσσας.....	25
2.3 Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.....	27
2.4 Οι ανάγκες των υποκειμένων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.....	29
2.5. Αναλυτικά προγράμματα για την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.....	31
2.5.1 Ορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος.....	31
2.5.2 Μοντέλα Αναλυτικών Προγραμμάτων.....	32
2.5.3. Αναλυτικά Προγράμματα της ελληνικής στο Επίπεδο Γλωσσομάθειας Α1.....	32
2.5.4. Αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων.....	35
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> - Το Κοινό Ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες.....	35
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> – Παραγωγή διδακτικού υλικού.....	39
4.1.Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού.....	39
Ενότητα 1: «Το ελληνικό Αλφάβητο».....	41
Ενότητα 2: «Γεια σου».....	54
Ενότητα 4: «Καθημερινή ζωή».....	82
Ενότητα 5: «Μέσα Μαζικής Μεταφοράς».....	95
Συμπεράσματα.....	112
Βιβλιογραφία.....	114

## Ευρετήριο Πινάκων

### **Πίνακας 1**

*Τα επίπεδα γλωσσομάθειας που διακρίνει το ΚΕΠΑ.....38*

### **Πίνακας 2**

*Η κλίμακα του ΚΕΠΑ για την παραγωγή προφορικού λόγου.....38*

### **Πίνακας 3**

*Η κλίμακα του ΚΕΠΑ για την παραγωγή γραπτού λόγου.....39*

### **Πίνακας 4**

*Η κλίμακα του ΚΕΠΑ για την κατανόηση προφορικού λόγου.....39*

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο την παρουσίαση παραγωγής γλωσσικού υλικού για μαθητές από την Ουκρανία (ηλικίας 12-15 ετών) επιπέδου Α1. Διακρίνεται σε ένα αμιγώς θεωρητικό κομμάτι και σε ένα συνδυαστικό θεωρητικό και πρακτικό μέρος. Αρχικά επιχειρείται μία γενική εισαγωγή στο ζήτημα της μετανάστευσης και του προσφυγικού ζητήματος. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ειδικά στοιχεία για τη μετανάστευση στην Ελλάδα και κυρίως για το ζήτημα των προσφύγων από την Ουκρανία. Έπειτα παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές ένταξης που υιοθετούνται καθώς και η προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ακόμη αναλύονται οι διδακτικές προσεγγίσεις και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών υποκειμένων. Στη συνέχεια αποτυπώνονται τα Αναλυτικά Προγράμματα διδασκαλίας και τέλος το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για την Εκμάθηση, τη Διδασκαλία και την Αξιολόγηση των Γλωσσών (ΚΕΠΑ) του Συμβουλίου της Ευρώπης. Στο πρακτικό μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το γλωσσικό υλικό, διαρθρωμένο σε 5 ενότητες, το οποίο απαρτίζεται από ειδικές δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν για πρόσφυγες μαθητές από την Ουκρανία επιπέδου Α1, ηλικίας από 12-15 ετών. Σε κάθε επιμέρους διδακτική ενότητα παρουσιάζεται εν συντομία το θεωρητικό πλαίσιο, οι στόχοι, ο τρόπος υλοποίησής τους, ενώ στη συνέχεια ακολουθεί το πρακτικό μέρος.

Λέξεις κλειδιά: πρόσφυγας, Ουκρανία, επικοινωνιακή προσέγγιση, Αναλυτικό Πρόγραμμα, Ξένη/Δεύτερη γλώσσα, ΚΕΠΑ.



## **Abstract**

The aim of this paper is to present the production of language materials for students from Ukraine (aged 12-15 years) at A1 level. It is divided into a purely theoretical part and a combined theoretical and practical part. Firstly, a general introduction to the issue of migration and the refugee question is attempted. Then, specific data on migration in Greece and especially on the issue of refugees from Ukraine are presented. Then, the educational integration policies adopted and the approach to Greek language as a second or foreign language are presented. Furthermore, the teaching approaches and the needs of the educational subjects are analysed. Then the curricula and finally the Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching and Assessment (CEFR) of the Council of Europe are presented. The practical part of the paper presents the language material, structured in 5 sections, which consists of specific activities designed for refugee students from Ukraine at A1 level, aged 12-15 years. In each individual teaching module, the theoretical framework, objectives, and the way of their implementation are briefly presented, followed by the practical part.

Key words: refugee, Ukraine, communicative approach, curriculum, foreign/second language, ELL, CEFR.

## Εισαγωγή

Το φαινόμενο της μετανάστευσης αποτελεί μία ανθρώπινη πρακτική, η οποία παρατηρείται από τις πρώιμες κιόλας κοινωνίες και η οποία υπαγορεύεται από ποικίλους και διαφορετικούς παράγοντες, ανάλογα με τη χρονική περίοδο και τις εκάστοτε επιμέρους συνθήκες. Η Ελλάδα, κυρίως λόγω των ιδιαίτερων πολιτικών περιστάσεων της, παρουσιάζει μία ιδιομορφία στην κοινωνικοπολιτική ζωή, που επεκτείνεται και στο φαινόμενο της μετανάστευσης. Ειδικότερα την περίοδο πριν και μετά τη Μικρασιατική καταστροφή παρατηρούνται μεγάλες μεταναστευτικές ροές από και προς την Ελλάδα στα πλαίσια συνθηκών, όπως η Συνθήκη της Λοζάνης και η Συνθήκη του Νειγύ. Κατά τα χρόνια που ακολούθησαν τους παγκόσμιους πολέμους, η χώρα μας αποτέλεσε ως επί το πλείστον χώρα εξαγωγής μεταναστών προς την Αυστραλία, την Αμερική και την Κεντρική Ευρώπη, ενώ από το 1990 και έπειτα μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής. Η μεταβολή αυτή οφείλεται στη γεωγραφική της θέση, η οποία την κατέστησε πόλο έλξης, τόσο οικονομικών μεταναστών όσο και προσφύγων, που προέρχονταν κυρίως από άλλες μεσογειακές χώρες, αλλά και χώρες της Ευρώπης (Ανατολικής και Κεντρικής) καθώς και χώρες της Ασίας και της Αφρικής (Αμιτζής & Λαζαρίδη, 2001). Μάλιστα το διάστημα 2005-2010, παρά την εξαθλιωτική κατάσταση της χώρας από την οικονομική κρίση, η Ελλάδα χαρακτηρίστηκε ως η κύρια-είσοδος μετανάστευσης στην Ευρώπη. Σύμφωνα με την Frontex 9 στους 10 μετανάστες που εισήλθαν στην Ευρώπη το 2010 πέρασαν από την Ελλάδα, δεδομένης και της στάσης των γειτονικών χωρών απέναντι στις μεταναστευτικές ροές (Becatoros, 2010)

Ο διάλογος για την ελληνική μεταναστευτική πολιτική είναι μεγάλος και συχνά αμφιλεγόμενος, καθώς η ίδια η χώρα πλήττεται ακόμη από οικονομικές δυσχέρειες, οι οποίες έχουν αποκτήσει σαφείς κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις. Ωστόσο μία βασική παράμετρος, η οποία μεταβάλλει σε μεγάλο βαθμό όλες τις παραπάνω συνθήκες και θέτει σε νέες βάσεις τον διάλογο, είναι το ζήτημα των προσφύγων. Τα τελευταία χρόνια τόσο οι πολιτικές επιπτώσεις της Αραβικής Άνοιξης, όσο και της πιο πρόσφατης Ουκρανικής κρίσης έχουν πυροδοτήσει μεγάλες ροές ανθρώπινης μετακίνησης. Πρόσφυγας θεωρείται κάθε άτομο που υπό το καθεστώς δικαιολογημένου φόβου διωγμού εξαιτίας της φυλής, θρησκείας, εθνικής προέλευσης, πολιτικών πεποιθήσεων ή συμμετοχής του σε ορισμένη κοινωνική ομάδα, ωθείται εκτός της χώρας της υπηκοότητάς του και δεν δύναται ή δεν θέλει λόγω του φόβου αυτού να απευθυνθεί για προστασία στη δική του χώρα όπως αναφέρεται στη Σύμβαση της Γενεύης (1951). Ο πρόσφυγας λοιπόν δεν έχει εγκαταλείψει τη χώρα του για να επιδιώξει κάποια καλύτερη ευκαιρία

προσωπικής ή οικονομικής εξέλιξης, αναζητώντας για παράδειγμα μια νέα και καλύτερη ευκαιρία εργασίας ή καλύτερη εκπαιδευτική προοπτική, αλλά αναγκάστηκε, συχνά βίαια, να εγκαταλείψει τη χώρα του διότι κινδύνευε η ίδια η ζωή του ή η σωματική του ακεραιότητα. Αυτό αποτελεί την ειδοποιό διαφορά μεταξύ του μετανάστη και του πρόσφυγα, η αιτιολογία ουσιαστικά της φυγής από τον τόπο καταγωγής. Το κυριότερο χαρακτηριστικό της μετακίνησης των προσφύγων είναι οι διώξεις ή η άσκηση βίας και το γεγονός πως δεν είναι βιώσιμη επιλογή η ασφαλής επιστροφή στη χώρα του. Οι πρόσφυγες μπορούν κατά μία έννοια να θεωρηθούν μετανάστες, εφόσον εγκαταλείπουν τη χώρα τους και σε ορισμένες περιπτώσεις, ανάλογα με τη χώρα υποδοχής, είναι εφικτό να επιδιώξουν ένα καλύτερο μέλλον, ωστόσο η μεταβολή αυτή στη ζωή του υπαγορεύεται από τον κίνδυνο που αντιμετωπίζουν στην χώρα που ζουν και τις περισσότερες φορές καταλήγουν να καταφεύγουν σε μια ξένη χώρα παράτυπα και χωρίς να φέρουν μαζί τους απαραίτητα διαπιστευτήρια και ταξιδιωτικά έγγραφα που θα μπορούσαν να τους εξασφαλίσουν άσυλο στη χώρα υποδοχής (Συλλογικό, 2009)

Όπως είναι λογικό, ένα άτομο, το οποίο έχει μάθει να λειτουργεί και να σκέφτεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο στη μέχρι τώρα ζωή του, όταν αποκόπτεται από τη συγκεκριμένη πραγματικότητα και τίθεται βίαια σε μία νέα, δεν είναι εύκολο να εγκλιματιστεί. Το άτομο από τη γέννησή του κιόλας εντάσσεται ακούσια σε μια διαδικασία ένταξης και προσαρμογής στην κοινωνία, αρχικά από το οικογενειακό περιβάλλον και η οποία εξελίσσεται στη συνέχεια της ζωής του είτε από φορείς, όπως το σχολείο αλλά και μέσα από τη ζύμωσή του στο πλαίσιο των καθημερινών σχέσεων. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησής εντός του κοινωνικού συνόλου, λαμβάνει τόσες διαφορετικές μορφές, όσες συναντώνται στο περιβάλλον στο οποίο διαβιούμε (Τσιπλιτάρης, 2011) Η εκ νέου λοιπόν ένταξη σε ένα κοινωνικό πλαίσιο υπό το καθεστώς της προσφυγικής ιδιότητας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα μέτρα που θα λάβει το κράτος υποδοχής. Οι παράγοντες που επηρεάζουν και καθορίζουν, την επιτυχή ή μη, έκβαση αυτής της διαδικασίας είναι πολλοί. Στην περίπτωση της Ελλάδας, ως χώρας υποδοχής, ένα βασικό δεδομένο είναι πως γενικότερα η μετανάστευση λαμβάνει χώρα χωρίς κάποια σαφή κυβερνητική πολιτική, με αποτέλεσμα τόσο σε λειτουργικό επίπεδο τα πράγματα να είναι άναρχα όσο και σε κοινωνικό, ενώ οι αντιδράσεις τόσο από τους Έλληνες όσο και από τους μετανάστες ή πρόσφυγες να εμφανίζονται με ποικίλους τρόπους απέναντι στο φαινόμενο. Από τη μία οι δεύτεροι δεν αισθάνθηκαν εξ αρχής την ύπαρξη των απαραίτητων δομών και φορέων ενός κυρίαρχου κράτους αλλά αντίθετα σε μεγάλο βαθμό αντιμετώπισαν ένα κράτος με πρώτη

αντίδραση την καταστολή και από την άλλη πλευρά οι Έλληνες παρά την τάση για φιλοξενία που χαρακτηρίζει τη χώρα στο εξωτερικό, λόγω των εσωτερικών προβλημάτων, κυρίως οικονομικών και πολιτικών, συχνά αντιμετώπισαν το ζήτημα με σκεπτικισμό και άρχισαν να ασχολούνται πιο ένθερμα στα πλαίσια της ουκρανικής κρίσης.

## **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> – Θεωρητικό Μέρος**

### **1.1. Πρόσφυγες στην Ελλάδα**

Η ελληνική κοινωνία, όπως είναι γνωστό, κινείται στη δυναμική μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή λειτουργία και αρμονική συμβίωση μεταξύ των πολλών ετερογενών στοιχείων της, πρέπει να λάβει τα κατάλληλα μέτρα για μία ουσιώδη ένταξη των μεταναστών και των προσφύγων πάντοτε με σεβασμό στην ιδιαιτερότητα των ανθρώπων (Συλλογικό, 2009).

Ιδιαίτερη πρόβλεψη υπάρχει μάλιστα για τους ανήλικους και τους ασυνόδευτους μετανάστες, οι οποίοι τίθενται υπό καθεστώς προστασίας σύμφωνα με τη Διεθνή Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Με βάση αυτή, οι ανήλικοι δεν είναι θεμιτό να εκλαμβάνονται ως παραβάτες της μεταναστευτικής νομοθεσίας, αλλά περισσότερο ως δικαιούχοι προστασίας. Δυστυχώς στην Ελλάδα μέχρι τώρα έχουν έλθει στο φως διάφορες υποθέσεις σχετικά με την παραβίαση της σύμβασης για τους ασυνόδευτους ανήλικους, όπως συνέβη στην Πάτρα το 2008, όπου επενέβη ο Συνήγορος του Πολίτη τονίζοντας πως η κατάσταση υπήρξε κρίσιμη και δραματική. Παράλληλα έχουν συχνά προβληθεί διάφορες μαρτυρίες ασυνόδευτων ανηλίκων, ενώ η χώρα καταδικάστηκε για την παράνομη κράτηση ασυνόδευτου ανήλικου Αφγανού στη Λέσβο το 2011 από το Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.

Για να αποφευχθούν τέτοιου είδους περιστατικά, λοιπόν, είναι βασικό να υιοθετηθούν και οι ανάλογες πρακτικές. Ένα πρόβλημα που έχει παρατηρηθεί είναι πως συχνά οι μετανάστες ή πρόσφυγες χαρακτηρίζονται από σχετικά χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και αντιμετωπίζουν δυσκολία ένταξης σε διάφορα επίπεδα. Για να επιλυθεί το συγκεκριμένο ζήτημα, ο πολιτικός διάλογος οφείλει να επενδύσει σε ουσιαστικές πολιτικές ένταξης αλλά και να είναι ανοικτός σε αλλαγές των υπαρχουσών κατευθύνσεων, ώστε να προσαρμόζεται στα συγκεκριμένα

χαρακτηριστικά των πολιτών στους οποίους απευθύνεται. Για παράδειγμα άλλες οι ανάγκες ενός ατόμου που προέρχεται από τον ασιατικό χώρο και άλλες εκείνου που προέρχεται από τον ευρωπαϊκό. Έτσι λοιπόν η διαδικασία ενσωμάτωσης πρέπει να είναι σταδιακή και προσαρμοσμένη. Στο πρώτο στάδιο βρίσκεται η «κοινωνικο-δομική προσέγγιση». Στο στάδιο αυτό η ενσωμάτωση αφορά τη συμμετοχή των μεταναστών/προσφύγων στις κοινωνικοοικονομικές δομές (εκπαίδευση, επάγγελμα, κατοικία,) της χώρας υποδοχής, ενώ όταν γίνεται λόγος για αφομοίωση αφορά την προσαρμογή στο κοινωνικοπολιτισμικό γίνεσθαι της χώρας υποδοχής (γλώσσα, αξίες, έθιμα). Στο δεύτερο στάδιο συναντάται η «ατομιστική προσέγγιση» που επικεντρώνεται στη τη σχέση ατόμου και περιβάλλοντος. Εδώ η ενσωμάτωση επιδιώκει μια ισόρροπη σχέση μεταξύ μεταναστών/προσφύγων και ημεδαπών, ενώ η αφομοίωση αφορά την εξομοίωσή τους με την μονομερή προσαρμογή του αλλοδαπού στο κοινωνικοπολιτισμικό γίνεσθαι της χώρας υποδοχής.

Με άλλα λόγια η ενσωμάτωση είναι μία δυναμική διαδικασία προς την επίτευξη μιας επιθυμητής κατάστασης, που δεν επιφορτίζεται από ακραίες διακρίσεις μεταξύ συγκρίσιμων προς ορισμένα χαρακτηριστικά ομάδων ημεδαπών και αλλοδαπών ατόμων στην εκάστοτε χώρα υποδοχής. Για να κριθεί επιτυχής μια τέτοια διαδικασία, πρέπει να συνεπάγεται την ισότιμη συμμετοχή των ομάδων αυτών στα κοινωνικοπολιτισμικά δρώμενα σε πλαίσια αποδοχής και αλληλοσεβασμού των επιμέρους ιδιαιτεροτήτων τους. Η εκπαίδευση αποτελεί ένα βασικό πυλώνα στη συγκεκριμένη διαδικασία, εφόσον δημιουργεί τους μελλοντικούς πολίτες από την μία, ενώ από την άλλη η ίδια επηρεάζεται και πρέπει να μεταβάλλεται στα πλαίσια των πολιτισμικών αλλαγών που λαμβάνουν μέρος στη χώρα ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλου του κοινωνικού συνόλου (Κόντης, 2001)

## **1.2. Πρόσφυγες από την Ουκρανία**

Η Ουκρανική εθνοτική ομάδα αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες ομάδες μεταναστών που συναντώνται στον ελλαδικό χώρο. Η αποχώρηση της Ουκρανίας από τη Σοβιετική Ένωση έγινε με αργούς ρυθμούς, καθώς η Ουκρανική εθνική αναγέννηση αναπτύχθηκε σταδιακά πρώτα σε κοινωνικό επίπεδο και ύστερα σε πολιτικό το οποίο κορυφώθηκε το 1989. Η ανακήρυξη της ανεξαρτησίας της Ουκρανίας συντελείται μετά το δημοψήφισμα για την «Πράξη της Διακήρυξης της Ανεξαρτησίας της Ουκρανίας». Αυτό πραγματοποιήθηκε την 1η Δεκέμβρη του 1991 με το ποσοστό του 92,3% να τίθεται υπέρ της αποχώρησης από την ΕΣΣΔ. Μετά τη

διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης το 1991, η Ουκρανία αντιμετωπίζεται με ιδιαίτερο τρόπο από τις δυτικές χώρες. Από τη μία η τεχνογνωσία του επιστημονικού προσωπικού, αλλά και του στρατηγικού προσωπικού προερχόμενη από τη Σοβιετική Ένωση, καθώς και το πυρηνικό οπλοστάσιο, καθιστούσαν τη χώρα ως μία σοβαρή απειλή. Περισσότερο όμως αυτό που διέκρινε την Ουκρανία από τις άλλες πρώην σοβιετικές χώρες ήταν η γεωπολιτική της θέση, αφού αποτελεί το σταυροδρόμι ανάμεσα στην Ευρώπη, τη Ρωσία και την Ασία, ούσα έτσι εξαιρετικά κρίσιμη για τη σταθερότητα της περιοχής. Για τους λόγους αυτούς οι μεταναστευτικές ροές που προέκυψαν από τις πολιτικές αναταραχές στο εσωτερικό της χώρας έγιναν δεκτές από πολλά ευρωπαϊκά κράτη, όπως η Ελλάδα ( Honcharenko, 1995).

Όπως προκύπτει από στατιστικά στοιχεία της απογραφής της ΕΣΥΕ η Ελλάδα το 2001 φιλοξενεί πάνω από 13.500 Ουκρανούς. Η τουριστική βίζα υπήρξε ο κύριος τρόπος εισόδου των Ουκρανών στην Ελλάδα. Η πλειοψηφία αυτών, μετά τη λήξη βίζας επιχειρούσε να παραμείνει στη χώρα παράνομα και απασχολούνταν παράτυπα, έως το 1998, οπότε και εφαρμόστηκε το πρώτο πρόγραμμα νομιμοποίησης τους 1998 και επέτρεψε την νομιμοποίηση της εγκατάστασης τους. Με βάση την έρευνα του Εργατικού Δυναμικού το 2001, 2005 και το 2008 υπήρξε αμιγώς γυναικεία και προσανατολισμένη στα ηλικιακά γκρουπ μεταξύ των 15-65 ετών κατά ποσοστό 92%. Η ίδια έρευνα αναγνωρίζει την μετανάστευση αυτή ως μία μετακομμουνιστική μετακίνηση που ξεκινά στην αρχή της δεκαετίας του '90 έως αποτέλεσμα της πτώσης της Σοβιετικής Ένωσης και του ακόλουθου ανοίγματος των συνόρων της χώρας (Nikolova & Μαρούφωρ, 2010).

Μετά το 1998 ξεκινά μία δεύτερη φάση της ουκρανικής μετανάστευσης με την έναρξη του προγράμματος νομιμοποίησης, το οποίο οδήγησε στην παροχή αδειών διαμονής βελτιώνοντας τις συνθήκες εγκατάστασης και απασχόλησης των Ουκρανών. Βέβαια η Ελλάδα δεν υπήρξε ο κορυφαίος προορισμός για τους Ουκρανούς, αλλά χώρες όπως, η Ισπανία, η Ιταλία, η Πολωνία, η Πορτογαλία και η Τσεχία. Από άποψη εργασιακής απασχόλησης, οι βασικοί κλάδοι στους οποίους απορροφούνταν ήταν οι οικιακές και κατασκευαστικές εργασίες, κλάδοι που γενικά απασχολούσαν τότε σε μεγαλύτερο βαθμό μετανάστες στην ελληνική αγορά εργασίας. Παράλληλα απασχολούνταν σε μεγάλα ποσοστά στο εμπόριο, τις επισκευές οχημάτων και στην εστίαση. Ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο το 2008 το 41,5% των Ουκρανών διέθετε πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το 55,4% ήταν απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Με την σταθεροποίηση της κοινωνικοπολιτικής και οικονομικής συνθήκης στην Ουκρανία και την πιθανότητα ένταξης της στην Ε.Ε., οι μεταναστευτικές ροές μειώθηκαν, ενώ παρατηρήθηκε ένα μικρό κύμα επιστροφής. Υπολογίζεται πως κατά το χρονικό διάστημα 1991-2004 στην Ελλάδα κατοικούσαν 2.500.000 εκατ., από τους οποίους το 2004 αποχώρησαν 46.000 άτομα προς χώρες κυρίως Ανατολικής Ευρώπης (Malynovska, 2006).

Από τη διάλυση της ΕΣΣΔ μέχρι και σήμερα η Ρωσία απέβλεπε στην συνέχεια της ηγεμονίας της στις πρώην χώρες της ΕΣΣΔ και κυρίως στην Ουκρανία. Για τον σκοπό αυτό προέβη σε πολλές πολιτικές κινήσεις, όπως για παράδειγμα η δημιουργία της Ευρασιατικής Οικονομικής Ένωσης. Βέβαια και η ίδια η Ουκρανία δεν μπόρεσε να αποτινάξει ποτέ ολοκληρωτικά τη σοβιετική επιρροή και την ιστορική της κληρονομιάς, γεγονός που σε συνδυασμό με τα οικονομικά συμφέροντα των Ουκρανών ολιγαρχών οδήγησαν σε μία αμφιλεγόμενη σχέση μεταξύ των δύο χωρών. Φτάνοντας έτσι στα σημερινά γεγονότα τα οποία κλιμακώθηκαν με την κατάληψη της Κριμαίας από τη Ρωσία υπό το σενάριο διάσωσης Ρώσων και ρωσόφωνων Ουκρανών από τη «φασιστική βία στη χώρα». Απώτερος σκοπός της ρωσικής εισβολής υπήρξε η οριστική αποτροπή της ένταξης της Ουκρανίας στο ΝΑΤΟ, η οποία θα καθιστούσε ανέφικτες τις διεκδικήσεις της Ρωσίας για περιφερειακή ηγεμονία στην περιοχή. Δημιουργήθηκε λοιπόν στο πλαίσιο αυτής της σύγκρουσης μία νέα ανθρωπιστική κρίση, μία ασυνήθιστη δηλαδή και πιθανώς πρωτόγνωρη γενικευμένη κατάσταση (όχι στην προκειμένη περίπτωση), η οποία θέτει σε καθεστώς κινδύνου την υγεία, την διαβίωση και τη ζωή των ανθρώπων και πυροδοτείται είτε από την επιδείνωση μίας υπάρχουσας δυσχερούς κατάστασης ή από κάποια ένοπλη σύρραξη ή μια φυσική καταστροφή (Tefft, 2021).

Δημιουργήθηκε κάτω από αυτή τη νέα ανθρωπιστική κρίση ένα τρίτο ουκρανικό μεταναστευτικό κύμα. Το 2021 ο πληθυσμός της Ευρώπης ήταν 446.914.676 εκ των οποίων 2.858.922 ήταν πρόσφυγες και μάλιστα οι 632.315 ήταν αιτούντες άσυλο, δηλαδή είχαν υποβάλλει αίτηση παροχής διεθνούς προστασίας ή κάποιο μέλος της οικογένειάς τους. Η ουκρανική κρίση παρουσίασε τη ροή 8.8 εκ. Ουκρανών προς την Ευρώπη και την Ανατολική και Κεντρική Μεσόγειο, από τις οποίες 1.754 αφορούσαν παράτυπες εισόδους. Αξίζει να σημειωθεί πως το 2021 από τους αιτούντες άσυλο οι 183.600 ήταν ανήλικοι, ενώ το 13% αυτών (23.200) επρόκειτο για ασυνόδευτα παιδιά. Όπως και οι άλλες ευρωπαϊκές χώρες, ενόψει αυτής της περιστασης, έτσι και η Ελλάδα έλαβε μία σειρά μέτρων για την ένταξη και περίθαλψη των

Ουκρανών προσφύγων. Ειδικότερα, για τους ασυνόδευτους ανηλικούς προβλέπεται ο Εθνικός Μηχανισμός Επείγουσας Ανταπόκρισης για Ασυνόδευτους Ανηλικούς σε Επισφαλείς Συνθήκες Διαβίωσης του Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου, που αναλαμβάνει τη μεταφορά τους στις ειδικές δομές επείγουσας φιλοξενίας, όπου και διενεργείται η προβλεπόμενη διαδικασία ταυτοποίησης (εφόσον κριθεί αναγκαίο) και επιτροπείας.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική κοινότητα έχει υιοθετηθεί το παρακάτω γενικό πλαίσιο από το Υπουργείο Παιδείας:

- Πρόταση για συγκρότηση μίας ευρωπαϊκής ομάδας δράσης, που θα βοηθήσει την ουκρανική εκπαιδευτική κοινότητα, πρόταση η οποία έγινε αποδεκτή από το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας της Ε.Ε.
- Προτάσεις σχεδιασμού και υλοποίησης υποστηρικτικών δράσεων στα σχολεία από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την υποστήριξη των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με τον πόλεμο στην Ουκρανία.
- Άμεσες ενέργειες για την επίτευξη του επαναπατρισμού αποσπασμένων Ελλήνων εκπαιδευτικών στην Ουκρανία.
- Παροχή τηλεφωνικής και δια ζώσης διερμηνείας στα ουκρανικά, σε συνεργασία με την UNICEF αλλά και την μη κερδοσκοπική οργάνωση ΜΕΤΑΔραση, έτσι ώστε εγγραφή και φοίτηση των μαθητών στα σχολεία να γίνει χωρίς τη γλωσσική διάσταση ως εμπόδιο.
- Δημιουργία μεταφρασμένου οδηγού για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τον τρόπο εγγραφής καθώς και αναφορικά με τα πρωτοκόλλα πρόληψης και αντιμετώπισης κορωνοϊού στην ουκρανική γλώσσα.
- Ένταξη των Ουκρανών μαθητών σε Τάξεις Υποδοχής. Σε αυτές προβλέπεται να φοιτούν μαθητές η οποίοι διαθέτουν ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας για 15 ώρες/εβδομάδα στα πλαίσια ενός εντατικού προγράμματος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Για τις υπόλοιπες ώρες προβλέπεται η κανονική παρακολούθηση των μαθημάτων σε μεικτή τάξη για μαθήματα όπως η Φυσική Αγωγή, η Μουσική, η Πληροφορική, Ξένη Γλώσσα κτλ., στα οποία η γλωσσική επικοινωνία δεν είναι ο βασικός παράγοντας.
- Μη διακοπή και ενίσχυση του υφιστάμενου επιμορφωτικού προγράμματος για εκπαιδευτικούς πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση για την αποτελεσματική στήριξη



του εκπαιδευτικού έργου για την εκπαίδευση παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο.

- Διενέργεια επιμορφωτικού οδηγού και 2 δίωρων επιμορφωτικών σεμιναρίων με τη UNICEF και το ΙΕΠ για τους εκπαιδευτικούς που θα φιλοξενήσουν ή φιλοξένησαν στην τάξη τους πρόσφυγες μαθητές από την Ουκρανία.
- Επιμόρφωση ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών ΚΕΔΑΣΥ για την στήριξη μαθητών από την Ουκρανία στα σχολεία και στα ΚΕΔΑΣΥ
- Συνεργασία ΥΠΑΙΘ-UNICEF με στόχο τη βοήθεια σε πρόσφυγες μαθητές από την Ουκρανία από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς σε Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης της UNICEF (minedu.gov.gr, 2022).

### **1.3. Εκπαιδευτικές πολιτικές ένταξης**

#### **1.3.1. Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας**

Ερχόμενοι στο ζήτημα του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος η εκμάθηση μίας γλώσσας οφείλει να υπακούει σε ορισμένους κανόνες. Ειδικότερα, όταν πρόκειται για την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας, η διαδικασία αυτή θα πρέπει να οριοθετείται από ορισμένα εκπαιδευτικά μοντέλα ένταξης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών σε συνάρτηση μάλιστα και με την αντίστοιχη μεταναστευτική πολιτική. Η πολυπολιτισμικότητα που διακρίνει τις σύγχρονες κοινωνίες και πόσο μάλλον την ελληνική, θέτει νέες προκλήσεις στην εκπαίδευση. Για να καταστεί η εκπαιδευτική διαδικασία παραγωγική και αποτελεσματική, προϋποτίθεται η αρμονική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών στα πλαίσια κατανόησης και αποδοχής της διαφορετικότητας του άλλου. Με άλλα λόγια, βασικό ζητούμενο είναι η διαπραγμάτευση των πολλαπλών ταυτοτήτων της σύγχρονης κοινωνίας με τέτοιου είδους προσεγγίσεις και οπτικές ώστε να έχει τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα σε κάθε επίπεδο. Έτσι έχουν διαμορφωθεί κάποια βασικά εκπαιδευτικά μοντέλα, (Γκόβαρης, 2001) μεταξύ των οποίων το μοντέλο της αφομοίωσης (assimilation), το μοντέλο της ενσωμάτωσης (integration), το πολυπολιτισμικό μοντέλο (multicultural), το αντιρατσιστικό μοντέλο (anti-racist) και το διαπολιτισμικό μοντέλο (intercultural). Το διαπολιτισμικό μοντέλο έχει κάνει ήδη την εμφάνιση του από τη δεκαετία του '80 σε μία προσπάθεια να συμπληρώσει τα κενά των προηγούμενων μοντέλων. Επικεντρώνεται στην αποδοχή και τον σεβασμό της διαφορετικότητας, στην επιδίωξη

της αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ ετερογενών πολιτισμών και στην απαλλαγή από δογματισμούς, στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Το μοντέλο αυτό κρίνεται ως το επικρατέστερο εκπαιδευτικό μοντέλο σήμερα. Είναι ένα μοντέλο το οποίο βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τη δίγλωσση εκπαίδευση και υποστηρίζει σε μεγάλο βαθμό την ολοκληρωμένη εκμάθηση τόσο της δεύτερης όσο και της μητρικής γλώσσας, τη λεγόμενη δηλαδή «προσθετική» δίγλωσσία των μαθητών. Ωστόσο, σύμφωνα με πολλές έρευνες, η γλωσσική ετερότητα σε πολλές περιπτώσεις θεωρείται αδυναμία από τους εκπαιδευτικούς και αναγνωρίζεται ως «αγλωσσία» ή και ως «γλωσσικό έλλειμμα». Έτσι, πολλοί μαθητές αποκλείονται από την εκπαιδευτική διαδικασία, μετατρέπονται σε μαθητές «χαμηλών προσόντων» που μειονεκτούν και επιδέχονται «ιδιαίτερης» αντιμετώπισης, προκαλώντας έτσι χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις (Μητακίδου & Δανιηλίδου, 2007). Αντιθέτως η αντίληψη της μητρικής γλώσσας, τόσο ως μέσο όσο και ως αντικείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μπορεί να έχει θετικές επιπτώσεις στην εξέλιξη των δίγλωσσων μαθητών. Αν λάβουμε υπόψη τη θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, η ορθή γνώση μίας γλώσσας η γνώση δηλαδή της δομής, η κατανόηση εννοιών και η ανάπτυξη ικανοτήτων, μπορεί να λειτουργήσει ως εφελτήριο για την απόκτηση αντίστοιχων δεξιοτήτων και στη δεύτερη γλώσσα.

Προς την υλοποίηση ενός διαπολιτισμικού συστήματος εκπαίδευσης, μία βασική εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί η συνεκπαίδευση όλου του μαθητικού συνόλου, η οποία καθιστά ουσιαστική την αλληλεπίδραση ετερόγλωσσων μαθητών, μειώνοντας ταυτόχρονα τις πολιτισμικές προκαταλήψεις, δημιουργώντας έναν διάυλο διαπολιτισμικής επικοινωνίας και χτίζοντας σταδιακά μία διαπολιτισμική συνείδηση. Το κλειδί για την επιτυχημένη συνεκπαίδευση είναι η δημιουργία κατάλληλων προγραμμάτων απαλλαγμένων από στερεότυπα, που προσεγγίζουν σε βάθος την διάδραση των διαφορετικών πολιτιστικών στοιχείων και όχι την αντιμετώπιση τους ως συμπληρωματικό στοιχείο. Θα πρέπει ως βασικοί στόχοι να τίθενται η δημιουργία κριτικής σκέψης και ο περιορισμός των αποκλεισμών. Βέβαια, για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, κεντρικός είναι και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στους οποίους θα πρέπει να παρέχεται ειδική και διαρκής εκπαίδευση, ώστε να μπορούν αφενός να απαλλαγθούν οι ίδιοι από τις εθνοκεντρικές αντιλήψεις και αφετέρου να είναι σε θέση να διαχειριστούν την αλληλεπίδραση των ετερογενών πολιτισμικά μαθητών στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης. Τόσο τα αναλυτικά

προγράμματα όσο και ο ρόλος των εκπαιδευτικών θα διερευνηθούν στα επόμενα κεφάλαια (Cummins, 2005· Μητακίδου & Δανηλίδου, 2007· Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008).

### **1.3.2 Τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα και ΔΥΕΠ**

Σε πολλές χώρες υποδοχής προσφύγων έχουν παρατηρηθεί ακραία περιστατικά βίας, συμπεριλαμβανομένων και περιστατικών βίαιης απομάκρυνσης και απέλασης ασυνόδευτων ανήλικων μεταναστών και προσφύγων, γεγονός που καθιστά απαραίτητη τη λήψη μέτρων και πολιτικών για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων τους. Το βασικό θεσμικό μέσο που κατοχυρώνει τα δικαιώματα των παιδιών είναι η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Η Σύμβαση αυτή υπογράφηκε στις 20 Νοεμβρίου του 1989 από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών και στη κατοχυρώθηκε στη χώρα μας το 1992 με το Ν. 2101/92, ΦΕΚ 192 τ. Α'. Σε αυτή εξασφαλίζονται τα νομικά, αστικά, κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά και πολιτιστικά δικαιώματα των παιδιών, ενώ με το άρθρο 28 αναγνωρίζεται το αναφαίρετο δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση για κάθε παιδί καθώς και η υποχρέωση των κρατών προς την εξασφάλισή της και την προσπάθεια για τη συστηματική φοίτηση όλων των παιδιών (Chase & Sigona, 2017).

Ειδικότερα το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας κινήθηκε προς τη βελτίωση της διαδικασίας ένταξης των αλλοδαπών, των παλιννοστούντων, των Ρομά και των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης στην εκπαίδευση επιδιώκοντας τη γενικότερη κοινωνική ενσωμάτωση τους σε πρώτο στάδιο με το νόμο Ν. 2413/96, την ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), τη σύσταση και λειτουργία σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στη συνέχεια με προβλέψεις που επιδίωκαν την περαιτέρω αποτελεσματικότητά τους μέσα από συμπληρωματικές εγκυκλίους (Φ.1/Τ.Υ/1073/117052/Γ1–23/9/2009). Σύμφωνα με αυτά για αυτές τις κατηγορίες μαθητών/τριών προβλέπεται η φοίτηση σε Τάξεις Υποδοχής Ι και ΙΙ, σε Φροντιστηριακά Τμήματα, σε Διαπολιτισμικά και Μειονοτικά Σχολεία, σε τάξεις Ενισχυτικής Διδασκαλίας. Ακόμη στα πλαίσια της λεγόμενης Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης παρουσιάζεται και ο θεσμός της Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Ο κύριος σκοπός όλων αυτών των μέτρων είναι η επίτευξη μίας ουσιαστικής ένταξης των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, η κατάκτηση των βασικών γνώσεων, η

ελαχιστοποίηση της μαθητικής διαρροής και εν τέλει η αύξηση των πιθανοτήτων και των περιπτώσεων εξέλιξης στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Επιπρόσθετα με τον νόμο Ν. 4547/2018 συντελείται μια προσπάθεια αναδιοργάνωσης των υπάρχουσών δομών στήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη σύσταση των Επιτροπών Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.), των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕ.Σ.Υ.), των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και την αναδιοργάνωση των Σχολικών Δικτύων Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) (Eurydice, 2019).

Το 2016 το Υπουργείο Παιδείας ίδρυσε την Επιτροπή Επιστημονικής Υποστήριξης, η οποία αποτέλεσε τον κεντρικό θεσμό που επωμίστηκε το έργο του σχεδιασμού και της υλοποίησης ενός σχεδίου δράσης αναφορικά με την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών/τριών για την καλύτερη ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Το σχέδιο αυτό δομήθηκε με βάση την ηλικιακή ομάδα των μαθητών/τριών και περιελάμβανε τις εξής προβλέψεις:

- τη δημιουργία παραρτημάτων νηπιαγωγείων στα πλαίσια των δομών φιλοξενίας, τη δημιουργία και λειτουργία Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) σε σχολικές δομές (δημοτικά και γυμνάσια),
- την υλοποίηση προγραμμάτων για την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας,
- τον ορισμό Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.) στα Κ.Φ. προσφύγων, που θα αναλάβουν τον συντονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Όσον αφορά τα παιδιά πρόσφυγες που δεν διαβιούν σε κέντρα φιλοξενίας, προβλέπεται η ένταξη τους στο πρωινό πρόγραμμα λειτουργίας των σχολείων στις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.), ενώ τα παιδιά που διαβιούν σε Κ.Φ. Προσφύγων εντάσσονται στις Δ.Υ.Ε.Π. Αναλυτικότερα στις Τ.Υ. Ι προβλέπεται η φοίτηση των μαθητών/τριών εκείνων που διαθέτουν ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Στις τάξεις αυτές λαμβάνει χώρα εντατική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας έτσι ώστε σε όσο το δυνατόν πιο γρήγορο διάστημα να καταστεί δυνατή η πλήρης ένταξή τους στην γενική τάξη. Εφόσον είναι εφικτό, συστήνεται η παρακολούθηση ορισμένων μαθημάτων που δεν απαιτούν τόσο μεγάλη επάρκεια στη γλωσσική ικανότητα όπως η Φυσική Αγωγή, τα Εικαστικά, η Μουσική Αγωγή ή κάποια Ξένη Γλώσσα. Από την άλλη, στις Τ.Υ. ΙΙ, εντάσσονται οι μαθητές/τριες εκείνοι που διαθέτουν ένα μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας, αλλά αντιμετωπίζουν έως ένα βαθμό ακόμη μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές αυτοί φοιτούν

στην γενική τάξη την πλειονότητα των διδακτικών ωρών του ωρολογίου προγράμματος, ωστόσο εντάσσονται και σε τμήματα γλωσσικής διδασκαλίας και εκτός της γενικής τάξης για έναν ορισμένο αριθμό διδακτικών ωρών την εβδομάδα. Στα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) εντάσσονται οι μαθητές/τριες που δε φοίτησαν καθόλου σε Τ.Υ. ή φοίτησαν σε Τ.Υ., αλλά εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν σημαντικές γλωσσικές δυσκολίες στην γενική τάξη. Στα τμήματα αυτά παρέχεται επιπλέον διδακτική ενίσχυση εκτός του ωρολογίου ωραρίου. Η σύσταση τους απαιτεί τουλάχιστον τρεις μαθητές/τριες και μπορούν να λειτουργούν μέχρι και 10 ώρες την εβδομάδα. Σε αυτά διδάσκεται κατά βάση το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και όποια μαθήματα θεωρεί απαραίτητα ο σύλλογος διδασκόντων έπειτα από συνεννόηση με τον/τη Σχολικό/Σχολική Σύμβουλο (Συντονιστή/Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου). Οι Δ.Υ.Ε.Π. εντάχθηκαν στα πλαίσια των σχολικών μονάδων που είναι κοντά σε Κέντρα Φιλοξενίας. ενώ η λειτουργία τους αφορά τις απογευματινές ώρες. Η εγγραφή των μαθητών/τριων σε αυτές δεν απαιτεί κάποιο ιδιαίτερο διαπιστευτήριο πέρα από τα βασικά δικαιολογητικά, εφόσον υπάρχουν, και κατά την περίοδο της πανδημίας κάποιο πιστοποιητικό εμβολιασμού.

Όλες οι παραπάνω αποφάσεις έχουν ως στόχο την ενίσχυση των παιδιών-προσφύγων σε μαθησιακό επίπεδο αλλά και σε κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο προς την διευκόλυνση της συμμετοχής τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες και αθλήματα. Βέβαια κρίσιμη είναι η διαρκής αξιολόγηση των δράσεων και της υλοποίησης τους αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού που συμμετέχει σε αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία (Eurydice, 2019).

## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> - Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη γλώσσα**

### **2.1 Αποσαφήνιση των όρων ελληνικά ως δεύτερη και ελληνικά ως ξένη γλώσσα**

Τα τελευταία χρόνια το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει δεχθεί μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών αλλάζοντας έτσι τις συνθήκες της κανονιστικής του λειτουργίας. Οι τάξεις, οι εκπαιδευτικοί αλλά και το σύνολο των μαθητών καλείται να αλλάξει με τέτοιο τρόπο που να καθίσταται η εκπαιδευτική διαδικασία πιο αποτελεσματική για όλους. Με μία σύντομη ανασκόπηση στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία για την εκμάθηση της ελληνικής σε μη

φυσικούς ομιλητές, ένας κεντρικός όρος που αναδύεται είναι η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ο όρος αυτός περιγράφει την εκμάθηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας που πραγματοποιείται από διδασκόμενους αλλοδαπής προέλευσης, γεγονός που καθιστά διαφορετικό, τόσο το πλαίσιο, όσο και τη μέθοδο εκμάθησης. Βασικός στόχος της διαδικασίας είναι η κατάκτηση των βασικών γλωσσικών ικανοτήτων, προκειμένου να ολοκληρωθεί η κοινωνική ένταξη και η προσαρμογή στη νέα πραγματικότητα του ατόμου (Μήτσης, 2004).

Όπως γίνεται αντιληπτό στη συγκεκριμένη περίπτωση εκμάθησης γλώσσας η διαδικασία γίνεται στο «φυσικό περιβάλλον», στη χώρα δηλαδή που η γλώσσα μιλιέται και αποτελεί την επίσημη γλώσσα, επομένως ο διδασκόμενος έρχεται απευθείας σε επαφή με φυσικούς ομιλητές και γι' αυτό εντάσσεται στο διάλογο ο όρος "δεύτερη" γλώσσα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι πρόσφυγες μαθητές που διαμένουν στην Ελλάδα και διδάσκονται την ελληνική στα πλαίσια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Εν γένει οι λόγοι που οδηγούν στην εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας είναι είτε οικογενειακοί (γονείς διαφορετικής εθνικότητας), είτε κοινωνικοί (μετανάστευση), ενώ στην προκειμένη περίπτωση θα λέγαμε πως είναι αναγκαίοι αλλά σε κάθε περίπτωση ο κεντρικός στόχος παραμένει η κάλυψη των βασικών επικοινωνιακών αναγκών σε άμεσα ανταποκρίσιμες συνθήκες της καθημερινής διαβίωσης. Να επισημανθεί πως η χρήση του όρου εκμάθηση και όχι κατάκτηση στην αναφορά στη δεύτερη γλώσσα δεν είναι τυχαία, αλλά αποτελεί μια συνειδητή επιλογή, η οποία καθιστά σαφές πως στην διαδικασία εκμάθησης λειτουργούν την ίδια στιγμή και η έμφυτη γλωσσική προδιάθεση, αλλά και η συνειδητή εκμάθηση στα πλαίσια της συστηματικής διδασκαλίας (Τριάρχη, 2000).

Ορισμένες φορές, ωστόσο, η εκμάθηση μιας γλώσσας, έχει άλλα κίνητρα ωφελμιστικού χαρακτήρα με σκοπό την προσωπική εξέλιξη ή την ανεύρεση εργασίας για παράδειγμα. Σε αυτή την περίπτωση μιλάμε για εργαλειακό κίνητρο και επομένως η διδασκαλία της γλώσσας διαδραματίζεται σε ένα περιβάλλον που χρησιμοποιεί μια γλώσσα διαφορετική από τη διδασκόμενη. Η εκμάθηση συνήθως πραγματοποιείται αποκλειστικά σε αίθουσες διδασκαλίας και για αυτό επιλέγεται η χρήση του όρου "ξένη" γλώσσα. Το κίνητρο της ενσωμάτωσης μπορεί να είναι κοινωνικό ή διαπροσωπικό και απορρέει από τον προσανατολισμό του ατόμου στη χώρα υποδοχής, ενώ άλλες φορές είναι εργαλειακό και έχει να κάνει κυρίως με το ίδιο το άτομο που εμπλέκεται στη διαδικασία εκμάθησης, ανεξάρτητα από το εάν αυτή συμβαίνει σε κάποια

χώρα υποδοχής ή στη χώρα καταγωγής του. Αυτή είναι και η βασική διάκριση μεταξύ των δύο όρων. Βέβαια, υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι δύο όροι «δεύτερη» και «ξένη» ταυτίζονται, όταν για παράδειγμα ένα άτομο που κατέχει μία ξένη γλώσσα επιλέγει να κατοικήσει στην αντίστοιχη χώρα χρήσης αυτής και έτσι η ξένη γλώσσα να επιφορτιστεί με στοιχεία δεύτερης γλώσσας εφόσον πλέον χρησιμοποιείται για να καλύψει καθημερινές επικοινωνιακές περιστάσεις (Σκούρτου, 1997· Τριάρχη, 2000)

## **2.2. Διδακτική προσέγγιση: Μέθοδοι διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας**

Η μέθοδος αποτελεί το κανάλι που οδηγεί από τη γλωσσική θεωρία στο διδακτικό σχεδιασμό γεγονός που δηλώνει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η επιλογή της τόσο για τους εκπαιδευτές ενηλίκων ξένων γλωσσών όσο και για τους εκπαιδευόμενους. Υπάρχουν τρεις λόγοι για την εμφάνιση και την ανάπτυξη των μεθόδων διδασκαλίας.

- κάθε μέθοδος αντιπροσωπεύει και φέρει χαρακτηριστικά της εποχής που τη γέννησε
- οι αλλαγές που σημειώθηκαν στις ψυχολογικές θεωρίες μάθησης επηρέασαν τις μεθόδους διδασκαλίας
- οι μέθοδοι επηρεάζονται από την εμπειρία, τη διαίσθηση και τις γνωμοδοτήσεις των ίδιων των εκπαιδευτών (Μήτσης, 2004)

### **2.2.1. Προγενέστερες μέθοδοι διδασκαλίας μιας δεύτερης γλώσσας**

Η ιστορική αναδρομή ξεκινά το 18ο αιώνα με τη Γραμματικομεταφραστική Μέθοδο (Grammar-Translation) (περίπου 1700-1800), η οποία είχε αφετηρίες από τη ρωμαϊκή αρχαιότητα και αποτελεί την πρώτη μέθοδο στην ξενόγλωσση εκπαίδευση. Πρόκειται για μία δασκαλοκεντρική μέθοδο, η οποία είχε ως βασικό σκοπό την ανάπτυξη της αναγνωστικής και γραπτής δεξιότητας, αδιαφορώντας για τη δημιουργική συμμετοχή των εμπλεκομένων. Η γραπτή μορφή της γλώσσας παρομοιάζονταν με ένα οικοδόμημα, το οποίο χτίζονταν από λέξεις, όταν αυτές μπορούσαν να τοποθετηθούν σε σειρά μέσα από κανόνες. Πολύτιμος αρωγός στην

εκμάθηση της ξένης γλώσσας ήταν η χρήση της μητρικής γλώσσας των εκπαιδευομένων. Υπήρχε η άποψη ότι η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας επιτυγχάνονταν όταν γινόταν ακριβής μετάφραση από και προς τη μητρική. Η θέση της γραμματικής έπαιζε κυρίαρχο ρόλο, καθώς αποτελούσε την αφετηρία της διδασκαλίας, η οποία ολοκληρώνονταν με την ανάγνωση, τη γραφή και τη μετάφραση. Έτσι, παρουσιάζονταν πρώτα τα γραμματικά φαινόμενα και εν συνεχεία ακολουθούσαν οι ασκήσεις εξάσκησης (Neyer & Hunfeld, 1993).

Ήδη από το 19ο αιώνα, όταν ξεκίνησε η κριτική για τη γραμματικομεταφραστική μέθοδο και την προσπάθεια απόσυρσής της, εμφανίστηκε η Άμεση Μέθοδος (Direct Method), που σε σύγκριση με τη Γραμματικομεταφραστική Μέθοδο, μετατόπισε το κέντρο βάρους της διδασκαλίας από το γραπτό λόγο στον προφορικό. Ιδρυτής της μεθόδου φέρεται να είναι ο καθηγητής Wilhelm Viëtor, ο οποίος άσκησε κριτική στην παραδοσιακή διδασκαλία και μίλησε για την ανάγκη δημιουργίας μιας φυσικής μεθόδου, αντιπροσωπευτικής της εκμάθησης ξένων γλωσσών. Η βασική αρχή ήταν ότι οι μαθητές μπορούσαν να κατακτήσουν τη νέα γλώσσα με τον ίδιο τρόπο που κατακτούσαν τη μητρική τους, χωρίς δηλαδή διδασκαλία, αλλά με ερεθίσματα στα οποία ήταν εκτεθειμένοι. Η συγκεκριμένη μέθοδος στηριζόταν σε παρατηρήσεις, σχετικά με το πώς αποκτάται η γλώσσα σε μη θεσμοθετημένα περιβάλλοντα διδασκαλίας. Η γλώσσα προσανατολιζόταν στην καθομιλουμένη και όχι στη γραπτή παραγωγή, προτάσσοντας τον προφορικό από το γραπτό λόγο. Αν και η άμεση μέθοδος προέκυψε ως αποτέλεσμα των αδυναμιών που εμφάνισε η γραμματικομεταφραστική μέθοδος, έθετε ως βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της έναν καθηγητή εξειδικευμένο στη διδασκαλία της Γ2, ο οποίος θα χειριζόταν την ξένη γλώσσα τόσο καλά όσο και τη μητρική του, καθώς η άμεση μέθοδος απαγόρευε τη μετάφραση και τη χρήση της μητρικής γλώσσας των εκπαιδευομένων. Μία τέτοια παράμετρος ήταν ιδιαίτερα δύσκολη, καθώς απαιτούσε χρόνο, ενέργεια και ταλέντο (Neyer & Hunfeld, 1993· Henrici, 1994).

Ως απόρροια βελτίωσης και εξέλιξης της άμεσης μεθόδου, κατά τις δεκαετίες 1940-1960 έκανε την εμφάνισή της η Προφορικοακουστική Μέθοδος (Audiolingualism). Η μέθοδος αυτή έδωσε έμφαση στην παραγωγή προφορικού λόγου και τη σωστή χρήση της γλώσσας, καθώς υπό το πρίσμα της θεωρίας του Συμπεριφορισμού (Behaviourism) η γλώσσα γινόταν αντιληπτή ως μια μορφή συμπεριφοράς που για να κατακτηθεί προϋποθέτει την έκθεση σε κατάλληλες συνθήκες. Στο επίκεντρο της μεθόδου τέθηκε η επανάληψη γλωσσικών προτύπων για την



κατάκτηση της γλώσσας, με έμφαση στην προφορά και την απομνημόνευση. Η χρήση του παραδείγματος θεωρούταν αναγκαία καθώς λειτουργούσε ως μοντέλο σε συνδυασμό με τη χρήση μηχανιστικών ασκήσεων. Οι μέθοδοι αυτές είχαν ως βασικό προαπαιτούμενο την ύπαρξη μιας πληθώρας παραδειγμάτων με ποικίλες δομές. Παράλληλα, στο πλαίσιο της προφορικής προσέγγισης ο σχεδιασμός του μαθήματος στηρίχτηκε στο τρίπτυχο Παρουσίαση-Πρακτική-Παραγωγή, αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, έναυσμα για το στάδιο της παρουσίασης. Επομένως, πριν την παρουσίαση του γλωσσικού φαινομένου από τον καθηγητή, προηγούνταν το στάδιο της αφόρμησης, για την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης. Στο στάδιο της πρακτικής ακολουθούσαν ασκήσεις κατευθυνόμενης και ελεγχόμενης μάθησης και η ολοκλήρωση της μεθόδου γινόταν με την παραγωγή προφορικού λόγου, κατά την οποία οι μαθητές ασκούσαν προφορικά με τη χρήση επικοινωνιακών ασκήσεων (Henrici, 1994).

Η κριτική των Firges (1975) και Vielau (1976) ότι η εκμάθηση μιας Γ2 γλώσσας δε μπορεί να στηρίζεται στη θεωρία του Συμπεριφορισμού, αλλά θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως συνειδητή και δημιουργική διαδικασία, οδήγησε σε μία επιστημονική γλωσσολογική κατεύθυνση, η οποία αντιμετώπιζε τη γλώσσα ως μια πτυχή της ανθρώπινης δραστηριότητας και όχι ως ένα σύστημα γλωσσικών μορφών. Η παραπάνω διαπίστωση σύμφωνα με τους Neuner και Hunfeld (1993) είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων μεθόδων, προσανατολισμένων στις δεξιότητες επικοινωνίας των μαθητών. Έτσι, το 1972 το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από την εκμάθηση γραμματικών φαινομένων και την απομνημόνευση γλωσσικών προτύπων στην κατάλληλη χρήση της γλώσσας, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματικότερη επικοινωνία. Βασικό ζητούμενο πλέον είναι η σωστή μετάδοση του νοήματος προσαρμοσμένο στο εκάστοτε επικοινωνιακό περιβάλλον, ενώ δευτερεύουσας σημασίας θεωρούνται η γραμματική και η λεξιλογική ακρίβεια. Η οργάνωση των μαθημάτων καθορίζεται πλέον από τις ανάγκες των μαθητών και είναι συνυφασμένη μεταξύ άλλων με το σκοπό, το γλωσσικό υπόβαθρο και το μορφωτικό επίπεδο (Ματθαιουδάκη, 2013).

### **2.2.2. Σύγχρονη μέθοδος διδασκαλίας μιας δεύτερης γλώσσας**

Η ανεπάρκεια των παραδοσιακών μοντέλων, οδήγησε στη διαμόρφωση ενός νέου μοντέλου διδασκαλίας της Γ2, το οποίο στηρίζεται στην επικοινωνία και είναι ευρύτερα γνωστό ως Επικοινωνιακή Διδασκαλία της Γλώσσας ή Επικοινωνιακή Προσέγγιση (Communicative

Approach / Communicative Language Teaching). Στόχος πλέον της διδασκαλίας ορίζεται η κατάκτηση της επικοινωνιακής δεξιότητας (communicative competence) και βασική προϋπόθεση η σωστή χρήση του γλωσσικού συστήματος από τον μαθητή, κατάλληλα προσαρμοσμένη στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο. Επομένως η κατάκτηση του γραμματικού τύπου δεν διασφάλιζε από μόνη της την κατάλληλη χρήση του σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις. Η γνώση δηλαδή ενός γλωσσικού συστήματος δεν συνεπάγεται ταυτόχρονα και την επιτυχή επικοινωνία, δεδομένου ότι η ρητή χρήση των κανόνων δεν αντιστοιχεί πάντα στην πρακτική εφαρμογή (π.χ. ο ενεστώτας μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για παρελθοντικές πράξεις και είναι γνωστός ως ιστορικός ενεστώτας, ενώ το ίδιο συμβαίνει και με τον πληθυντικό ευγενείας). (Μήτσης, 2004)

Στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών η Επικοινωνιακή προσέγγιση έχει κυρίαρχη θέση αντιμετωπίζοντας τη γλωσσική ικανότητα ως δεξιότητα και όχι ως γνώση. Σύμφωνα με τους Μήτση (2004) και Χαραλαμπόπουλο (1999) οι βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης εντοπίζονται στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας, στην έμφαση που δίνεται στον προφορικό λόγο έναντι του γραπτού, στη δημιουργία προϋποθέσεων για τη διδασκαλία των τεσσάρων βασικών δεξιοτήτων (παραγωγή και κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου) και στην αξιοποίηση κατά τη διδασκαλία των προηγούμενων εμπειριών σε πραγματικά περιβάλλοντα επικοινωνίας. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Brow (1994) τα χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής διδασκαλίας της γλώσσας είναι:

1. Οι στόχοι της διδασκαλίας της γλώσσας πρέπει να αντικατοπτρίζουν τα στοιχεία της επικοινωνιακής ικανότητας και να μην αντανakλούν μόνο τα γραμματικά και τα γλωσσολογικά.
2. Η διδασκαλία οφείλει να σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο που να εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους σε πραγματικές και αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας.
3. Η ευχέρεια και η ακρίβεια θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ως επικουρικές επικοινωνιακές τεχνικές, με την ευχέρεια ενίοτε να θεωρείται πιο σημαντική από την ακρίβεια, εφόσον δύναται να εξασφαλίσει τη συνέχεια της επικοινωνίας. (Μήτσης, 2004).

Επιπλέον απορρίπτεται η δασκαλοκεντρική διδασκαλία καθώς οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο και δέχονται ανατροφοδότηση ύστερα από αξιολόγηση. Στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος του καθηγητή είναι καθόλα καθοδηγητικός και λειτουργεί ως σύμβουλος. Σύμφωνα με την

επικοινωνιακή μέθοδο, για να καταστεί η γλωσσική διδασκαλία αποτελεσματική, οφείλει να έχει τον χαρακτήρα μιας φυσιολογικής γλωσσικής δραστηριότητας. Λαμβάνοντας υπόψη την έμφαση στην ικανότητα επικοινωνίας, θα περίμενε κανείς να απορρίπτει τη διδασκαλία του γραμματικού συστήματος της γλώσσας. Κάτι τέτοιο ωστόσο δε συμβαίνει. Στην επικοινωνιακή προσέγγιση το γραμματικό σύστημα δε στοχεύει στην παράθεση και αποστήθιση κανόνων αλλά στη λειτουργική του διάσταση.

Από την εκτενή αναφορά που προηγήθηκε στις μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2, παρατηρούμε ότι καθεμιά προκύπτει ως αδυναμία των προηγούμενων και αποτυπώνει τη συνεχή ανησυχία και εγρήγορση που επικρατεί στο χώρο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης για τον τρόπο που πρέπει να διδαχθεί μία ξένη γλώσσα. Γενικότερα οι μέθοδοι για το πώς μαθαίνονται οι ξένες γλώσσες, αν και πολλές φορές θεωρούνται περίπλοκες, είναι χρήσιμες για τον καθηγητή να τις γνωρίζει, προκειμένου να αποφασίσει ποια ή ποιες από αυτές θα υιοθετήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία (Brown, 2001).

### **2.3 Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης γλώσσας**

Η ελληνική γλώσσα αποτελεί μια απαιτητική γλώσσα με σύνθετα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, καθώς και πλούσιο λεξιλόγιο. Κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας της είναι επομένως κρίσιμο να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες των διδασκομένων, ειδικότερα στην περίπτωση των αλλόγλωσσων μαθητών. Κεντρικός σε αυτή τη διαδικασία αναδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος σε πρώτο επίπεδο καλείται να αναγνωρίσει τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες και τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών του, ώστε να σχεδιάσει όσο το δυνατόν καλύτερα το μάθημα του. Σημαντικό είναι να ανιχνευθεί ο βαθμός ανομοιογένειας της τάξης, καθώς επηρεάζει τη δυναμική της διδασκαλίας της γλώσσας.

Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας το ίδιο υλικό, θα πρέπει να μπορέσει ταυτόχρονα να καθοδηγήσει τους μαθητές που έχουν διαφορετικές ανάγκες, να τους βοηθήσει να αναγνωρίσουν και να διορθώσουν τα λάθη τους καθιστώντας αποτελεσματικότερη τη διαδικασία της διδασκαλίας. Επιπλέον, θα πρέπει να προσαρμόσει το ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών του και στις περιπτώσεις που το θεωρεί απαραίτητο να παράσχει επιπρόσθετο υλικό. Η συνύπαρξη γλωσσικά ετερογενών μαθητών εντός

της ίδιας σχολικής τάξης μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά σημαντική για την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας (Μπέλλα, 2011).

Η διδασκαλία λοιπόν της ελληνικής ως δεύτερης πρέπει να αποβλέπει σε κάποιους βασικούς στόχους. Αρχικά η διδασκαλία οφείλει να αποβλέπει στην ουσιαστική επίτευξη της κατανόησης και της παραγωγής προφορικού λόγου, σε πρώτη φάση και έπειτα γραπτού, σε μία πληθώρα επικοινωνιακών περιβαλλόντων και περιστάσεων. Ακόμη, θα πρέπει να επιτευχθεί εμπλουτισμός του λεξιλογίου και των γραμματικών γνώσεων, έτσι ώστε να φτάσει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο η εκφραστική ικανότητα των διδασκομένων. Επίσης, σημαντική είναι η ανάπτυξη της κριτικής στάσης των μαθητών/τριών με τέτοιο τρόπο που να βρίσκονται σε θέση να αξιολογούν οι ίδιοι το επίπεδο των γνώσεων τους και την εξέλιξη των δεξιοτήτων τους στη δεύτερη τους γλώσσα (Οδηγός Νεοελληνικής Γλώσσας για Δημοτικό και Γυμνάσιο, 2022)

Λαμβάνοντας υπόψη τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των διδασκομένων κατά την μαθησιακή διαδικασία, η διδασκαλία θα πρέπει να παράσχει στον διδασκόμενο μία πληθώρα απλών στερεότυπων και καθημερινών εκφράσεων που να διευκολύνει τις καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες του. Ακόμη θα πρέπει να δίνεται κατάλληλη έμφαση στην ανάγνωση και στη γραφή με τέτοιο τρόπο που να γίνεται κατανοητή η άμεση αλλά και η έμμεση γνώση της δεύτερης γλώσσας. Μέσα από την «καθοδηγούμενη μάθηση», θα πρέπει να διδάσκονται τα γραμματικά φαινόμενα συνδυαστικά με συνεχόμενες επαναλήψεις με τη διδασκαλία των κανόνων της μέσα από προσιτές για το μαθητή/τρια δραστηριότητες. Κομβικό σημείο όλης της διαδικασίας εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας είναι η αλληλεπίδραση με φυσικούς ομιλητές της ελληνικής, ώστε ο διδασκόμενος, πέρα από την εξάσκηση στη γλώσσα, να λάβει και εμπειρικές γνώσεις μέσα από το επικοινωνιακό πλαίσιο. Παράλληλα, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είναι θεμιτό να προσεγγίζει και τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα πέραν του γλωσσικού μαθήματος προκειμένου να κινεί το ενδιαφέρον των διδασκομένων.

Ο εκπαιδευτικός που θα αναλάβει τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας είναι κρίσιμο να κατέχει σχετική θεωρητική αλλά και επιστημονική γνώση. Θα πρέπει να είναι σε ετοιμότητα να διακρίνει τους βασικούς στόχους της διδασκαλίας και να διαρθρώσει γύρω από αυτούς τις δραστηριότητες και το πρόγραμμα σπουδών. Θα πρέπει να παρακινήσει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών του και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να παραλείπει το στάδιο της αξιολόγησης της διδασκαλίας (Σακελλαρίου, 2000).

## 2.4 Οι ανάγκες των υποκειμένων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Η ανάγκη ορίζεται ως η κατάσταση που υφίσταται ανάμεσα σε μία επιθυμητή κατάσταση και σε μία υπάρχουσα. Τα είδη των αναγκών είναι ποικίλα και σχετίζονται με όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής. Στο συστηματικό εκπαιδευτικό επίπεδο της διδασκαλίας και της εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας, όταν γίνεται λόγος για ανάγκες, πρόκειται για τις λεγόμενες γλωσσικές ανάγκες. Αυτή η οριοθέτηση των αναγκών σχετίζεται με την Επικοινωνιακή προσέγγιση (Communicative approach) ή Επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία (Communicative language teaching). Στα πλαίσια αυτής της προσέγγισης η γλώσσα δεν γίνεται αντιληπτή ως ένα σύστημα επικοινωνίας αλλά ένα εργαλείο το οποίο διευκολύνει την επίτευξη της επικοινωνιακής ικανότητας. Ως επιτυχής επικοινωνιακή περίσταση ορίζεται εκείνη στην οποία ο ομιλητής δεν προβαίνει μόνο σε ορθή γραμματική χρήση της γλώσσας, αλλά εντάσσεται και στο ορθό επικοινωνιακό πλαίσιο.

Αναγνωρίζονται πέντε βασικοί άξονες σύμφωνα με τους οποίους προκύπτουν οι ανάγκες των υποκειμένων της διδασκαλίας :

- καταστάσεις ή περιστάσεις κατά τις οποίες χρησιμοποιείται η γλώσσα,
- η δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα κατά τη χρήση της γλώσσας,
- η θεματική στην οποία γίνεται αναφορά,
- οι γενικές και οι ειδικές έννοιες που εκφέρονται
- τα γλωσσικά στοιχεία που επιστρατεύονται κατά τη χρήση της γλώσσας.

Με βάση τους παραπάνω άξονες γίνεται αντιληπτό πως οι ανάγκες μπορούν να διακριθούν σε αντικειμενικές και υποκειμενικές, σε άμεσες ή έμμεσες, σε αισθητές ή αντιληπτές. Οι αντικειμενικές ανάγκες αφορούν γενικευμένες ανάγκες που προκύπτουν από απλές καθημερινές περιστάσεις και μπορούν να αναγνωριστούν και να αναλυθούν εύκολα. Από την άλλη, οι υποκειμενικές προκύπτουν από απρόβλεπτες καταστάσεις ή από τα ίδια τα υποκείμενα, γι' αυτό και δεν μπορούν να γίνουν εύκολα αντιληπτές, καθώς μπορεί να μεταβάλλονται χωρικά, χρονικά και με βάση τις υποκειμενικές συνθήκες του διδασκόμενου.

Όσον αφορά τις άμεσες ανάγκες, αυτές υπαγορεύονται από εξωτερικούς παράγοντες και είναι συγκεκριμένες, όπως είναι η εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας από τους μετανάστες/πρόσφυγες. Αντιθέτως, οι έμμεσες συνδέονται με τις επιθυμίες, απορρέουν από το ίδιο το υποκείμενο και τις προσωπικές του φιλοδοξίες. Τέλος, οι αισθητές ανάγκες είναι εκείνες που αντιλαμβάνονται πως έχουν τα ίδια τα υποκείμενα, ενώ οι αισθητές είναι εκείνες που γίνονται αντιληπτές από άλλους εκπαιδευτικούς φορείς (Τοκατλίδου, 2003).

Η αναγνώριση των γλωσσικών και επικοινωνιακών αναγκών των διδακτικών υποκειμένων αποτελεί το πρώτο στάδιο για το σχεδιασμό ενός γλωσσικού προγράμματος και υπαγορεύει τους στόχους και τους σκοπούς του. Για να μπορέσουν να διερευνηθούν οι γλωσσικές ανάγκες αρχικά πρέπει να προσδιοριστούν τα βασικά στοιχεία της ταυτότητας των υποκειμένων, όπως το φύλο, η ηλικία, η καταγωγή, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο κοκ. ηλικία, το επάγγελμά, την εκπαίδευση κλπ. Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσδιορίσει σε ένα αρχικό επίπεδο της ανάγκης και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών του. Ο ίδιος αναλαμβάνει τον ρόλο του καθοδηγητή, του συμβούλου και του διαμεσολαβητή ανάμεσα στο εκπαιδευτικό υποκείμενο και την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, περιλαμβάνεται ταυτόχρονα και στην εκπαιδευτική διαδικασία ως μέλος της τάξης αφού συμμετέχει εξίσου στις δραστηριότητες. Βλέπουμε λοιπόν πως στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης ο παραδοσιακός ρόλος του καθηγητή απορρίπτεται και η τάξη εκλαμβάνεται ως ένα χώρος ισότιμων συνομιλητών (Μήτσης, 2007).

Αυτό το κλίμα ισότητας και ελευθερίας δημιουργείται μεν σε πρώτο επίπεδο από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος παρέχει στα διδακτικά υποκείμενα ελευθερίες έκφρασης, όμως πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η μεταβολή του ρόλου του ίδιου του εκπαιδευτικού υποκειμένου σε ενεργό δρώντα της διαδικασίας. Οι μαθητές/τριες καλούνται να συμμετάσχουν ουσιαστικά στις δραστηριότητες, να αναλαμβάνουν ευθύνες ως προς την εκπαίδευσή τους και να συμβάλλουν δημιουργικά στο περιεχόμενο της διδακτικής ύλης. Όσον αφορά την αξιολόγηση, αυτή σχετίζεται με την ικανότητά των υποκειμένων να επιτελούν «γλωσσικές πράξεις» (speech acts), οι οποίες παρουσιάζουν τις γλωσσικές λειτουργίες που κατέκτησαν, χωρία να παραμελείται βέβαια η γραμματική. Ένα άλλο βασικό στοιχείο στην επικοινωνιακή προσέγγιση είναι πως τα λάθη των υποκειμένων δεν είναι απαγορευτικά αλλά αντιθέτως συμπληρώνουν την εκπαιδευτική

διαδικασία και βοηθούν στην καλύτερη αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών (Richterich, 1980).

## **2.5. Αναλυτικά προγράμματα για την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα**

### **2.5.1 Ορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος**

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί ένα εργαλείο που κατευθύνει κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Οριοθετεί τις καθημερινές ενέργειες των εκπαιδευτικών με τέτοιο τρόπο, ώστε να οργανωθεί ορθά ο χρόνος, ο τρόπος και τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ουσιαστικά το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ο τρόπος με βάση τον οποίο επιλέγεται και οργανώνεται το αντικείμενο της εκπαίδευσης πάντοτε με γνώμονα την επίσημη εκπαιδευτική προσέγγιση της εκάστοτε κοινωνίας (Καψάλης & Χαραλαμπίδης, 1995:74). Ειδικότερα το σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα ενώνει το κλασικό Αναλυτικό Πρόγραμμα με το curriculum δημιουργώντας ένα «νέου τύπου» μη δεσμευτικό ως προς την διδασκαλία πρόγραμμα. Ο όρος αναφέρεται δηλαδή σε ένα σχεδιάγραμμα του μαθήματος το οποίο καθορίζει τους γενικούς σκοπούς κάθε ωριαίου μαθήματος, τη διδακτέα ύλη σε βάθος χρόνου και όποιες άλλες επιμέρους δραστηριότητες που προβλέπονται στα πλαίσια του μαθήματος

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν σχεδιάζεται απευθείας αλλά συμπληρώνεται ή αναμορφώνεται στα πλαίσια μίας σταδιακής διαδικασίας. Αρχικά υπάρχει η θεσμική πλευρά, η ανάγκη δηλαδή θέσπισης και διαμόρφωσης του προγράμματος από ομάδα ειδικών που έχει ορίσει το υπουργείο, με καθολική ισχύ για όλους τους εκπαιδευτικούς. Σε όλα τα επίπεδα της οργάνωσης και εφαρμογής του προγράμματος συστήνεται η ύπαρξη αλληλεξάρτησης μεταξύ σκοπών, περιεχομένων και μεθόδων διδασκαλίας. Ενώ, τέλος, όλα τα παραπάνω θα πρέπει να συμβαδίζουν με τις απαιτήσεις της κοινωνίας και κυρίως με τις ανάγκες των μαθητών στους οποίους απευθύνεται το πρόγραμμα (Βρεττός & Καψάλης, 1994).

Η δομή των Σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων (curricula) διακρίνεται σε τέσσερις στήλες. Η μία στήλη αφορά τους στόχους της διδασκαλίας, οι οποίοι πρέπει να είναι αιτιολογημένοι, συγκεκριμένοι, σαφείς και σε συνάρτηση με τις κοινωνικές επιταγές. Η επόμενη στήλη παρουσιάζει την διδακτέα ύλη, η οποία πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στην επίτευξη

των δεδομένων στόχων του εκάστοτε μαθήματος. Η τρίτη στήλη περιλαμβάνει τις διάφορες μεθοδολογικές προτάσεις και τα συνοδευόμενα μέσα. Η τέταρτη στήλη αφορά τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων έτσι ώστε να παράγεται υλικό για τη βελτίωση και ανατροφοδότηση του προγράμματος. Επιπλέον προτείνεται η βαθμολογική αποτίμηση του εκάστοτε μαθήματος (Βρεττός & Καψάλης, 1994).

### **2.5.2 Μοντέλα Αναλυτικών Προγραμμάτων**

- Το μοντέλο των σκοπών και των στόχων θέτει ως σημείο εκκίνησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σαφώς καθορισμένους στόχους και σκοπούς σύμφωνα με τους οποίους αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο.
- Το μοντέλο των περιεχομένων εστιάζει στα διδακτικά αντικείμενα και την αξία τους σε γνωστικό επίπεδο και επιλέγεται συνήθως σε εκπαιδευτικά ιδρύματα δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Το μοντέλο της διαδικασίας επικεντρώνεται στις μεθόδους μάθησης. Το κεντρικό μέλημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν είναι οι δεδομένες γνώσεις, αλλά η εκμάθηση μεθόδων μάθησης και τρόπων σκέψης που θα προσφέρουν στον διδασκόμενο τη δυνατότητα να αναπτύξει συγκεκριμένες νοητικές και γνωστικές ικανότητες που θα τον βοηθήσουν στην επίλυση προβλημάτων.
- Το μοντέλο των μελλοντικών καταστάσεων με βάση το οποίο οι εκπαιδευτικοί σκοποί και εν γένει η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να οργανωθούν έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις μελλοντικές καταστάσεις που θα βιώσει ο μαθητής προσφέροντας του τις μελλοντικά αναγκαίες δεξιότητες που θα χρειαστεί (Βρεττός & Καψάλης, 1994).

### **2.5.3. Αναλυτικά Προγράμματα της ελληνικής στο Επίπεδο Γλωσσομάθειας Α1**

Ο Στόχος του Αναλυτικού Προγράμματος μίας χώρας έχει ως σκοπό την παροχή ενιαίας εκπαίδευσης στους μαθητές της σύμφωνα με την εκπαιδευτική φιλοσοφία της και τα ιδιαίτερα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά της. Πρόκειται για μια διαδικασία που σε μεγάλο βαθμό δημιουργεί μία ενιαία ταυτότητα, ωστόσο στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που



υιοθετείται τα τελευταία χρόνια, προκύπτει μία διαφοροποίηση της διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Βασικός στόχος του ΑΠ λοιπόν που απευθύνεται σε αλλόγλωσσους μαθητές, είναι η ανάπτυξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε ικανοποιητικό επίπεδο έτσι ώστε να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη τους στην νέα κοινωνική τους πραγματικότητα και στον εκπαιδευτικό χώρο. Σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα (ΚΕΠΑ), οι αρχάριοι χρήστες διακρίνονται σε δύο επίπεδα γλωσσομάθειας, Α1 και Α2 των οποίων η ένταξη στα ΑΠ προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες τους. Συνήθως τα επίπεδα αυτά σχετίζονται και με την ηλικία των μαθητών, αντίστοιχα 6-9 και 9-12 χρονών για κάθε επίπεδο συνήθως, καθώς κάθε ηλικία παρουσιάζει και διαφορετικό γνωστικό αναπτυξιακό επίπεδο. Ωστόσο στην παρούσα εργασία το ΑΠ αφορά μαθητές από την Ουκρανία ηλικίας 12-15 οι οποίοι όμως θεωρούνται ως χρήστες Α1. Πιο συγκεκριμένα το επίπεδο Α1 αφορά τη διδασκαλία του ελληνικού φωνητικού και γραφικού συστήματος, απλές δομές της ελληνικής γλώσσας και λεξιλόγιο που χρησιμοποιούνται σε καθημερινή βάση, έτσι ώστε να κατακτήσει ο διδασκόμενος τις βασικές ικανότητες επικοινωνίας με τον απλούστερο δυνατό τρόπο για να μπορέσει να αλληλοεπιδράσει σε επίπεδο καθημερινότητας με τους γύρω του. Κοινώς, να είναι δηλαδή σε θέση να επικοινωνεί τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του. Ως προτεινόμενος χρόνος ολοκλήρωσης της εκμάθησης κάθε επιπέδου είναι οι 120 διδακτικές ώρες. Βασική μέριμνα του εκπαιδευτικού είναι η προσαρμογή του υλικού και των δραστηριοτήτων του ΑΠ στους επιμέρους μαθητές του, στο ρυθμό και το γνωστικό τους επίπεδο, προσθέτοντας κατά το πέρασ του χρόνου τις αναγκαίες τροποποιήσεις.

Η μεγαλύτερη έμφαση στο στάδιο αυτό επικεντρώνεται κατά κύριο λόγο στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Στόχος είναι ο ομιλητής να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει βασικές απλές φράσεις και προτάσεις για να αναφερθεί στο πού μένει και στους ανθρώπους που γνωρίζει. Στο επίπεδο αυτό επιλέγονται συνήθως δημιουργικές πρακτικές και συχνά επιλέγονται δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα καθώς και οπτικοακουστικά μέσα. Μπορεί λοιπόν να οργανώνονται στα πλαίσια του μαθήματος παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, παντομίμες, παιχνίδια γλώσσας ή ζωγραφική καθώς και χειροτεχνίες, σε συνδυασμό με εικόνες, τραγούδια αλλά και αφηγήσεις απλών λογοτεχνικών κειμένων όπως παραμύθια. Ένας κύριος στόχος είναι να αναπτυχθεί η ακουστική και απαντητική ετοιμότητα του διδασκόμενου. Να αναπτύξει δηλαδή τις ανάλογες δεξιότητες, ώστε να μπορεί κάνει σωστή χρήση των γραμματικών τύπων, να αναγνωρίζει γνώριμες λέξεις και βασικές προτάσεις που σχετίζονται με τον εαυτό του, την

οικογένειά του και το άμεσο περιβάλλον σε ένα περιβάλλον με ακούσματα της γλώσσας που διδάσκεται. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί μέσα από συνοπτικές αφηγήσεις συνοπτικές ανεκδότων, ιστοριών, παραμυθιών και θεατρικών σκηνών, ημιτελών ιστοριών που ο μαθητής διαβάζει ή ακούει για να μαντέψει το τέλος τους (δημιουργική αφήγηση), αντιστροφή στοιχείων συνέχειας μιας ιστορίας. Για να γίνουν πιο προσιτές αυτές οι ασκήσεις στους αλλόγλωσσους μαθητές μπορούν να επιλεγθούν μεταφρασμένα παραδοσιακά ουκρανικά παραμύθια, ιστορίες ή ποιήματα. Παράλληλα οι μαθητές/τριες μπορούν να βιώσουν μία πραγματική άσκηση λεκτικής επικοινωνίας και στα πλαίσια άλλων γνωστικών αντικείμενων πέραν της γλωσσικής διδασκαλίας σε μαθήματα όπως η Μελέτη περιβάλλοντος και η Αισθητική ή Μουσική Αγωγή (Μήτσης, 2004).

Πέραν του προφορικού λόγου είναι αναγκαίο όμως να καλλιεργηθεί και ο λόγος των μαθητών/τριών σε γραπτό επίπεδο. Τα σύνθετα μορφοσυντακτικά φαινόμενα θα ενταχθούν στη διδασκαλία από το επίπεδο A2 και έπειτα. Στο επίπεδο A1 οι μαθητές/μαθήτριες διδάσκονται αναλόγως ώστε να είναι σε θέση να καταλάβουν γνώριμα ονόματα, λέξεις και απλές προτάσεις αλλά και να είναι σε θέση να γράψουν μια σύντομη και απλή κάρτα, αλλά και να συμπληρώσει τα στοιχεία του σε μία φόρμα/αίτηση. Η ανάπτυξη και των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων της παραγωγής και κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου, συστήνεται να λαμβάνει χώρα στα πλαίσια της συμμετοχικής μάθησης. Για το σκοπό αυτό μπορούν να αξιοποιηθούν ποικίλες μορφές κειμένων όπως αυθεντικά ή λογοτεχνικά κείμενα, σχολικά εγχειρίδια και φόρμες ως πεδίο εξάσκησης για την κατάκτηση γλώσσας. Ειδικότερα μπορούν να διεξαχθούν απλές ασκήσεις παραγωγής απλών λέξεων ή και κειμένων, καλλιέργεια συνηθειών ορθής γραφής, τονισμού και στίξης για παράδειγμα με την αντιγραφή κειμένων ή και ασκήσεις καλλιγραφίας.

Ακόμη μπορούν να διαδραματίζονται δραστηριότητες όπως η ανάγνωση πινακίδων, καταλόγων κ.λπ, καθώς και η καθημερινή γραφή σύντομων και απλών μηνυμάτων για παράδειγμα σε πίνακες ανακοινώσεων. Επικόλληση στον πίνακα ανακοινώσεων λέξεων, φράσεων, ευχών, καταλόγων κτλ. (εμπλέκονται όλα τα αντικείμενα). Ακόμη προτείνεται η σιωπηρή ανάγνωση κειμένων με σκοπό την κατανόηση του περιεχομένου και έπειτα η διεξαγωγή μικρού διαλόγου για το κείμενο. Σε κάθε περίπτωση η εμπλοκή της ουκρανικής και της ελληνικής κουλτούρας είναι ένα βασικό επιθυμητό στοιχείο. Οργανωμένα σχέδια των παραπάνω προτεινόμενων δραστηριοτήτων θα αναλυθούν στο πρακτικό μέρος.

#### **2.5.4. Αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων**

Για να κριθεί η επιτυχία ενός οποιουδήποτε προγράμματος είναι αναγκαίο το πρόγραμμα αυτό να αξιολογηθεί με βάση τα κατάλληλα κριτήρια τα οποία υπαγορεύονται από τους εκάστοτε στόχους και σκοπούς αλλά και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Η αξιολόγηση δεν αποβλέπει στην «βαθμολόγηση» του ΑΠ αλλά στην βελτίωση του ώστε να επιτευχθούν τελικά οι εκπαιδευτικοί του στόχοι. Ειδικότερα η αξιολόγηση των ΑΠ αφορά τον έλεγχο της επίτευξης σκοπών και στόχων και τον έλεγχο των άλλων τομέων του Αναλυτικού Προγράμματος. Το πρώτο μέρος αφορά τη μεταβολή της συμπεριφοράς των διδασκομένων. Βέβαια η συμπεριφορά δεν αποτελεί μετρήσιμη έννοια και οι αλλαγές στους διάφορους τομείς της είναι δύσκολο να διερευνηθούν. Συνήθως οι τομείς, οι οποίοι παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη δυσκολία ελεγχιμότητας, είναι και οι βασικότεροι. Το δεύτερο μέρος αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας, την καταλληλότητα της ύλης και τις μεθόδους αξιολόγησης (Βρεττός & Καψάλης, 1994).

Η αξιολόγηση είναι δύο ειδών. Αφενός η διαμορφωτική ή ενδιάμεση, η οποία λαμβάνει κατά το σχεδιασμό του ΑΠ. και υλοποιείται για δεδομένο χρονικό διάστημα στα πλαίσια της πειραματικής εφαρμογής. Αποβλέπει στη συγκέντρωση πληροφοριών για την ενίσχυσή του και μπορεί να είναι συνεχής. Αφετέρου η τελική ή αθροιστική, λαμβάνει χώρα έπειτα από εφαρμογή του ΑΠ. για μεγάλο χρονικό διάστημα. Συνυπολογίζει τους στόχους που επιτεύχθηκαν καθώς και άλλες παραμέτρους της λειτουργικότητας του προγράμματος. Είναι δυνατό να διεξάγεται παράλληλα με την διαμορφωτική αξιολόγηση. (Φλουρής 2008:225)

### **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> - Το Κοινό Ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες**

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για την Εκμάθηση, τη Διδασκαλία και την Αξιολόγηση των Γλωσσών (ΚΕΠΑ) του Συμβουλίου της Ευρώπης, αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία μίας ενιαίας ευρωπαϊκής πολιτικής στον τομέα της γλωσσικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές που παρέχει αυτό το πλαίσιο διαρθρώνονται ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα διδασκαλίας γλωσσικών μαθημάτων, αναλύονται οι σχετικές οδηγίες για τη σύνταξη των αντίστοιχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, εξετάσεων, διδακτικών

εγχειριδίων, κτλ. Στο πλαίσιο αυτό περιγράφεται λεπτομερώς η διαδικασία και κυρίως το περιεχόμενο της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας από ένα μαθητή/τρια με τέτοιο τρόπο ώστε καθίσταται εφικτή η γλωσσική επικοινωνία, καθώς οι αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες που κρίνεται πως πρέπει να αναπτυχθούν για την αποτελεσματικότερη ευχέρεια του. Βέβαια στο περιεχόμενο που προαναφέρθηκε εντάσσεται και το πολιτισμικό υπόβαθρο στο οποίο ενσωματώνεται η γλώσσα. Η πρόοδος των μαθητών εντός του πλαισίου αξιολογείται με βάση τη διάκριση της γλωσσομάθειας σε επίπεδα τα οποία καθιστούν δυνατή τη μέτρηση της σε κάθε στάδιο της διαδικασίας εκμάθησης.

Τα ευρωπαϊκά κράτη κλήθηκαν το 2008 να εφαρμόσουν το ΚΕΠΑ έπειτα από σύσταση της Επιτροπής Υπουργών προς τα κράτη μέλη αναφορικά με την εφαρμογή του Πλαισίου με τη και την προώθηση της γλωσσικής πολυμορφίας. Σύμφωνα με τη σύσταση αυτή τα κράτη, προκειμένου να εφαρμόσουν το Πλαίσιο και να ενισχύσουν τη γλωσσική πολυμορφία, πρέπει να λάβουν υπόψη το σύνταγμα και το εκπαιδευτικό σύστημα της εκάστοτε χώρας αλλά και τις εθνικές, περιφερειακές και τοπικές ιδιαίτερες περιστάσεις.

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο καλύπτει όλους τους τύπους εκμάθησης. Όσο πιο προχωρημένο είναι το στάδιο εκμάθησης τόσο περισσότερο πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και οι μεταβολές των αναγκών των διδασκομένων καθώς και του περιβάλλοντος στο οποίο διαβιούν, σπουδάζουν και εργάζονται. Για τον λόγο αυτό υπάρχει η πρόβλεψη για τη διάκριση της για γλωσσομάθειας σε γενικούς τίτλους επιπέδων, σαφώς καθορισμένων, καταλλήλως προσαρμοσμένων στις υποκειμενικές συνθήκες κάθε χώρας και συμπεριλαμβάνοντας νέες πτυχές, κυρίως στον τομέα του πολιτισμού. Παράλληλα, ορισμένα τμήματα στοχεύουν στα εκάστοτε δεδομένα χαρακτηριστικά, μέσα και ανάγκες των διδασκομένων. Το ΚΕΠΑ, λοιπόν, δομείται υπό μία λειτουργική προσέγγιση της γλώσσας και προσμετρά τα αποτελέσματα της εκμάθησής της σε συνάρτηση με τις ικανότητες χρήσης της. Διακρίνονται οι παρακάτω βασικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύσσει ο ομιλητής κατά την εκμάθηση της γλώσσας: η κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου (προσληπτικές δεξιότητες), η παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου (παραγωγικές δεξιότητες), η προφορική και γραπτή αλληλεπίδραση (δεξιότητες αλληλεπίδρασης) και τη διαμεσολάβηση. Με βάση αυτές αναγνωρίζονται έξι επίπεδα γλωσσομάθειας σύμφωνα με τις αντίστοιχες γλωσσικές ικανότητες του ομιλητή του εκάστοτε επιπέδου. Τα επίπεδα αυτά με τη σειρά τους οριοθετούν τη σύγκριση μεταξύ

αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, μεταξύ εγχειριδίων διδασκαλίας καθώς και διαδικασιών αξιολόγησης και πιστοποίησης της γλωσσομάθειας. Οι κλίμακες, καθώς και οι τέσσερις δεξιότητες, διαρθρώνονται ως εξής:

<b>Αρχάριος χρήστης</b>	
<b>A1</b>	Στοιχειώδες Επίπεδο
<b>A2</b>	Εισαγωγικό Επίπεδο
<b>Ανεξάρτητος χρήστης</b>	
<b>B1</b>	Βασικό Επίπεδο
<b>B2</b>	Επίπεδο Επάρκειας
<b>Αυτάρκης χρήστης</b>	
<b>Γ1</b>	Προχωρημένο Επίπεδο
<b>Γ2</b>	Αυτάρκεια

Πίνακας 1: Τα επίπεδα γλωσσομάθειας που διακρίνει το ΚΕΠΑ

### 3.1. Παραγωγή προφορικού λόγου

<b>Αρχάριος χρήστης</b>	
<b>A1</b>	Ο ομιλητής είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει βασικές απλές φράσεις και προτάσεις για να αναφερθεί στο πού μένει και στους ανθρώπους που γνωρίζει.
<b>A2</b>	Ο ομιλητής είναι σε θέση να σχηματίσει μια σειρά από φράσεις και προτάσεις για να αναφερθεί απλά στην ζωή του, την οικογένειά του και τους άλλους ανθρώπους.

Πίνακας 2: Η κλίμακα του ΚΕΠΑ για την παραγωγή προφορικού λόγου

### 3.2. Παραγωγή γραπτού λόγου

Αρχάριος χρήστης	
A1	Ο συγγραφέας είναι σε θέση να γράψει μια σύντομη και απλή κάρτα, αλλά και να συμπληρώσει τα στοιχεία του σε μία φόρμα/αίτηση.
A2	Ο συγγραφέας έχει την ικανότητα να γράψει σύντομα και απλά μηνύματα αναφορικά με τις άμεσες ανάγκες του καθώς και συνοπτικά προσωπικά γράμματα.

Πίνακας 3: Η κλίμακα του ΚΕΠΑ για την παραγωγή γραπτού λόγου

### 3.3 Κατανόηση προφορικού λόγου

Αρχάριος χρήστης	
A1	Ο ακροατής είναι σε θέση να αναγνωρίσει γνώριμες λέξεις και βασικές προτάσεις που σχετίζονται με τον εαυτό του, την οικογένειά του και το άμεσο περιβάλλον, εφόσον ο ομιλητής του μιλά αργά και καθαρά.
A2	Ο ακροατής έχει την ικανότητα να κατανοήσει προτάσεις και λέξεις υψηλής συχνότητας, που αφορούν ζητήματα του προσωπικού του ενδιαφέροντος, και να αναγνωρίσει το βασικό νόημα σε μικρά και λιτά μηνύματα και ανακοινώσεις.

Πίνακας 4: Η κλίμακα του ΚΕΠΑ για την κατανόηση προφορικού λόγου

### 3.4. Κατανόηση γραπτού λόγου

Αρχάριος χρήστης
------------------

<b>A1</b>	Ο αναγνώστης είναι σε θέση να καταλάβει γνώριμα ονόματα, λέξεις και απλές προτάσεις.
<b>A2</b>	Ο αναγνώστης μπορεί να διαβάσει μικρά και λιτά κείμενα, να εντοπίσει συγκεκριμένες, προβλέψιμες πληροφορίες σε καθημερινό έντυπο υλικό και να καταλάβει απλά και προσωπικά γράμματα.

Πίνακας 5: Η κλίμακα του ΚΕΠΑ για την κατανόηση γραπτού λόγου

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> – Παραγωγή διδακτικού υλικού

### 4.1.Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού

Η παραγωγή διδακτικού υλικού για οποιαδήποτε βαθμίδα εκπαίδευσης ήταν πάντα και εξακολουθεί να είναι μία δύσκολη υπόθεση, καθώς εσωκλείει μία σειρά σύνθετων παραγόντων, προκειμένου να είναι αποτελεσματική. Χρειάζεται καλή επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενο για το οποίο σχεδιάζεται το υλικό, συγκεκριμένοι στόχοι, γνώση των γλωσσικών, γνωστικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των ατόμων για τους οποίους προορίζεται και αποσαφήνιση της βαθμίδας για την οποία προορίζεται το διδακτικό υλικό. Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό, φιλοδοξεί να καλύψει ένα κενό στη βιβλιογραφία, αναφορικά με την ένταξη των Ουκρανών προσφύγων στο ελληνικό σχολείο και σχεδιάστηκε με βάση τις ερωτήσεις (Χατζηπαναγιωτίδη, σημειώσεις μαθήματος):

- Ποιοι είναι οι μαθητές μας;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους;
- Ποιες είναι οι ανάγκες τους;
- Ποιες είναι οι ιδιαιτερότητές τους;
- Ποια είναι τα ενδιαφέροντά τους;
- Ποιες είναι οι ιδιαίτερες δυσκολίες τους;
- Το περιβάλλον τους; ( φυσικό, πολιτισμικό, κοινωνικό)
- Ποια είναι η ηλικία τους;

Τα κριτήρια, στα οποία στηρίχτηκε, είναι η εντατική εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, η συνάρτηση της βιολογικής ηλικίας με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, η άσκηση στις τέσσερις δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου) με προτεραιότητα την παραγωγή προφορικού λόγου, η χρήση αυθεντικού υλικού και πολυτροπικών κειμένων, η μη γραμμική εκμάθηση των γραμματικών φαινομένων, η δόμηση των ασκήσεων με τέτοιο τρόπο που να έχουν επικοινωνιακή λειτουργία και κοινωνική διάδραση (Χατζηπαναγιωτίδη, σημειώσεις μαθήματος). Η φιλοσοφία όλου του υλικού στηρίζεται στη συχνότητα των περιστάσεων και έχει επικοινωνιακό χαρακτήρα.

Κάθε ενότητα αξιοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών μέσα από την τεχνική του καταγισμού ιδεών, η οποία επιτυγχάνεται από φωτογραφικό υλικό το οποίο πλαισιώνει την αρχή κάθε ενότητας. Επιπλέον, λαμβάνεται υπόψη και υποστηρίζεται η ιδιαίτερη γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών, καθώς δεν είναι λίγες οι φορές που τους ζητείται να αξιοποιήσουν τη μητρική τους γλώσσα ή να αναγνωρίσουν δικά πολιτισμικά στοιχεία (π.χ. ονόματα, φαγητά). Επιπλέον, δίνεται έμφαση στους ποικίλους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν οι μαθητές και προβλέπονται διαδικασίες αξιοποίησης των ποικίλων γλωσσικών δυνατοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές μέσα από μία πληθώρα διαφορετικών ασκήσεων, ενώ δεν λείπουν και οι παιγνιώδεις δραστηριότητες, οι οποίες κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό υπόβαθρο και την ηλικία (Ντίνιας & Χατζηπαναγιωτίδου & Βακάλη & Κωτόπουλος & Στάμου, 2010). Εξάλλου, στην αγγλική γλώσσα η σημασία των λέξεων play και game είναι διαφοροποιημένη. Το να κλωτσάει κανείς μία μπάλα σε ένα πάρκο είναι παιχνίδι αλλά διαφοροποιείται από το να έχει θέσει κανόνες και στόχους σε αυτό το παιχνίδι (Rixon, 1981). Προς αυτήν την κατεύθυνση σχεδιάστηκαν και ασκήσεις ομαδοσυνεργατικού χαρακτήρα, οι οποίες στοχεύουν στην ενδυνάμωση των σχέσεων των μαθητών, αλλά και στην αλληλοδιδασκτική. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικιακή ομάδα, υπάρχουν δραστηριότητες που αποβλέπουν στην αυτονόμηση της μάθησης των μαθητών.

Διατρέχοντας κανείς το υλικό διαπιστώνει την ανάγκη για εμπλοκή των μαθητών σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας ώστε οι μαθητές να ενεργοποιούν τις γνώσεις τους και όλους τους πόρους που διαθέτουν (γλωσσικούς και άλλους) για επικοινωνία. Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε αυθεντικό υλικό, όπως ημερολόγιο και μαθητική ταυτότητα. Ας μην ξεχνάμε



ότι αυθεντικά είναι τα κείμενα που παράγονται σε συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση με καθορισμένο επικοινωνιακό στόχο και έχουν πραγματικό αποδέκτη, (διαφορετικό από το διδάσκοντα), ο οποίος τα διαβάζει, για να πληροφορηθεί το περιεχόμενό τους και όχι για να τα αξιολογήσει και να ελέγξει τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών που τα συνέγραψαν. Επειδή στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης δεν είναι πάντοτε εύκολο να δημιουργούνται αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις κειμενικής παραγωγής, το παρόν υλικό στοχεύει να δώσει τη δυνατότητα σε ένα αυθεντικοποιημένο επικοινωνιακό περιβάλλον.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό, το οποίο έχει βαρύνουσα σημασία, είναι ότι η διδασκαλία της γραμματικής και άλλων γλωσσικών φαινομένων, δεν πραγματοποιείται σε ένα αποπλαισιωμένο περιβάλλον διδασκαλίας. Επιτελείται με στόχο την ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών (Brown 2001· Hedge 2000), καθώς η παρουσίαση των γραμματικών φαινομένων δεν αφορά μόνο στη δομή και τους κανόνες, αλλά και στη λειτουργία και την επικοινωνιακή χρήση τους, όπως και στους εναλλακτικούς τρόπους πραγμάτωσης μιας γλωσσικής πράξης (Cross 1999).

Η ανάπτυξη των ενοτήτων απευθύνεται σε μαθητές από την Ουκρανία, οι οποίοι βρίσκονται στο επίπεδο αρχαρίων (A1) του Κ.Ε.Π.Α. (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες) (Κ.Ε.Π.Α. 2008, Council of Europe 2001). Με βάση τα επίπεδα του Κ.Ε.Π.Α, έχουν γίνει μία επιλογή 5 ενοτήτων, οι οποίες περιλαμβάνουν δραστηριότητες που αφορούν στις τέσσερις δεξιότητες, δηλαδή την κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Κάθε ενότητα συνοδεύεται από Σχέδιο μαθήματος – Οργάνωση της Ενότητας, στο οποίο περιγράφονται αναλυτικά οι στόχοι, οι δραστηριότητες καθώς ο τρόπος υλοποίησής τους.

## **Ενότητα 1: «Το ελληνικό Αλφάβητο»**

Η διδασκαλία του ελληνικού αλφαβήτου στηρίχτηκε στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, στο φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν, στη συνεπή και λειτουργική εικονογράφηση με εικόνες από την καθημερινή ζωή και το σχολείο, σε πολυτροπικά κείμενα, στο γνωστικό επίπεδο το οποίο συνάδει με τη βιολογική τους ηλικία και στην υπάρχουσα γνώση τους σχετικά με τα γράμματα του αλφαβήτου στην πρώτη τους γλώσσα.

Στόχος είναι, μέσα από τη χρήση εικόνων που απεικονίζουν οικεία αντικείμενα, πινακίδων που συναντούν στην καθημερινότητά τους, οι μαθητές να οδηγηθούν στη δυνατότητα αναγνώρισης και διάκρισης των ήχων (φθόγγων), στην αναγνώριση των γραμμάτων και την αποκωδικοποίησή τους.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι ένας από τους σημαντικούς στόχους, σε αυτό το επίπεδο, είναι η πρόσβαση του μαθητή στη συστηματική και ενσυνείδητη χρήση του αλφαβητικού συστήματος της Ελληνικής με βασική ενίσχυση την παραγωγή προφορικού λόγου, επιδιώχθηκε η σύνδεση του ελληνικού αλφαβήτου με στοιχεία της καθημερινότητας, η οποία μεταξύ άλλων απεικονίζεται και μέσα από πολυτροπικά κείμενα. Η εικονογράφηση, η οποία πλαισιώνει το αλφάβητο, μπορεί να κινητροδοτήσει τους μαθητές να εμπλακούν σε μία συζήτηση στην οποία τους παραπέμπει η εικόνα και στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου που συνιστούν δύο εξαιρετικά σημαντικές δεξιότητες στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας σε αρχάριο επίπεδο. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρείται αρχικά και μία σταδιακή γεφύρωση ανάμεσα στον προφορικό και γραπτό λόγο. Πρόκειται για ένα απαιτητικό έργο, αφού ο μαθητής καλείται να εμπεδώσει τη διάκριση των γραμμάτων από άλλα σημεία, όπως σχέδια, αριθμοί, σκίτσα, εικόνες και να αντιστοιχίσει τα γράμματα με ένα φώνημα, να μάθει τις συμβάσεις γραφής (από αριστερά προς τα δεξιά), τη γραμμικότητα.

Ως αφόρμηση στη συγκεκριμένη ενότητα ζητείται από τους μαθητές, οι οποίοι γνωρίζουν πρώτη γραφή και ανάγνωση στη μητρική τους γλώσσα, να βρουν αντιστοιχίες μεταξύ των ελληνικών και της μητρικής τους γλώσσας μέσα από πολυτροπικά κείμενα. Λαμβάνοντας υπόψη ότι στις γλώσσες με αλφαβητική γραφή, όπως η ελληνική, η αντιστοίχιση των φθόγγων με τα γράμματα είναι απαραίτητη για την κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου, η μεθοδολογία, η οποία υιοθετήθηκε, είναι η αναλυτικο-συνθετική μέθοδος με την αντιστοίχιση φθόγγων και γραμμάτων. Αρχικά, μέσα από εικόνες γίνεται η αναγνώριση γραμμάτων και φωνημάτων (φθόγγων) στα οποία αντιστοιχούν, για να ακολουθήσουν οι συλλαβές, στοιχεία τα οποία θα οδηγήσουν αργότερα σε υψηλότερα επίπεδα γλωσσικής οργάνωσης με νόημα όπως μικρές φράσεις.

Η διδασκαλία πλαισιώθηκε από πολύγλωσσο υλικό, στόχος του οποίου ήταν μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και την ανακαλυπτική μάθηση, να οδηγήσει τους μαθητές στη νέα γνώση. Κρίνεται σκόπιμο να δοθεί

ιδιαίτερη έμφαση στα γράμματα τα οποία προφέρονται διαφορετικά στα ελληνικά και έχουν διαφορετικά πεζά από το λατινικό αλφάβητο όπως για παράδειγμα Χ,χ, Ρ,ρ, Β,β,. Για τον λόγο αυτό, χρησιμοποιήθηκαν ξενόγλωσσες πινακίδες σε συνδυασμό με την ελληνική γραφή. Η εισαγωγή των γραμμάτων έγινε σταδιακά, με παρεμβολές δραστηριοτήτων και ακολουθούν τον βαθμό δυσκολίας από το πιο εύκολο στο πιο δύσκολο στην προφορά και στη γραφή γράμμα, όπως για παράδειγμα Γ,γ, Δ,δ, Θ,θ, Φ,φ, Ξ,ξ Π,π, Ψ,ψ. Η ενότητα ολοκληρώνεται με μία βιωματική δραστηριότητα, η οποία στοχεύει στην εμπέδωση του ελληνικού αλφάβητου.

Αναλυτικότερα οι στόχοι:

#### **Γλωσσικοί στόχοι**

- 1) να αναγνωρίζουν, να προφέρουν και να διαβάζουν το ελληνικό αλφάβητο
- 2) να γράφουν τα γράμματα της ελληνικής αλφαβήτου (κεφαλαία-πεζά)
- 3) να χρησιμοποιούν σωστά τα κενά μεταξύ των γραμμάτων μιας λέξης
- 4) να εξοικειωθούν με λέξεις που αντιστοιχούν σε κάθε γράμμα του αλφάβητου
- 5) να εντοπίζουν τα γράμματα μέσα στις λέξεις
- 6) να προφέρουν αυτά που γράφουν
- 7) να χωρίζουν συλλαβές

#### **Επικοινωνιακοί στόχοι**

- 1) να έρθουν σε επαφή με το ελληνικό αλφάβητο μέσα από ποικίλα περιβάλλοντα
- 2) να κατανοήσουν και συνδέσουν το ελληνικό αλφάβητο με την καθημερινότητά τους
- 3) να κατανοήσουν, να βιώσουν και να απολαύσουν τα ελληνικό αλφάβητο μέσα από πολυτροπικά κείμενα

### **Κοινωνικοπολιτισμικοί στόχοι**

- 1) να επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους
- 2) να γνωριστούν με τους συμμαθητές τους
- 3) να αποδεχθούν το διαφορετικό αλφάβητο μιας άλλης/ξένης γλώσσας
- 4) να μάθουν να μοιράζονται τις γνώσεις που απέκτησαν με τους συμμαθητές τους αλλά και με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο
- 5) να μάθουν μέσα από ομαδικές βιωματικές δραστηριότητες
- 6) να αναδειχθεί η έννοια της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας
- 7) να συσχετίσουν κοινά σημεία αλφαβήτων

### **Λεκτικές πράξεις και ο τρόπος πραγμάτωσής τους**

- 1) λεξιλόγιο που σχετίζεται με το σχολείο μέσα από τη χρήση εικόνων
- 2) λεξιλόγιο που σχετίζεται με το ελληνικό περιβάλλον μέσα από τη χρήση πινακίδων.
- 3) λεξιλόγιο που σχετίζεται με τα ονόματα των μαθητών μέσα από βιωματική δραστηριότητα.
- 4) εντοπισμός λεξιλογίου μέσα από πολυτροπικά κείμενα.

### **Μορφολογικά και συντακτικά στοιχεία**

#### **Φωνολογία**

- 1) Βασικά στοιχεία του φωνολογικού συστήματος (φωνήματα)
- 2) Να γνωρίσουν τη φωνητική αντιστοιχία των γραμμάτων



Χωριστείτε σε ομάδες και βρείτε ποια ίδια γράμματα βλέπετε ανάμεσα στις δύο εικόνες; Ρωτήστε τον καθηγητή σας πώς προφέρονται στα ελληνικά, αφού πρώτα τα προφέρετε στα ουκρανικά.



Міністерство Культури та Інформаційної Політики України | Секретаріат Кабінету Міністрів України | USAID | ЄДНАННЯ | УНЦПД | ЦЕНТР ДЕМОКРАТІЇ ТА ВЕРХОВЕНСТВА ПРАВА

**ГРОМАДЯНСЬКЕ СУСПІЛЬСТВО, БІЗНЕС ТА ВЛАДА**  
**КРАЦІ ПРАКТИКИ СПІВПРАЦІ**

**54** ІСТОРІЇ УСПІХУ

ВІД **3** ДО **21**  
ПАРТНЕРІВ В МЕЖАХ  
ПРОЄКТІВ

**ПРОЄКТИ В ЗБІРНИКУ ЗА СФЕРАМИ:**

- ГУΜΑΝІΤΑΡΝІ ІΝІЦΙΑΤΙΒИ
- КУЛЬТУРНІ ІΝІЦΙΑΤΙΒИ
- ΕΚΟΛΟΓΙΧΝΙ ΙΝΙЦΙΑΤΙΒИ
- ΠΙΔΤΡΙΜΚΑ ΟΣΙΒ Ζ ΙΝΒΑΛΙΔΝΙΣΤΙΥ ΠΙΔΤΡΙΜΚΑ ΒΠΟ
- ΙΝΙЦΙΑΤΙΒИ ΖΙ ΣΤΡΑΤΕΓΥΒΑΝΝΑ, ΕΚΟΝΟΜΙΧΝΟΓΟ ΡΟΖΙΤΚΥ ΓΡΟΜΑΔ ΤΑ ΠΙΔΤΡΙΜΚИ ΒΙΖΝΕΣΥ



5 & 6 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2022

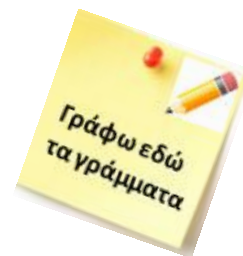
**ΜΑΘΗΤΙΚΟΙ ΑΓΩΝΕΣ ΣΤΙΒΟΥ ΕΥΡΩΠΙΔΕΙΑ 2022**

ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ & ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΗΜΟΥ ΧΑΛΑΝΔΡΙΟΥ

ΑΘΛΗΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ «Ν. ΠΕΡΚΙΖΑΣ» ΛΕΩΦΟΡΟΣ ΠΕΝΤΕΛΗΣ 146



Ας δούμε ορισμένα γράμματα



Α, α

Handwriting practice line for the letter Α, α



Ε, ε

Handwriting practice line for the letter Ε, ε



Ο, ο  
Ω, ω

Handwriting practice line for the letters Ο, ο and Ω, ω



Η, η  
Ι, ι  
Υ, υ

Handwriting practice line for the letters Η, η, Ι, ι, and Υ, υ



Στις παρακάτω εικόνες να κυκλώσεις όλα τα παραπάνω γράμματα





# Ακούω και γράφω το σωστό γράμμα

α



ε



ο/ω



η/υ

.....λέφαντας



.....λιος



.....ρα



.....λα



.....μάξι



.....λάτι



.....πποπόταμος



.....γώ

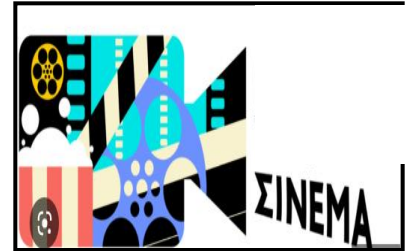


.....βγο





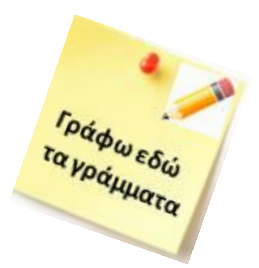
Ένωσε τις λέξεις στην πρώτη στήλη με τις λέξεις στη δεύτερη; Τι παρατηρείς;







Ας τα δούμε αναλυτικά



Κ, κ

Handwriting practice box for the letter Κ, κ, featuring a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.



Π, π

Handwriting practice box for the letter Π, π, featuring a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.



Τ, τ

Handwriting practice box for the letter Τ, τ, featuring a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.



Μ, μ

Handwriting practice box for the letter Μ, μ, featuring a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.



Ν, ν

Handwriting practice box for the letter Ν, ν, featuring a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.



Λ, λ

Handwriting practice box for the letter Λ, λ, featuring a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.



Ρ, ρ

Handwriting practice box for the letter Ρ, ρ, featuring a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.



Σ, σ, ς

Handwriting practice box for the letter Σ, σ, ς, featuring a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.

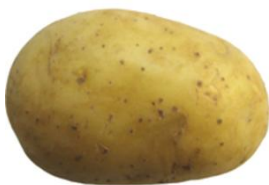
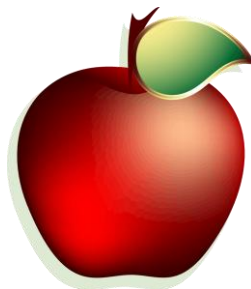
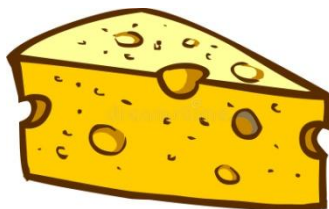


## Διαβάζω

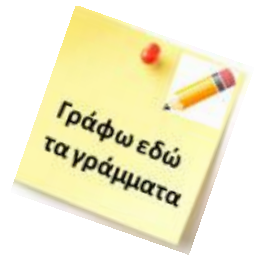
κα	πα	τα	μα	να	λα	σα	ρα
κε	πε	τε	με	νε	λε	σε	ρε
κο	πο	το	μο	νο	λο	σο	ρο
κω	πω	τω	μω	νω	λω	σω	ρω
κη	πη	τη	μη	νη	λη	ση	ρη
κι	πι	τι	μι	νι	λι	σι	ρι
κυ	πυ	τυ	μυ	νυ	λυ	συ	τυ



## Ακούω και γράφω



Ας συνεχίσουμε



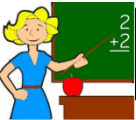
**Β, β**

.....



**Γ, γ**

.....



**Δ, δ**

.....



**Ζ, ζ**

.....



**Θ, θ**

.....



**Ξ, ξ**

.....



**Φ, φ**

.....



**Χ, χ**

.....



**Ψ, ψ**

.....



## Διαβάζω

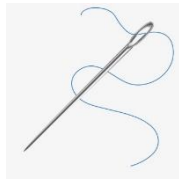
βα	γα	δα	ζα	θα	ξα	φα	χα	ψα
βε	γε	δε	ζε	θε	ξε	φε	χε	ψε
βο	γο	δο	ζο	θο	ξο	φο	χο	ψο
βω	γω	δω	ζω	θω	ξω	φω	χω	ψω
βη	γη	δη	ζη	θη	ξη	φη	χη	ψη
βι	γι	δι	ζι	θι	ξι	φι	χι	ψι
βυ	γυ	δυ	ζυ	θυ	ξυ	φυ	χυ	ψυ



## Ακούω και γράφω



-----



-----



-----



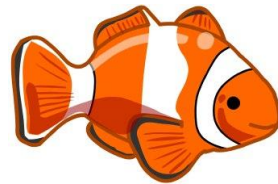
-----



-----



-----



-----



-----



Οι μαθητές στέκονται σε κύκλο. Κάθε μαθητής παίρνει ένα φύλλο εργασίας και ζητώ να μιλήσουν με όσους περισσότερους συμμαθητές τους μπορούν για τα επόμενα 10 λεπτά, με στόχο να βρουν αν το όνομά τους έχει κάποια από τα γράμματα του ελληνικού αλφάβητου. Αν το έχει, το συμπληρώνουν στην αντίστοιχη γραμμή. Στο τέλος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα στην τάξη.

Φύλλο εργασίας	
Το όνομά του/της έχει	Όνομα
2 α	Μαρία
1 λ	
1 κ	
1 φ	
2 ε	
1 κ	
2 ι	
2 μ	
1 β	
1 ν	
2 ο	
2 π	
1 ρ	
1 σ	
1 τ	

## Ενότητα 2: «Γεια σου»

Η παρούσα διδακτική ενότητα αξιοποιεί την επικοινωνιακή προσέγγιση και έχοντας ως βάση βιωματικές δραστηριότητες και τον σεβασμό της μητρικής γλώσσας των μαθητών, φιλοδοξεί να εισαγάγει τους μαθητές σε περιστάσεις επικοινωνίας που θα συναντήσουν σε ένα περιβάλλον γνωριμίας. Ο γενικός σκοπός είναι να εξοικειωθούν με τις συστάσεις και συγκεκριμένα να καταφέρουν να συστήνονται. Καθώς το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές με μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας, στόχος είναι πρωτίστως η βασική ανάπτυξη των στοιχειωδών δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου σε ένα πλαίσιο γνωριμιών και δευτερευόντως της κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Όλα τα παραπάνω θα υλοποιηθούν μέσα από ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες, οι οποίες έχουν βιωματικό χαρακτήρα και ανταποκρίνονται σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας.

Αναλυτικότερα οι στόχοι συνοψίζονται στα εξής:

### Στόχοι:

Μετά το τέλος της θεματικής ενότητας οι μαθητές θα είναι σε θέση να:

Γλωσσικοί στόχοι
1) να αυτοπαρουσιάζονται
2) να χαιρετούν σε οικείο και επίσημο ύφος όταν συναντούν κάποιον άλλο
3) να κατανοήσουν και να χρησιμοποιούν το οριστικό άρθρο (ο,-η) με βάση το φύλο
4) να εξασκηθούν σταδιακά στην αναγνωστική ικανότητα
5) να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν με επικοινωνιακό τρόπο έναν διάλογο
6) να κατανοήσουν απλές φράσεις (λεκτικές πράξεις) που έχουν σχέση με τις συστάσεις

7) να κατανοούν απλά γραπτά μηνύματα

8) να ασκηθούν στην ακρόαση και στη διατύπωση απλών ερωτημάτων-απαντήσεων που σχετίζονται με τις συστάσεις

### **Επικοινωνιακοί στόχοι**

1) να έρθουν σε επαφή με διάφορες εκφράσεις που χρησιμοποιούμε, όταν συστηνόμαστε

2) να εκφράζονται προφορικά και γραπτά χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο σχετικό με τις συστάσεις.

3) να κατανοήσουν, να βιώσουν και να απολαύσουν τις γνωριμίες με ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια.

### **Κοινωνικοπολιτισμικοί στόχοι**

1) να προσεγγίσουν μέσα από επικοινωνιακές περιστάσεις το ελληνικό στοιχείο

2) να αναγνωρίσουν κοινά γλωσσικά στοιχεία με τους δύο πολιτισμούς

3) να αποδεχθούν το διαφορετικό πολιτιστικό πλαίσιο που φέρνει η εκμάθηση μιας άλλης/ξένης γλώσσας

4) να μάθουν να μοιράζονται τις γνώσεις που απέκτησαν με τους συμμαθητές τους αλλά και με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο

5) να γνωρίσουν τους διαφορετικούς τρόπους σύστασης στην Ελλάδα

6) να μάθουν μέσα από ομαδικές βιωματικές δραστηριότητες

7) να αναδειχθεί η έννοια της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας

8) να ενθαρρυνθούν να χρησιμοποιήσουν το καινούριο λεξιλόγιο

9) να εντάξουν το καινούριο λεξιλόγιο στην καθημερινότητά σας

10) να συσχετίσουν κοινά σημεία δύο πολιτισμών σε ένα πλαίσιο γνωριμιών

11) να αναγνωρίσουν δικά τους πολιτισμικά στοιχεία

### **Λεκτικές πράξεις και ο τρόπος πραγμάτωσής τους**

1) να απαντούν στην ερώτηση: *πώς σε λένε;* μέσα από εικόνες και διαλόγους.

2) να συστήνονται με διαφορετικούς τρόπους: με λένε, λέγομαι, είμαι ο/ είμαι η

3) να απαντούν στην ερώτηση: *τι κάνεις;/πώς είσαι;* μέσα από εικόνες και ομαδικές δραστηριότητες.

4) να συστήνονται γραπτά μέσα από μηνύματα κινητού.

5) να μάθουν να χαιρετούν σε οικείο και επίσημο ύφος, «Γεια σας», «Καλημέρα» μέσα από εικόνες και παιγνιώδη δραστηριότητα (κρυπτόλεξο).

6) να επιβεβαιώνουν ή να διαψεύδουν μια πληροφορία με : *Ναι/ Όχι* σε συνδυασμό με το ρήμα *είμαι....*, (Αυτός είναι ο...;/ *Ναι/Όχι*)

7) να κατανοούν τη σημασία της προσωπικής ανωνυμίας μέσα από εικόνες και βιωματικές δραστηριότητες

8) να εντοπίζουν το νέο λεξιλόγιο μέσα από τραγούδι.

### **Μορφολογικά και συντακτικά στοιχεία**

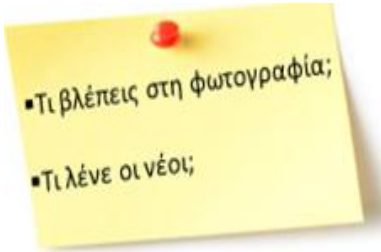
#### **1. Φωνολογία**

Βασικά στοιχεία του φωνολογικού συστήματος (φωνήματα) που παρουσιάζονται στους διαλόγους των κειμένων.

#### **2. Μορφοσυντακτικά φαινόμενα**



- 1) Το οριστικό άρθρο ο, η.
- 2) Η προσωπική αντωνυμία εγώ, εσύ, αυτός σε ενικό και πληθυντικό αριθμό.
- 3) Το βοηθητικό ρήμα είμαι σε όλα τα πρόσωπα
- 4) Θηλυκά ουσιαστικά σε -α, -η.
- 5) Άρσενικά ουσιαστικά σε -ος, -ης, -ας



Γεια σου,  
είμαι ο Νίκος

Γεια σου,  
είμαι η Κιμ



1. Ποια ονόματα διαβάζεις; Είναι ελληνικά;
2. Ξέρεις άλλα ελληνικά ονόματα;
3. Πες μερικά ονόματα από τη χώρα σου.



# Πώς σε λένε;

Γεια σας, είμαι η Ελένη

Γεια σας, με λένε Γιάννη

Γεια σας, είμαι ο Σαμ

Γεια σας, λέγομαι Αβέλ



	♂	♀
Πώς σε λένε;	Είμαι ο Γιάννης	Είμαι η Ελένη
	Με λένε Γιάννη	Με λένε Ελένη
	Λέγομαι Γιάννης	Λέγομαι Ελένη

Τι παρατηρείς με τα ονόματα; Αλλάζει κάτι; Σημειώνω εδώ



# Χαιρετάω

Ποιες γλώσσες αναγνωρίζεις; Ποια είναι η λέξη που γράφει;



Δες πώς χαιρετάμε στα ελληνικά



πρωί

Καλημέρα



μεσημέρι

Καλησπέρα



βράδυ

Καλησπέρα



Καλό απόγευμα



Καληνύχτα



## Βρίσκω τις λέξεις

Π	Δ	Φ	Γ	Τ	Υ	Β	Λ	Σ	Κ	Χ	Κ
Ω	Κ	Α	Λ	Η	Μ	Ε	Ρ	Α	Α	Π	Α
Χ	Ρ	Ε	Α	Σ	Δ	Φ	Γ	Η	Λ	Κ	Λ
Κ	Α	Λ	Η	Ν	Υ	Χ	Τ	Α	Η	Ζ	Η
Τα	Γ	Υ	Β	Γ	Η	Ξ	Κ	Ο	Σ	Α	Σ
Β	Κ	Η	Ε	Τ	Υ	Θ	Ο	Ψ	Π	Ζ	Π
Ν	Λ	Ν	Σ	Φ	Γ	Η	Κ	Φ	Ε	Ε	Ε
Η	Ο	Μ	Ζ	Χ	Ψ	Ω	Β	Μ	Ρ	Π	Ρ
Κ	Α	Λ	Ο	Α	Π	Ο	Γ	Ε	Υ	Μ	Α



Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο. Στο πάτωμα υπάρχουν εκτυπωμένες οι εικόνες με τα μέρη της ημέρας. Ο μαθητής τραβάει μία εικόνα πάει σε έναν άλλον, τον χαιρετάει, τον ρωτάει πώς τον λένε και συστήνεται και ο ίδιος. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει οι συστάσεις να γίνονται με διαφορετικούς τρόπους. Επίσης η καλημέρα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άλλες γλώσσες.

# Τι κάνεις; / πώς είσαι;



Γράφω εδώ στη γλώσσα μου

Πολύ καλά



Καλά



Έτσι και έτσι



Χάλια



Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι παίρνει ένα πακέτο με τι παρακάτω φωτογραφίες. Ο κάθε μαθητής τραβάει μία φωτογραφία και απαντάει στην ερώτηση του διπλανού του: «Πώς είσαι»;



**Κοιτάζω τον παρακάτω πίνακα. Τι παρατηρώ;**

	
Γεια σας	Γεια σου
Πώς σας λένε;	Πώς σε λένε;
Τι κάνεις;	Τι κάνετε;



**Τώρα κάνω τον διάλογο με τον διπλανό μου με βάση τον παραπάνω πίνακα, ανάλογα με την φωτογραφία**



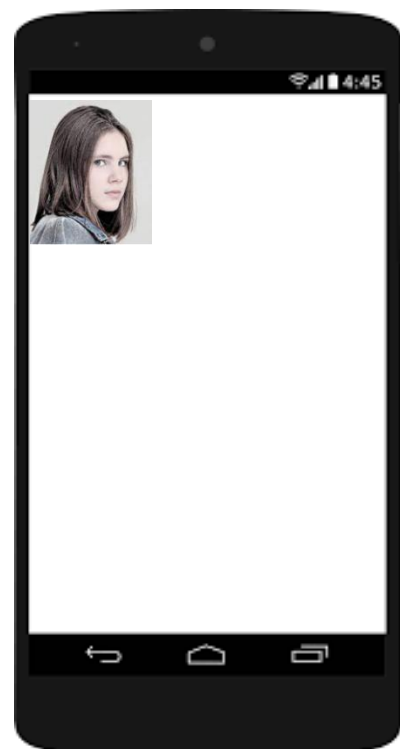
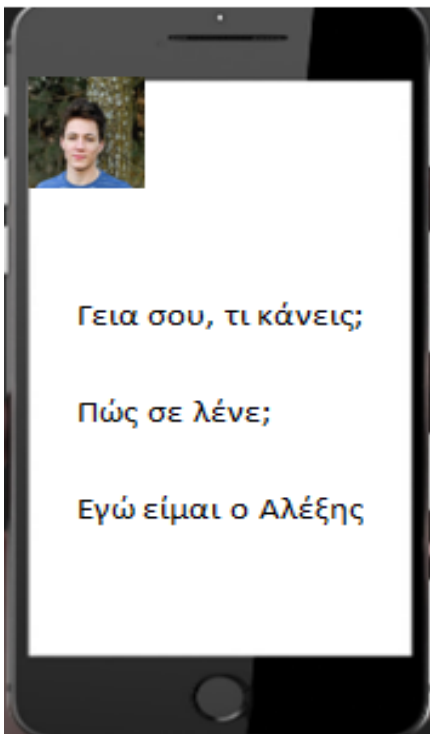


**Βρίσκω και υπογραμμίζω το σωστό**

- 1) Γεια σου, είμαι ο/η Ελένη
- 2) Γεια σου, με λένε/ είμαι η Ιωάννα
- 3) Γεια σας, είμαι ο/ λέγομαι Γιάννης
- 4) Γεια σας, τι κάνεις/ τι κάνετε;
- 5) Καλημέρα, Ελένη  
Καλημέρα/Καλησπέρα Νίκο
- 6) Τι κάνεις;  
Πολύ καλά/ Με λένε Μαρία



**Είσαι η Οξάνα και απαντάς στο παρακάτω μήνυμα.**







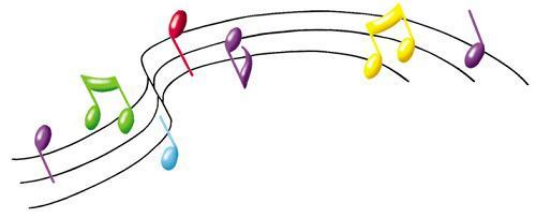
## Ωρα για τραγούδι

<https://www.youtube.com/watch?v=Eh52vD8X1vQ>



Ποιες λέξεις που έμαθες ,άκουσες; Κύκλωσέ τες

Καλημέρα τι κάνεις  
να'σαι πάντα καλά  
το κουράγιο μη χάνεις  
το κεφάλι ψηλά  
καλημέρα χαρά μου  
καλημέρα ζωή  
καλημέρα τι κάνεις  
σ'αγαπάω πολύ






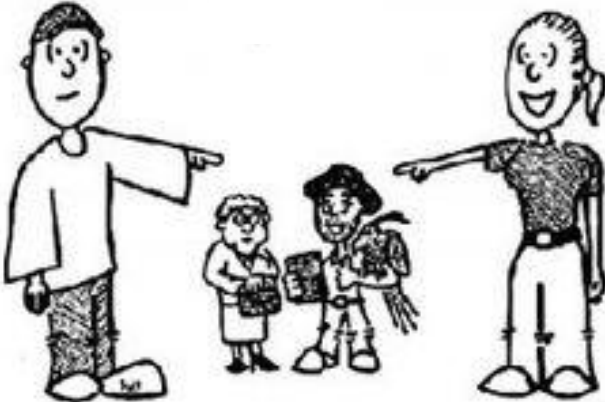

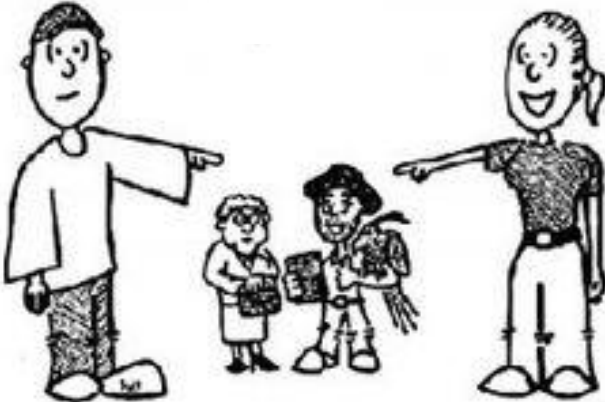
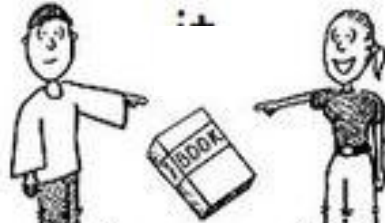


Χωριστείτε σε ομάδες. Με τη βοήθεια του λεξικού, μεταφράζεις το παραπάνω τραγούδι στη γλώσσα σου και στη συνέχεια το τραγουδάτε όλοι μαζί.





## Βλέπω τις παρακάτω εικόνες

Ένας	Πολλοί
 <p>Εγώ είμαι ο Γιάννης</p>	 <p>Εμείς <b>είμαστε</b> η Άννα, η Τετιάνα, ο Νικόλας και ο Άλεξ</p>
 <p>Εσύ <b>είσαι</b> η Ταμάρα</p>	 <p>Εσείς <b>είστε</b> η Ταμάρα, η Τετιάνα και ο Νικόλας</p>
 <p>Αυτός <b>είναι</b> ο Αρτέμης</p>	
 <p>Αυτή <b>είναι</b> η Άννα</p>	
 <p>Αυτό <b>είναι</b> βιβλίο</p>	<p>Αυτοί <b>είναι</b> η Τετιάνα και ο Νικόλας</p>



Οι μαθητές χωρίζονται σε τετράδες και γράφουν έναν διάλογο, όπως στο παράδειγμα. Στη συνέχεια τον παρουσιάζουν στην τάξη.

**Οξάνα:** Γεια σου, Νίκο!

**Νίκος:** Γεια σου, Οξάνα. Εσύ είσαι η Ζλάτα;

**Ζλάτα:** Ναι, εγώ είμαι η Ζλάτα και αυτός είναι ο Γιάννης.

**Γιάννης:** Γεια σας, παιδιά! Χαίρω πολύ



Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο. Ο εκπαιδευτικός βάζει στη μέση του κύκλου κάρτες με διάφορα ονόματα, οι οποίες περιέχουν και τα ονόματα των μαθητών. Ο κάθε μαθητής σηκώνεται, τραβάει μία κάρτα με ένα όνομα και αφού διαβάσει το όνομα απαντάει με βάση το πρότυπο:

Ναι, εγώ είμαι ...

Δεν είμαι ο....., αυτός είναι ο.....

Δεν είμαι η....., αυτή είναι η.....

Δεν είμαι ο....., εσύ είσαι η....

Δεν είμαι η....., εσύ είσαι η....

**Προσοχή!** Θα πρέπει να προσέξει πού θα στέκεται όταν απαντάει.

Στη συνέχεια οι μαθητές σηκώνονται ανά δυάδες και τραβάνε δύο ονόματα, προκειμένου να χρησιμοποιήσουν τον πληθυντικό.

### **Ενότητα 3: «Ας γνωριστούμε καλύτερα»**

Η παρούσα διδακτική ενότητα αποτελεί συνέχεια της ενότητας «Γεια σου», με βασικό σκοπό να εμπλουτίσει το λεξιλόγιο που αφορά τις συστάσεις, προεκτείνοντάς το σε προσωπικές πληροφορίες. Αφόρμηση της ενότητας αποτελούν εικόνες που απεικονίζουν γνωστά μέρη από όλον τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένου και του Κίεβου, ώστε να προωθεί η διαπολιτισμικότητα και να αξιοποιηθεί η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών, εδραιώνοντας ένα περιβάλλον ασφάλειας. Ακολούθως, μέσα από ένα αυθεντικό δελτίο μαθητικής ταυτότητας, δίνονται περισσότερες πληροφορίες όσον αφορά τα προσωπικά στοιχεία. Στο σημείο αυτό δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επεξεργαστούν τη νέα γνώση, συνδυάζοντάς τη με τη μητρική τους γλώσσα. Καθώς ο βασικός στόχος είναι η παραγωγή προφορικού λόγου, ακολουθεί δραστηριότητα η οποία βασίζεται στον διάλογο μεταξύ των μαθητών και την αξιοποίηση της νέας γνώσης μέσα από ερωτήσεις. Απώτερος στόχος είναι η δημιουργία της ατομικής μαθητικής ταυτότητας. Η δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου πραγματοποιείται μέσα από ένα γνώριμο και δημοφιλές μέσω επικοινωνίας (viber), ενώ καλούνται να απαντήσουν σε μία αυθεντική περίπτωση επικοινωνίας. Στην ίδια λογική κινείται και η δραστηριότητα συμπλήρωσης προσωπικών στοιχείων σε έναν φάκελο αποστολής (γράμμα). Η ενότητα πλαισιώνεται με τη διδασκαλία του ρήματος «μένω», α συζυγίας, στα τρία πρώτα ενικά πρόσωπα, χωρίς να ακολουθούν ασκήσεις ανοιχτού ή κλειστού τύπου, αλλά μία δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου με ομαδοσυνεργαστικό χαρακτήρα στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης.

Η δεξιότητα της κατανόησης προφορικού λόγου, η οποία είναι εξίσου σημαντική με την παραγωγή προφορικού λόγου σε ένα αρχάριο επίπεδο, πραγματοποιείται μέσα από ένα ηχητικό βίντεο με τίτλο «Από πού είσαι»; ενώ μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν μία άσκηση σωστού-λάθους. Ακολουθεί μία ομαδική δραστηριότητα η οποία στοχεύει στην ενίσχυση της κοινωνικο-συναισθηματικής ενδυνάμωσης σε συνδυασμό με τη νέα γνώση. Χρησιμοποιούνται πρόσωπα οικεία στους μαθητές, τα οποία έχουν ως στόχο να κινητροδοτήσουν το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή και να άρουν οποιονδήποτε ενδοιασμό για παραγωγή προφορικού λόγου. Η ενότητα ολοκληρώνεται με τη διδασκαλία των δίψηφων φωνηέντων, οι οποίες, μαζί με τα συμπλέγματα, επιλέχθηκαν να διδαχθούν αποσπασματικά μέσα στις θεματικές ενότητες. Αξιοποιώντας λοιπόν την επικοινωνιακή προσέγγιση και έχοντας ως βάση την ενίσχυση

παραγωγής προφορικού λόγου μέσα από διαφορετικού τύπου δραστηριότητες αλλά και τον σεβασμό στη μητρική γλώσσα των μαθητών, αναλυτικότερα οι στόχοι συνοψίζονται στα εξής:

### **Γλωσσικοί στόχοι**

- 1) να δίνουν πληροφορίες για τον εαυτό τους
- 2) να ζητούν πληροφορίες για τους άλλους
- 3) να κατανοούν απλές φράσεις (λεκτικές πράξεις) που έχουν σχέση με την ανταλλαγή προσωπικών πληροφοριών
- 4) να δημιουργούν και να διατηρούν με επικοινωνιακό τρόπο έναν διάλογο
- 5) να ασκηθούν στην ακρόαση και στη διατύπωση απλών ερωτημάτων-απαντήσεων
- 6) να μπορούν να κατανοούν απλά γραπτά κειμενάκια, πινακίδες
- 7) να κατανοούν ακουστικό κείμενο
- 8) να κατανοούν απλά γραπτά μηνύματα
- 9) να κατανοούν τα δίψηφα φωνήεντα

### **Επικοινωνιακοί στόχοι**

- 1) να έρθουν σε επαφή με διάφορες εκφράσεις που χρησιμοποιούμε, όταν ανταλλάσσουμε προσωπικές πληροφορίες
- 2) να εκφράζονται προφορικά και γραπτά χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο για προσωπικές πληροφορίες
- 3) να κατανοήσουν, να βιώσουν και να απολαύσουν τις γνωριμίες με ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια.

### **Κοινωνικοπολιτισμικοί στόχοι**

- 1) να προσεγγίσουν μέσα από επικοινωνιακές περιστάσεις το ελληνικό στοιχείο να αποδεχθούν το διαφορετικό πολιτιστικό πλαίσιο που φέρνει η εκμάθηση μιας άλλης/ξένης γλώσσας,
- 2) να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους
- 3) να εμπιστεύονται, να σέβονται και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα
- 4) να μάθουν μέσα από ομαδικές βιωματικές δραστηριότητες
- 5) να ενθαρρυνθούν να χρησιμοποιήσουν το καινούριο λεξιλόγιο
- 6) να εντάξουν το καινούριο λεξιλόγιο στην καθημερινότητά σας
- 7) να αναγνωρίσουν δικά τους πολιτισμικά στοιχεία.

### **Λεκτικές πράξεις και ο τρόπος πραγμάτωσής τους**

- 1) να απαντούν σε ερωτήσεις: *από πού είσαι; πόσο χρονών είσαι; πού μένεις; πώς λένε τον μπαμπά σου; πώς λένε τη μαμά σου;* μέσα από διαλόγους
- 2) να δίνουν προσωπικές πληροφορίες μέσα από τη συμπλήρωση εγγράφων (μαθητική ταυτότητα, φάκελος)
- 3) να ζητούν προσωπικές πληροφορίες από τον συνομιλητή τους μέσα από συμπλήρωση εγγράφων
- 4) να παρουσιάζουν πρόσωπα δίνοντας πληροφορίες για την καταγωγή, τόπο διαμονής και ηλικία μέσα από φωτογραφίες
- 5) να συστήνονται γραπτά μέσα από μηνύματα κινητού (viber).
- 6) να κατανοούν το νέο λεξιλόγιο μέσα από οπτικοακουστικά μέσα (άσκηση Σωστό/Λάθος, εικόνες, βιωματικές δραστηριότητες)

## Μορφολογικά και συντακτικά στοιχεία

### 1. Φωνολογία

1. Βασικά στοιχεία του φωνολογικού συστήματος (φωνήματα) που παρουσιάζονται στους διαλόγους των κειμένων.
2. Τα δίγηφα φωνήεντα οι, ει, αι.

### 2. Μορφοσυντακτικά φαινόμενα


- 1) Οι ερωτηματικές προτάσεις: *Πώς σε λένε; Από πού είσαι; Πόσο χρονών είσαι;*
- 2) Η πρόθεση από με αιτιατική στον ενικό αριθμό στα τρία γένη (από τον/από την /από το)
- 3) Το ρήμα α συζυγίας «μένω» στα γ ενικά πρόσωπα (μένω στον/ στην /στο)
- 4) Η πρόθεση με με αιτιατική στον ενικό αριθμό στα τρία γένη
- 5) Τον λένε/την λένε

## ΕΝΟΤΗΤΑ 3

### ΑΣ ΓΝΩΡΙΣΤΟΥΜΕ ΚΑΛΥΤΕΡΑ

• Πού βρίσκονται οι άνθρωποι στις φωτογραφίες;  
• Εσύ, σε ποια χώρα μένεις;



- 
1. Έχεις φίλους από άλλες χώρες;
  2. Σε ποια χώρα θέλεις να πας;



## ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ



Υπογραφή

Όνομα: Βασιλική

Επώνυμο: Παππά

Όνομα πατέρα: Αλέξανδρος

Όνομα μητέρας: Σοφία

Ηλικία: 13

Διεύθυνση: Δωδώνης 23

Πόλη: Θεσσαλονίκη

Χώρα καταγωγής: Ελλάδα

Σχολείο: 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης



Κρατάω εδώ σημειώσεις στη γλώσσα μου ή στα ελληνικά. Τι είναι;

@ η μαθητική ταυτότητα; \_\_\_\_\_

@ η ηλικία; \_\_\_\_\_

@ η διεύθυνση; \_\_\_\_\_

@ η πόλη; \_\_\_\_\_

@ η χώρα καταγωγής; \_\_\_\_\_

@ η υπογραφή; \_\_\_\_\_



Ένωσε τις ερωτήσεις με τις απαντήσεις

Πώς σε λένε;

Από πού είσαι;

Πού μένεις;

Πόσο χρονών  
είσαι;

Πώς λένε τον  
μαμπά σου;

Πώς λένε τη  
μαμά σου;

13

Βασιλική

Τον λένε  
Αλέξανδρο

Δωδώνης 23,  
Θεσσαλονίκη

Από την  
Ελλάδα

Την λένε  
Σοφία

# Οι αριθμοί από το 1-15



1

ένα



2

δύο



3

τρία



4

τέσσερα



5

πέντε



6

έξι



7

εφτά



8

οχτώ



9

εννιά



10

δέκα



11

έντεκα



12

δώδεκα



13

δεκατρία



14

δεκατέσσερα



15

δεκαπέντε



Γράψτε με γράμματα ποιος αριθμός βγαίνει:

$2+2=$

$5+8=$

$3+3=$

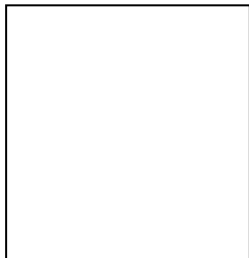
$9+3=$

$5+5=$

$7+1=$



Χωριστείτε σε δυάδες και φτιάξε την ταυτότητα του διπλανού σου. Κάνε τις σωστές ερωτήσεις για να συμπληρώσεις την ταυτότητα.



Υπογραφή

Όνομα:

Επώνυμο:

Όνομα πατέρα:

Όνομα μητέρας:

Ηλικία:

Διεύθυνση:

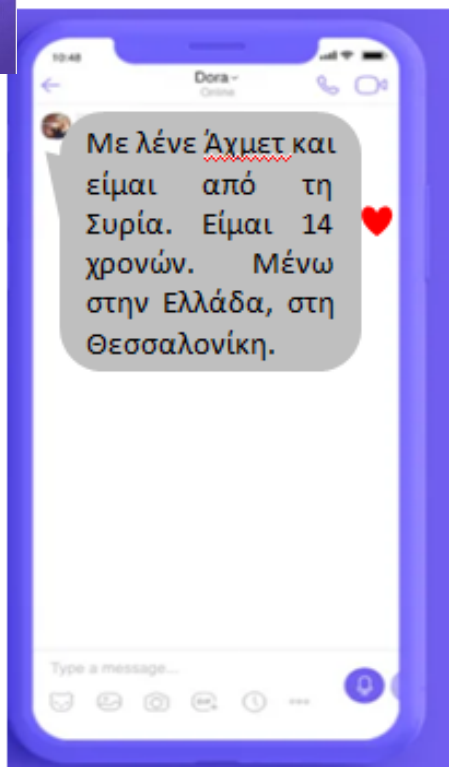
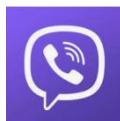
Πόλη:

Χώρα καταγωγής:

Σχολείο:



Ο καθηγητής της τάξης, μόλις έφτιαξε στο viber για να γνωριστούν όλοι οι μαθητές. Είναι η σειρά σου να γράψεις.



# είμαι από / μένω στο



		από που είσαι;	πού μένεις;
		<b>είμαι</b>	<b>μένω</b>
♂	ο Λίβανος	από τον Λίβανο	στον Λίβανο
	ο Καναδάς	από τον Καναδά	στον Καναδά
♀	η Ουκρανία	από την Ουκρανία	στη Συρία
	η Αμερική	από την Αμερική	στην Αμερική
○	το Μεξικό	από το Μεξικό	στο Μεξικό
	το Αφγανιστάν το Ιράκ	από το Αφγανιστάν από το Ιράκ	στο Αφγανιστάν στο Ιράκ



## Διαλέγω τη σωστή απάντηση

Από πού  
είσαι;

- α. Είμαι στην Αθήνα
- β. Είμαι από τη Γαλλία

Πόσο χρονών  
είσαι;

- α. Είμαι στην Ελλάδα
- β. Είμαι 15

Πού μένεις;

- α. Μένω στην Αθήνα
- β. Μένω από την Αθήνα

Πώς είσαι;

- α. Είμαι στην Αθήνα
- β. Είμαι καλά

# μένω



εγώ	μένω
εσύ	μένεις
αυτός, αυτή, αυτό	μένει



Οι μαθητές χωρίζονται σε τριάδες. Ο εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει κάρτες που αναγράφουν διάφορες πόλεις. Γίνεται διάλογος μεταξύ των μαθητών ακολουθώντας το πρότυπο:

- Μένεις στον/στην/στο...;
- Ο Άλεξ μένει στον/στην/ στο;



Στέλνεις μία κάρτα στη φίλη σου από την πόλη που μένεις. Γράφεις τα στοιχεία στον φάκελο





Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο. Στο πάτωμα υπάρχουν εκτυπωμένες οι εικόνες με προσωπικότητες που είναι γνωστές στα παιδιά. Ο μαθητής τραβάει μία εικόνα και παρουσιάζει στην ολομέλεια το πρόσωπο που του απεικονίζει η φωτογραφία. Πρέπει να αναφέρει όνομα, ηλικία, χώρα καταγωγής, τόπο διαμονής και.



Αμερική, 34, Νέα Υόρκη



Αργεντινή, 35, Βαρκελώνη



39, Τέξας



Κολομβία, 45, Σικάγο



Αλβανία, 35, Αθήνα

**Παραλλαγή:** Ο μαθητής τραβάει τη φωτογραφία και κρατάει κρυφή την ταυτότητα του εικονιζόμενου. Οι υπόλοιποι μαθητές με κατάλληλες ερωτήσεις πρέπει να μαντέψουν το εικονιζόμενο πρόσωπο.

# μένω



Ακούστε τον παρακάτω διάλογο και σημειώστε ✓ για σωστό ή λάθος

<https://www.youtube.com/watch?v=GnLIhfwTXsQ>

	ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ
Μιλάνε ένας άντρας και μία γυναίκα		
Ο άντρας είναι από την Αμερική		
Ο άντρας μένει στην Αθήνα		
Τη γυναίκα του τη λένε Άννα		

## Εμπλουτίζουμε το αλφάβητο: οι/ ει/αι

Μέχρι τώρα είδαμε 3 /i/ και 1 /e/. Θυμάστε ποια είναι;

Δείτε παρακάτω

- ει, οι= /i/
- αι= /e/

Έτσι έχουμε

ΓΡΑΜΜΑΤΑ	ΠΡΟΦΟΡΑ
ι, η, υ, ει, οι	/i/
ε, αι	/e/





Στις παρακάτω εικόνες να κυκλώσεις όλα τα /i/ και όλα τα /e/



## Ενότητα 4: «Καθημερινή ζωή»

Η 4<sup>η</sup> ενότητα ασχολείται με τη καθημερινή ζωή. Στόχος είναι οι μαθητές, μέσα από την αξιοποίηση οπτικοακουστικού υλικού να είναι σε θέση να περιγράψουν, να κατανοούν και να ανταλλάσσουν πληροφορίες με τον συνομιλητή τους αναφορικά με την καθημερινότητά τους. Η αφόρμηση στην ενότητα πραγματοποιείται μέσα από φωτογραφίες που απεικονίζουν καθημερινές συνήθειες και οι οποίες εισαγάγουν τους μαθητές στη θεματική, αξιοποιώντας την προϋπάρχουσα γνώση. Μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να τοποθετηθούν. Στη συνέχεια, ο ίδιος περιγράφει τι κάνει κάθε πρωί, πριν την έλευσή του στο σχολείο, μέσα από ένα κείμενο μικρής έκτασης, το οποίο πλαισιώνεται από εικόνες που απεικονίζουν ρήματα καθημερινής ρουτίνας. Εντοπίζονται οι σχετικές λέξεις, όπως ξυπνάω, πίνω, πλένω, χτενίζω. Έχοντας ως πρότυπο την ημέρα του εκπαιδευτικού, οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν τη δική τους μέρα, μέσα από εμπλουτισμένο λεξιλόγιο, τα οποίο τους δίνεται με τη μορφή φωτογραφιών. Στόχος είναι η αξιοποίηση του νέου λεξιλογίου μέσω της παραγωγής προφορικού λόγου, που είναι και το βασικό ζητούμενο σε αυτό το επίπεδο ελληνομάθειας (A1).

Ακολούθως, προκειμένου να γίνει εμπέδωση του λεξιλογίου, επιλέχθηκε ένα παιχνίδι με καρτέλες, το οποίο αξιοποιεί την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Η εκμάθηση του γραμματικού φαινομένου των τριών πρώτων προσώπων των ρημάτων α συζυγίας της ενεργητικής φωνής, γίνεται μέσω ενός εννοιολογικού χάρτη. Σε αυτή την περίπτωση οι οργανωτές βοηθούν στην κατανόηση του διαχωρισμού των ρημάτων σε α και β συζυγίας. Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν οι ίδιοι νέες πληροφορίες, είτε με τη βοήθεια του καθηγητή, είτε των συμμαθητών τους. Προκειμένου η διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου να μη είναι αποπλαισιωμένη, ζητείται από τους μαθητές να συμπληρώσουν σε ζευγάρια το πρόγραμμα του διπλανού τους και να το παρουσιάσουν στην τάξη. Με αυτόν τον τρόπο κινητροδοτούνται να χρησιμοποιήσουν τις νέες γραμματικές γνώσεις σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο.

Η δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου επιτυγχάνεται μέσα από ένα αυθεντικό περιβάλλον επικοινωνίας (e-mail), ενώ η κατανόηση προφορικού λόγου με μία δραστηριότητα Σωστού-Λάθους. Τέλος, προκειμένου να γίνει μεγαλύτερη εξάσκηση στην παραγωγή προφορικού λόγου, επιλέχθηκε μία παιγνιώδης δραστηριότητα (παιχνίδι μνήμης). Η ενότητα

ολοκληρώνεται με τη διδασκαλία των /av/ και /ev/ , η εμπέδωση των οποίων επιτυγχάνεται μέσα από ένα ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι (wordwall).

### **Στόχοι:**

Μετά το τέλος της θεματικής ενότητας οι μαθητές θα είναι σε θέση να:

#### **Γλωσσικοί στόχοι**

- 1) να κατανοούν απλές λέξεις και συχνόχρηστες φράσεις, οι οποίες σχετίζονται με την καθημερινότητά τους
- 2) να καταλαβαίνουν όταν κάποιος περιγράφει την καθημερινή του ρουτίνα.
- 3) να ακούν/να παρακολουθούν και να κατανοούν κείμενα με στοιχειώδες λεξιλόγιο για την καθημερινότητα.
- 4) να περιγράφουν με πολύ απλά λόγια μια καθημερινή τους μέρα, την πρωινή τους ρουτίνα
- 5) να ανταλλάσσουν στοιχειώδεις πληροφορίες με τον συνομιλητή τους για την καθημερινότητά τους
- 6) να περιγράφουν σε σύντομα και πολύ απλά κείμενα την καθημερινότητά τους (σε ένα φιλικό e-mail)
- 7) να δημιουργούν και να διατηρούν με επικοινωνιακό τρόπο έναν διάλογο

#### **Επικοινωνιακοί στόχοι**

- 1) να έρθουν σε επαφή με διάφορες εκφράσεις που χρησιμοποιούμε, όταν ανταλλάσσουμε πληροφορίες που αφορούν την καθημερινότητα.
- 2) να εκφράζονται προφορικά και γραπτά χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο για την καθημερινότητα

3) να κατανοήσουν, να βιώσουν και να απολαύσουν την καθημερινότητα μέσα από την επαφή με διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια.

### **Κοινωνικοπολιτισμικοί στόχοι**

1) να ενισχυθεί η αυτοέκφραση των μαθητών αναφορικά με την καθημερινότητά τους.

2) να επιτευχθεί η συνεργασία μεταξύ των μαθητών και η ομαδική επίτευξη στόχων μέσω χρήσης της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου

3) να δημιουργηθεί κατάλληλο μαθησιακό κλίμα που θα χαρακτηρίζεται από σεβασμό στη διαφορετικότητα

4) να προσεγγίσουν μέσα από επικοινωνιακές περιστάσεις την ελληνική καθημερινότητα και να αποδεχθούν το διαφορετικό πολιτιστικό πλαίσιο που φέρνει η εκμάθηση μιας άλλης/ξένης γλώσσας,

- 5) να πραγματοποιηθεί η συγκριτική θέαση της ελληνικής καθημερινότητας σε σχέση με άλλους πολιτισμούς.

### **Λεκτικές πράξεις και ο τρόπος πραγμάτωσής τους**

1) να κατανοούν ερωτήσεις: *τι κάνεις πριν έρθεις στο σχολείο, τι κάνεις κάθε μέρα; τι κάνεις το μεσημέρι; τι κάνεις το βράδυ;* μέσα από κείμενο και διαλόγους

2) να δίνουν πληροφορίες για την καθημερινότητά τους (περιγραφή καθημερινότητας) μέσα από εικόνες

3) να ζητούν πληροφορίες από τον συνομιλητή τους για την καθημερινότητα του μέσα από τη συμπλήρωση εβδομαδιαίου προγράμματος

4) να παρουσιάζουν την καθημερινότητα ενός ατόμου αντλώντας πληροφορίες μέσα από διάλογο.

5) να αποτυπώνουν γραπτά την καθημερινότητά τους μέσα από αυθεντικά περιβάλλοντα επικοινωνίας (e-mail).

6) να κατανοούν το νέο λεξιλόγιο μέσα από οπτικοακουστικά μέσα (άσκηση Σωστό/Λάθος, εικόνες, παιγνιώδεις δραστηριότητες)

## **Μορφοσυντακτικά στοιχεία**

### **1. Φωνολογία**

1. Βασικά στοιχεία του φωνολογικού συστήματος (φωνήματα) που παρουσιάζονται στους διαλόγους των κειμένων.

2. Οι συνδυασμοί /av/, /ev/

### **2. Μορφοσυντακτικά φαινόμενα**

1) Ερωτηματικές προτάσεις, όπως: *Τι κάνεις κάθε μέρα; τι κάνεις το πρωί; τι κάνεις το μεσημέρι; τι κάνεις το βράδυ; Πότε ξυπνάς;*

2) Η χρήση του Υποκειμένου

3) Η οριστική των ρημάτων α και β συζυγίας στα γ ενικά πρόσωπα

4) Απρόθετη αιτιατική για τη δήλωση του χρόνου

## ΕΝΟΤΗΤΑ 4

## ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ

•Τι βλέπεις στις  
φωτογραφίες;



1. Τι κάνεις από αυτά που βλέπεις στις εικόνες;

2. Τι σου αρέσει πιο πολύ να κάνεις;



# Τι κάνω κάθε μέρα



Δες τι κάνει η καθηγήτριά σου κάθε μέρα, πριν έρθει στο σχολείο

Κάθε μέρα ξυπνάω



στις 6:00 το πρωί. Πηγαίνω στο

μπάνιο,



πλένω τα χέρια



και τα

δόντια μου



, χτενίζω τα μαλλιά



και

φοράω τα ρούχα μου



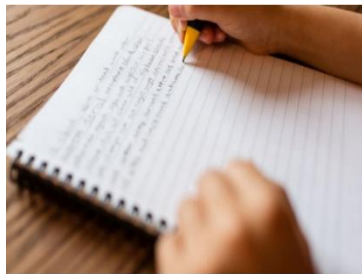
. Μετά τρώω πρωινό, πίνω καφέ



και στις 7:30 πάω στο σχολείο με το αμάξι



Τι κάνεις εσύ κάθε μέρα πριν έρθεις στο σχολείο; Απάντησε, αφού πρώτα πάρεις και άλλες ιδέες από τις παρακάτω εικόνες.



γράφω



διαβάζω



κάνω ντους



στρώνω το κρεβάτι



περπατάω

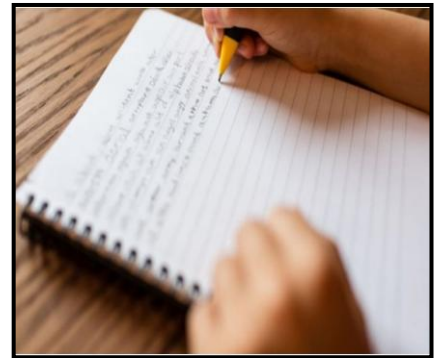
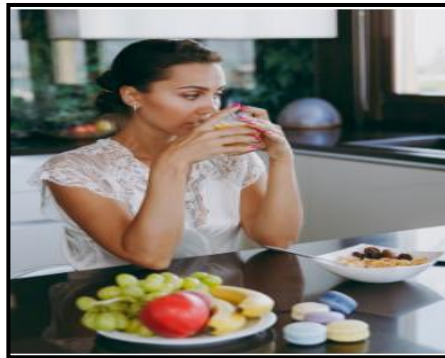


μιλάω στο κινητό

# Ας μάθουμε παίζοντας



Γυρίζω τις κάρτες ανάποδα και προσπαθώ να θυμηθώ και να ταιριάξω τα ζευγάρια





**ξυπνάω**

**πλένω τα  
χέρια**

**χτενίζω τα  
μαλλιά**

**πλένω τα  
δόντια**

**τρώω**

**γράφω**

**διαβάζω**

**κάνω  
ντους**

**μιλάω στο  
τηλέφωνο**

**στρώνω το  
κρεβάτι**

**περπατάω**

**οδηγώ**



Σημειώνω εδώ και άλλα ρήματα που τελειώνουν σε –



Σημειώνω εδώ και άλλα ρήματα που τελειώνουν σε –αω



ω



**εγώ** μαγειρεύω  
μακαρόνια  
**εσύ** μαγειρεύεις ρύζι  
**αυτός** μαγειρεύει πατάτες

αω



**εγώ** περπατάω στην πόλη  
**εσύ** περπατάς στο κέντρο  
**αυτός** περπατάει στην  
Αθήνα



Χωριζόμαστε σε ζευγάρια. Ρωτάω τον διπλανό μου τι κάνει κάθε μέρα. Συμπληρώνω το πρόγραμμά του και το παρουσιάζω στην τάξη.

Εβδομαδιαίο πρόγραμμα					
	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή
πρωί					
μεσημέρι					
βράδυ					

Μόλις έλαβες ένα e-mail από τον που γράφει πώς περνάει τη μέρα του ένας μαθητής στην Ελλάδα. Απάντησέ του στο e-mail και γράψε πώς περνάει τη μέρα του ένας μαθητής στην Ουκρανία.

Προς alexander82@yahoo.com

Κοιν./Ιδιαίτ. κοιν. X

Θέμα Γεια σου

Αγαπημένε μου Αλεξάντερ,

Τι κάνεις; Είμαι 15 χρονών και μαθητής στη Γ' Γυμνασίου. Εδώ στην Ελλάδα ένας μαθητής ξυπνάει περίπου στις 7:00 η ώρα, γιατί στις 8:15 αρχίζει το σχολείο. Γύρω στις 14:00 γυρίζει στο σπίτι, τρώει και μετά πηγαίνει φροντιστήριο. Επίσης μαθαίνει αγγλικά ή γερμανικά. Δύο φορές την εβδομάδα παίζει μπάλα ή μπάσκετ ή πάει κολυμβητήριο. Το βράδυ βλέπει τηλεόραση ή παίζει παιχνίδια στο κινητό.

Τι κάνει κάθε μέρα ένας μαθητής στην Ουκρανία;

Περιμένω τα νέα σου.

Χαιρετώ,

Μάριος

Αποστολή





## Απάντησε εδώ

Προς

Κοιν./Ιδιαίτ. κοιν.



Θέμα

Αποστολή



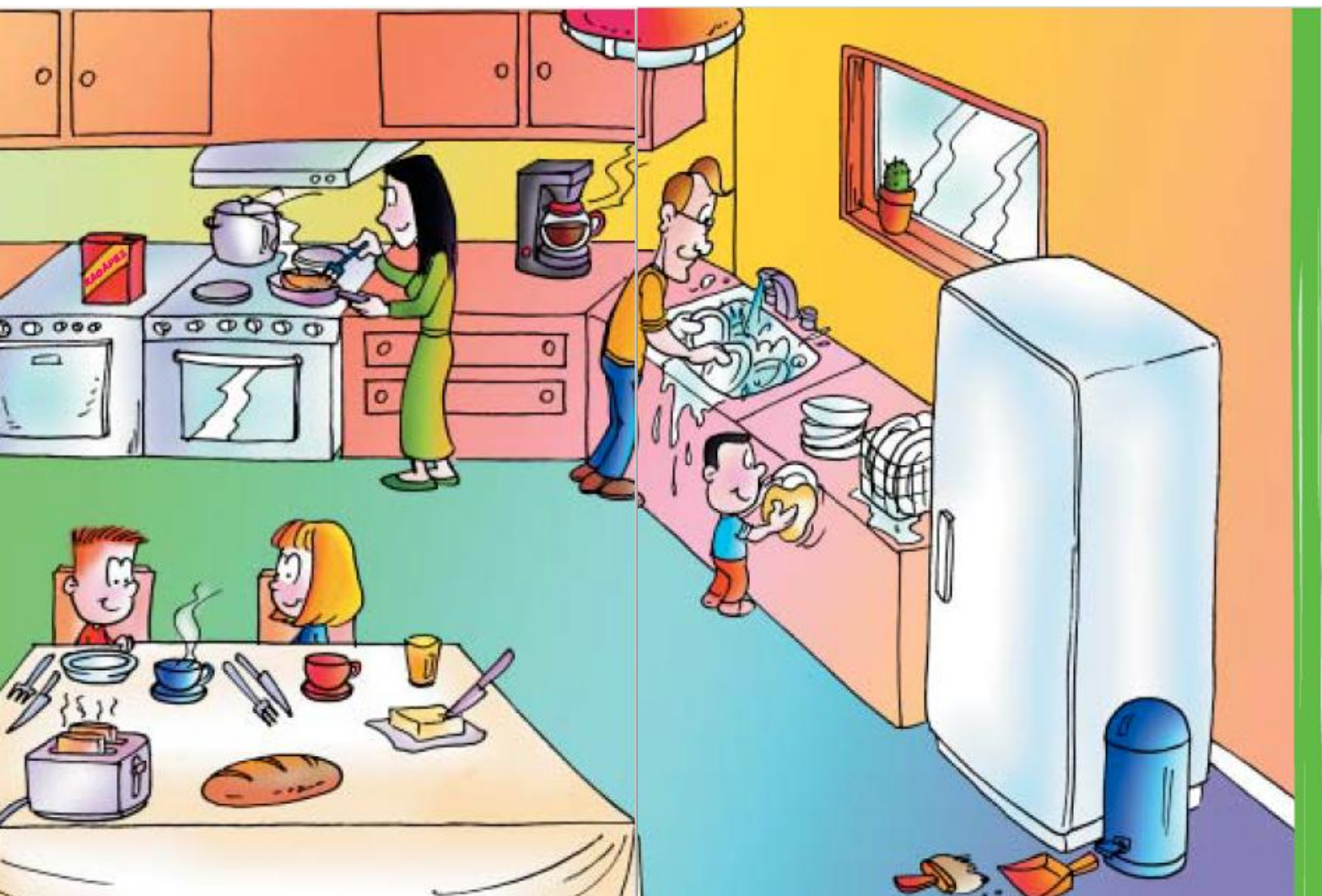
Ακούστε τι κάνει ο Πέτρος και σημειώστε  για σωστό ή λάθος.

<https://www.youtube.com/watch?v=nNDC47QIPgs&t=112s> (μέχρι 1:25)

	ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ
Ξυπνάει στις 8:30		
Στις 9:00 πίνει καφέ, αλλά δεν τρώει		
Πηγαίνει στη δουλειά με το λεωφορείο		
Ο Πέτρος κάνει γυμναστική στο δάσος		
Τρώει βραδινό στις 22:00		
Δεν διαβάζει καθόλου		



Χωριζόμαστε σε τριάδες. Δείτε τη παρακάτω φωτογραφία για 3 λεπτά. Στη συνέχεια η φωτογραφία θα γυριστεί ανάποδα. Όποια ομάδα θυμηθεί τα περισσότερα, αυτή είναι η νικήτρια.





**αυ**

**αβ**

**αφ**

**αύριο**

**αυλή**

**μαύρο**

**αυτοκίνητο**

**αυτός**

**αυτί**

**ευ**

**εβ**

**εφ**

**Παρασκευή**

**ευρώ**

**αλεύρι**

**Δευτέρα**

**ευχαριστώ**

**πεύκο**



Μπείτε στον παρακάτω σύνδεσμο και κάντε την άσκηση

<https://wordwall.net/play/13668/281/228>

## Ενότητα 5: «Μέσα Μαζικής Μεταφοράς»

Η 5<sup>η</sup> ενότητα πραγματεύεται τα μέσα μαζικής μεταφοράς. Στόχος είναι οι μαθητές να μπορούν να αναγνωρίζουν, να αναφέρουν και να χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο λεξιλόγιο. Η αφόρμιση στην ενότητα πραγματοποιείται μέσα από φωτογραφίες που απεικονίζουν διάφορα μέσα μαζικής μεταφοράς και οι οποίες εισαγάγουν τους μαθητές στη θεματική, αξιοποιώντας την προϋπάρχουσα γνώση. Επίσης αξιοποιείται και το δικό τους πολιτισμικό στοιχείο, καθώς καλούνται να συσχετίσουν το λεξιλόγιο με στοιχεία της πατρίδας τους.

Η ενότητα ξεκινά με στοιχεία προσανατολισμού, προκειμένου οι μαθητές να είναι σε θέση να προσανατολίζονται στον χώρο, αναζητώντας τα κατάλληλα μέσα μαζικής μεταφοράς. Μέσα από πινακίδες (αυθεντικά κείμενα) και με έμφαση στην παραγωγή προφορικού λόγου, πραγματοποιείται η εμπέδωση λεξιλογίου που αφορά κυρίως τοπικά επιρρήματα. Η υποενότητα ολοκληρώνεται με έναν χάρτη της Ευρώπης, όπου οι μαθητές καλούνται να τοποθετήσουν διάφορες χώρες στον χώρο, στοχεύοντας ουσιαστικά στην αξιοποίηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Προς αυτή την κατεύθυνση υπάρχει και μία δραστηριότητα με την αξιοποίηση ηλεκτρονικού υπολογιστή (ψηφιακά μέσα), η οποία κινητροδοτεί το ενδιαφέρον των μαθητών.

Στη συνέχεια, γίνεται εισαγωγή λεξιλογίου στα μέσα μαζικής μεταφοράς με τη χρήση οπτικού υλικού (εικόνες) και την κατανόησή του να πραγματοποιείται μέσα από μία παιγνιώδη δραστηριότητα (συμπλήρωση σταυρόλεξου). Ακολουθεί εμπλουτισμός λεξιλογίου, ο οποίος εστιάζει κυρίως στην αγορά εισιτηρίων και σε διαλόγους. Προκειμένου να επιτευχθεί η εξοικείωση με το νέο λεξιλόγιο, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με αυθεντικά κείμενα (εισιτήρια) ενώ καλούνται να δουν ένα βίντεο, το οποίο λειτουργεί ενισχυτικά στον τρόπο διεξαγωγής διαλόγων για την αγορά εισιτηρίων. Στη συνέχεια, έχοντας δημιουργήσει τα κατάλληλα λεξιλογικά στηρίγματα, καλούνται να ίδιοι να παραγάγουν προφορικό λόγο, μέσα από παιχνίδια ρόλων, χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο της ενότητας. Βασικός στόχος σε αυτό το επίπεδο ελληνομάθειας είναι η παραγωγή προφορικού λόγου, αποπλαισιωμένη από τη χρήση μεταγλώσσας.

Καθώς το παιχνίδι ενισχύει τη μάθηση και απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες, στο τέλος της ενότητας σχεδιάστηκε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι, το οποίο ουσιαστικά περιλαμβάνει το λεξιλόγιο για τα μέσα μαζικής μεταφοράς. Οι μαθητές, μέσα από διεργασίες ομαδοσυνεργατικής μάθησης,

καλούνται να ανακαλέσουν και να χρησιμοποιήσουν τη νέα γνώση. Η ενότητα ολοκληρώνεται με τη διδασκαλία των των συμπλεγμάτων μπ, ντ, γκ/γγ, τσ, τζ, η εμπέδωση των οποίων επιτυγχάνεται μέσα από ένα ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι (wordwall).

### **Στόχοι:**

Μετά το τέλος της θεματικής ενότητας οι μαθητές θα είναι σε θέση να:

#### **Γλωσσικοί στόχοι**

- 1) να αναγνωρίζουν και κατανοούν τα βασικά σήματα οδικής κυκλοφορίας.
- 2) να ζητούν και να δίνουν πληροφορίες για κατευθύνσεις
- 3) να γνωρίσουν τα βασικά μέσα μεταφοράς
- 4) να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο σχετικό με τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς. τα μέσα μεταφοράς (αγοράζω εισιτήριο, ρωτάω για τα δρομολόγια)
- 5) να αναγνωρίζουν και να διαβάζουν στοιχειώδεις λέξεις και φράσεις σχετικές με τα μέσα μεταφοράς.
- 6) να αναγνωρίζουν τη θέση χωρών σε έναν γεωφυσικό χάρτη
- 7) να χρησιμοποιούν τις μονάδες μέτρησης μέτρο και χιλιόμετρο για να περιγράφουν τις αποστάσεις .
- 8) να δημιουργούν και να διατηρούν με επικοινωνιακό τρόπο έναν διάλογο που σχετίζεται με τα μέσα μαζικής μεταφοράς.

#### **Επικοινωνιακοί στόχοι**

- 1) να έρθουν σε επαφή με διάφορες εκφράσεις που χρησιμοποιούμε, όταν ανταλλάσσουμε πληροφορίες που αφορούν τα μέσα μαζικής μεταφοράς
- 2) να εκφράζονται προφορικά και γραπτά χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο για τα μέσα



μαζικής μεταφοράς

3) να κατανοήσουν, να βιώσουν και να απολαύσουν τις μετακινήσεις σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο

### **Κοινωνικοπολιτισμικοί στόχοι**

1) να προσεγγίσουν μέσα από επικοινωνιακές περιστάσεις τους τρόπους μετακίνησης και να αποδεχθούν το διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο που φέρνει η εκμάθηση μιας άλλης/ξένης γλώσσας

2) να δημιουργηθεί κατάλληλο μαθησιακό κλίμα που θα χαρακτηρίζεται από σεβασμό στη διαφορετικότητα

3) να επιτευχθεί η συνεργασία μεταξύ των μαθητών και η ομαδική επίτευξη στόχων μέσω χρήσης της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου

4) να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση των μαθητών αναφορικά με τις μετακινήσεις στον χώρο

5) να πραγματοποιηθεί η συγκριτική θέαση της ελληνικής καθημερινότητας σε σχέση με άλλους πολιτισμούς σχετικά με τα μέσα μαζικής μεταφοράς..

### **Λεκτικές πράξεις και ο τρόπος πραγμάτωσής τους**

1) να κατανοούν τα τοπικά επιρρήματα (πάνω, κάτω, δίπλα, απέναντι, κοντά) μέσα από σήματα

2) να ζητούν και να δίνουν πληροφορίες για τον προσανατολισμό μέσα από σχεδιάγραμμα και χάρτες

3) να δίνουν πληροφορίες για τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς (αεροπλάνο, τρένο, ποδήλατο, με τα πόδια, λεωφορείο, αυτοκίνητο, μηχανάκι, ταξί) μέσα από εικόνες.

4) να κατανοούν ερωτήσεις: πού είναι; πώς θα πάω; με τι; μέσα από εικόνες και

αυθεντικό υλικό (εισιτήρια)

5) να συναλλάσσονται προκειμένου να πραγματοποιήσουν μία μετακίνηση μέσα από σύντομους διαλόγους

6) να παρουσιάζουν προφορικά μία μετακίνηση μέσα από τη σειροθέτηση εικόνων.

## **Μορφολογικά και συντακτικά στοιχεία**

### **1.Φωνολογία**

1. Βασικά στοιχεία του φωνολογικού συστήματος (φωνήματα) που παρουσιάζονται στους διαλόγους των κειμένων.

2. Τα συμφωνικά συμπλέγματα μπ, ντ, γκ/γγ, τσ, τζ

### **2.Μορφοσυντακτικά φαινόμενα**

1) Ερωτηματικές προτάσεις, όπως: *Πού είναι; Πώς θα πάω; Με τι;*

2) Η εμπρόθετη αιτιατική

3) Τα τοπικά επιρρήματα (πάνω, κάτω, δίπλα, απέναντι, κοντά) με τη σύνταξή τους

4) β' ενικό πρόσωπο Οριστικής ρημάτων α και β συζυγίας

# ΕΝΟΤΗΤΑ 5

## ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΜΕΤΑΦΟΡΑΣ

• Τι βλέπεις στις φωτογραφίες;



1. Ποια από αυτά υπάρχουν στη χώρα σου; Πώς λέγονται στη γλώσσα σου;

2. Με τι προτιμάς να ταξιδεύεις;

# Προσανατολισμός





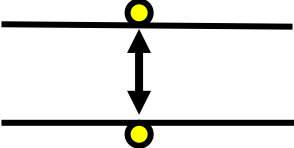
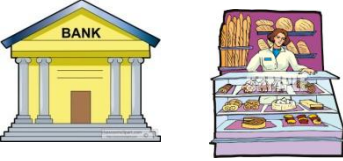
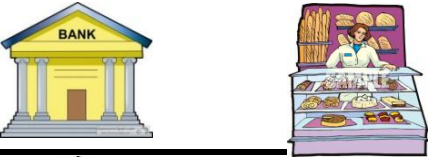
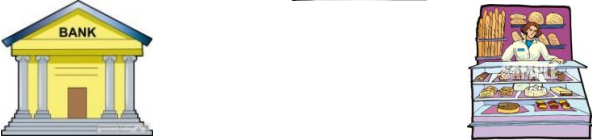
Πού είναι η στάση του λεωφορείου;



η στάση λεωφορείου



Τι λέει η κάθε πινακίδα; Συζητώ με την ομάδα μου και γράφω μια σύντομη φράση για κάθε εικόνα.

# Πού είναι;



Δες την εικόνα και απάντησε στις ερωτήσεις, όπως στο παράδειγμα



- Πού είναι η τράπεζα;

Η τράπεζα είναι δίπλα στο ταχυδρομείο.

- Πού είναι το σχολείο;
- 

- Πού είναι το ζαχαροπλαστείο;
- 

- Πού είναι το πάρκο;
- 

- Πού είναι το ταχυδρομείο;
-



**Χωριστείτε σε ομάδες και δείτε τον παρακάτω χάρτη. Χρησιμοποιώντας τις φράσεις:**

- κοντά στον/στη/στο,
- δίπλα από τον/την/το
- μακριά από τον/την/το
- απέναντι από τον/την/το
- δεξιά από τον/την/το
- αριστερά από τον/την/το

**απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:**

- 1) Πού είναι η Ελλάδα;
- 2) Πού είναι η Ουκρανία;
- 3) Πού είναι η Τουρκία;
- 4) Πού είναι η Γερμανία;



**Μπείτε στη σελίδα <https://www.thedistancenow.com/el/> και βρείτε πόσο απέχει η μία χώρα από την άλλη.**



# Πώς θα φτάσω;



Ο διπλανός σου χάθηκε. Με βάση το σχεδιάγραμμα, κάντε τον διάλογο, όπως στο παράδειγμα:

**A:** Πού είναι το πάρκο;

**B:** Το πάρκο είναι στο πρώτο στενό, αριστερά

Οι παρακάτω φράσεις θα σε βοηθήσουν

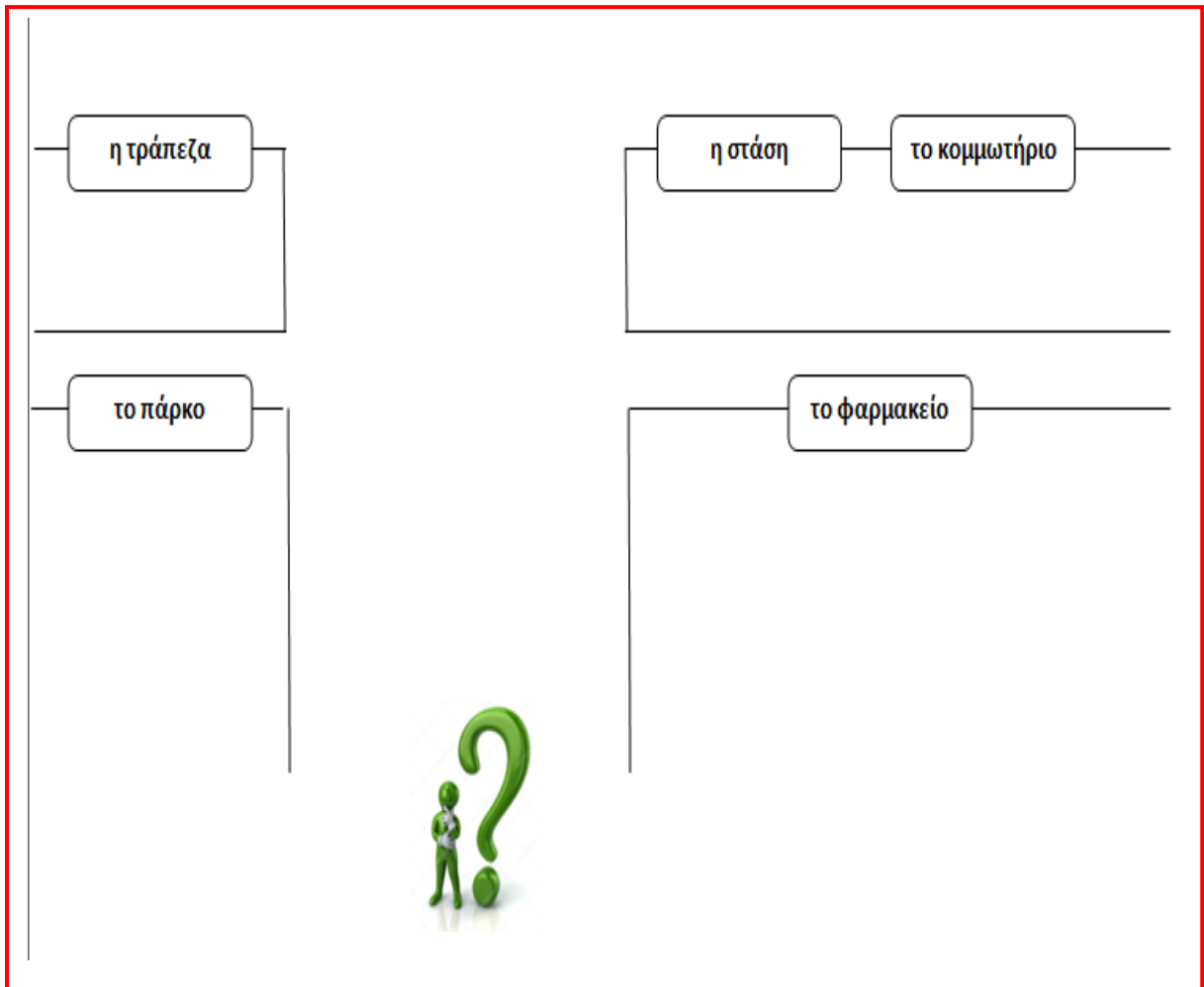
Προχωράω ευθεία= ίσια

Στρίβω δεξιά

Πρώτο στενό

Στρίβω αριστερά

Δεύτερο στενό



# Μετακινούμαι στην πόλη



Δες τις εικόνες και στη συνέχεια συμπλήρωσε το σταυρόλεξο



ποδήλατο



αεροπλάνο



ταξί



ηλεκτρικός



αυτοκίνητο



τρένο



καράβι



μετρό

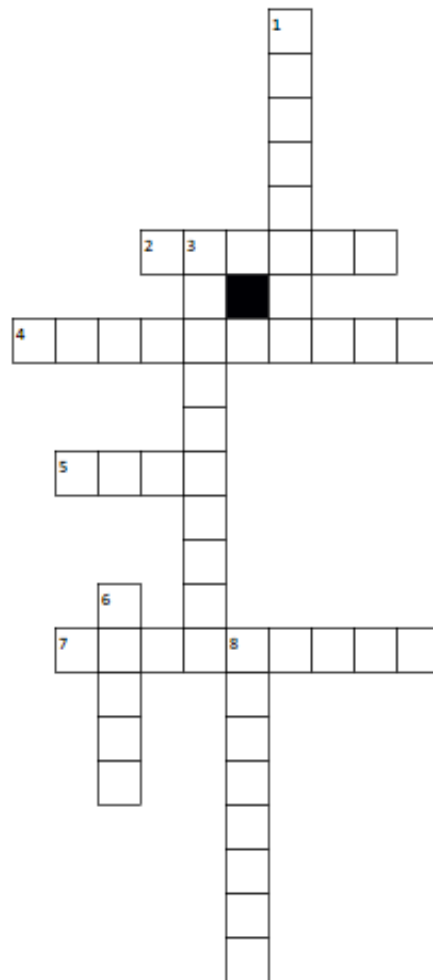


μηχανάκι





# Σταυρόλεξο



## Across

- 2. είναι στη θάλασσα
- 4. μετακινείται με ρεύμα
- 5. ο οδηγός του λέγεται ταξιτζής
- 7. πετάει και πάει γρήγορα

## Down

- 1. έχει δύο ρόδες
- 3. αλλιώς το αμάξι
- 6. είναι κάτω από τη γη
- 8. δεν έχει πόρτες

Μπορείς να το συμπληρώσεις και από υπολογιστή, εδώ:

<https://crosswordlabs.com/view/2023-01-05-401>

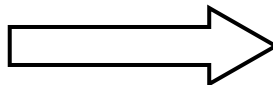


# Με τι πηγαίνεις;



;

Με τι ...;



Με τον...

Με την...

Με το ...



Με τα  
πόδια



Απαντάω στις ερωτήσεις:

- Με τι πηγαίνεις στο σχολείο;
- Με τι πηγαίνεις στο σούπερ μάρκετ;
- Με τι πηγαίνεις στην Ουκρανία;
- Με τι πηγαίνεις στην Αθήνα;
- Με τι πηγαίνεις στο πάρκο;



Τώρα φτιάχνω στις δικές μου ερωτήσεις για τους συμμαθητές μου:

- 
- 
-

# Πού θα πάω για να βρω...



Συμπληρώνω τον κατάλληλο αριθμό σε κάθε εικόνα



1. Πιάτσα ταξί
2. σταθμός τρένων
3. λιμάνι
4. στάση
5. αεροδρόμιο
6. ΚΤΕΛ (σταθμός λεωφορείων)

# Εισιτήρια



Κοιτάζω την εικόνα με την ομάδα μου και με τη βοήθεια του καθηγητή μου απαντώ στις ερωτήσεις:

- 1) Γιατί υπάρχουν διαφορετικά εισιτήρια;
- 2) Τι σημαίνει μειωμένο;
- 3) Πού γράφει πού θέλω να πάω;



Δείτε το παρακάτω βίντεο <https://www.youtube.com/watch?v=Fz1auQPvtI8> για την αγορά εισιτηρίου και σημειώστε τις φράσεις που σας είναι χρήσιμες για να κάνετε στη συνέχεια τον δικό σας διάλογο.



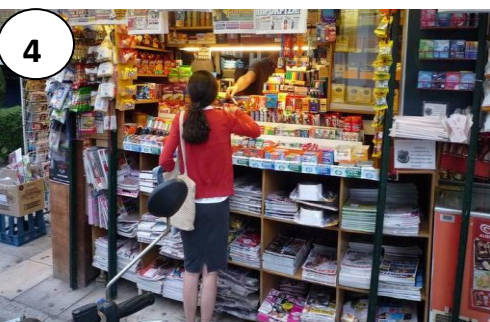
A large, empty, rounded rectangular box intended for the student to write their answers to the questions.



Τώρα κάντε και εσείς το δικό σας διάλογο. Βρίσκεστε στο εκδοτήριο εισιτηρίων και επιλέγετε ένα από τα παρακάτω εισιτήρια.



Βάζω τις φωτογραφίες με τη σειρά. Στη συνέχεια λέω προφορικά τι κάνω



--	--	--	--	--	--

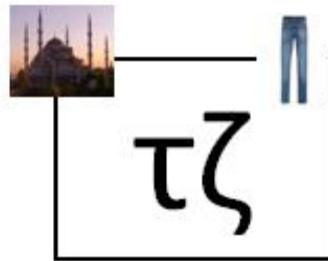
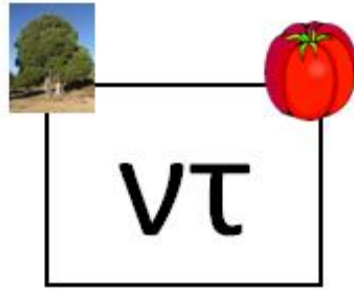
# Ας παίξουμε...

## ΟΔΗΓΙΕΣ



1. Ρίχνω το ζάρι και προχωράω τόσα κουτιά όσα λέει η πάνω πλευρά του.
2. Λέω τι βλέπω στο κουτί ή κάνω αυτό που γράφει.
3. Αν πω το σωστό, μένω εκεί.
4. Αν δεν μπορώ να πω το σωστό, επιστρέφω στο κουτί που ήμουν.

ΑΡΧΗ	Καλό ταξίδι !		πήγαινε στον σταθμό του τρένου			
	Ξαναπαίξε!			Τι περιμένω στο λιμάνι;		πήγαινε 1 τετράγωνο πίσω
πήγαινε 3 τετράγωνα μπροστά		πήγαινε στη διάβαση πεζών			Τι περιμένω στο αεροδρόμιο;	
	πήγαινε στο σταθμό των λεωφορείων !					πήγαινε στο λιμάνι!
		Σε ποια πόλη μένεις;		STOP Χάνεις τη σειρά σου		καλή επιστροφή!



## Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση οι σύγχρονες κοινωνίες είναι εξαιρετικά πολυπολιτισμικές. Πέρα από τις διάφορες κοινωνικές και οικονομικές παραμέτρους που οδηγούν πολλούς ανθρώπους στη μετανάστευση με στόχο την προσωπική εξέλιξη και την προσδοκία μίας καλύτερης ζωής, εξακολουθούν να υπάρχουν και πολιτικοί και πολιτισμικοί παράγοντες οι οποίοι καθιστούν αναγκαστική την μετακίνηση μεμονωμένων ατόμων ή και μεγαλύτερων πληθυσμών.

Η συνθήκη αυτή καθιστά αναγκαία την προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις ανάγκες των ατόμων που εισέρχονται σε μία νέα κοινωνία με στόχο την καλύτερη ένταξη τους σε αυτή. Στο πλαίσιο αυτό ανακύπτουν διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα με επικρατέστερο σήμερα το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αποβλέπει στη δημιουργία ενός σχολείου που θα προωθεί της αξίες της ισότητας, του σεβασμού της διαφορετικότητας και της ετερότητας και θα θέτει νέες βάσεις για την εξέλιξη των μελλοντικών πολιτών. Προς τον ίδιο σκοπό η εκπαίδευση οφείλει να ακολουθήσει συστηματικές μεθόδους διδασκαλίας που θα απευθύνονται στα σύγχρονα μαθητικά υποκείμενα. Επιδιώκεται μία διδακτική μεθοδολογία που θα επικεντρώνεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που θα αντιλαμβάνεται δηλαδή την εκπαίδευση ως ένα εργαλείο το οποίο μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη της επικοινωνίας σε καθημερινό επίπεδο για τους αλλόγλωσσους μαθητές.

Ειδικότερα η ελληνική γλώσσα ανάλογα με το εκπαιδευτικό υποκείμενο μπορεί να λειτουργήσει όπως οι υπόλοιπες γλώσσες είτε ως δεύτερη είτε ως ξένη γλώσσα. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας η ελληνική γλώσσα αποτελεί για τους Ουκρανούς μαθητές δεύτερη γλώσσα, αφενός γιατί η εκμάθησή της εξυπηρετεί βασικές επικοινωνιακές ανάγκες και αφετέρου πραγματοποιείται στο φυσικό περιβάλλον τις γλώσσας, με φυσικούς ομιλητές εντός και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας. Τα Αναλυτικά Προγράμματα της ελληνικής για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών υπαγορεύονται από τις βασικές τους γλωσσικές ανάγκες, που αφορούν την κάλυψη των βασικών επικοινωνιακών ικανοτήτων σε πρώτο επίπεδο και οργανώνονται κυρίως γύρω από την κατάκτηση απλών γλωσσικών διεργασιών. Για τον λόγο αυτό, όπως διαφαίνεται και από το πρακτικό σκέλος της εργασίας, επιλέγονται διαδραστικές δραστηριότητες που



επιστρατεύουν οπτικοακουστικό υλικό, προκειμένου να κάνουν την εκπαιδευτική διαδικασία πιο δημιουργική αλλά και πιο κατανοητή και ευχάριστη για το μαθητή. Τέλος, όλη η διαδικασία της εκπαίδευσης των γλωσσών πλαισιώνεται σε ευρύτερο επίπεδο από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, που υπαγορεύει τα επίπεδα γλωσσομάθειας, εξασφαλίζει τις γενικές αρχές και θέτει τα κριτήρια αξιολόγησης. Προκειμένου λοιπόν να δημιουργηθεί ένα άρτιο και ουσιαστικό γλωσσικό υλικό για τους Ουκρανούς πρόσφυγες πρέπει να ληφθούν υπόψη όλες οι παραπάνω παράμετροι και να σχεδιαστούν προγράμματα που θα ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους έτσι ώστε να είναι σε θέση να λειτουργήσουν στην νέα τους πραγματικότητα και να αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια για να εξελιχθούν.

# Βιβλιογραφία

## Ξενόγλωσση

- (n.d.). Ανάκτηση από Οδηγός Νεοελληνικής Γλώσσας για Δημοτικό και Γυμνάσιο, : [http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko\\_yliko/odigos\\_glossas\\_gia\\_dimotiko\\_gymnasio.pdf](http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko_yliko/odigos_glossas_gia_dimotiko_gymnasio.pdf)
- Alismail, H. (2016). Multicultural Education: Teachers' Perceptions and Preparation. *Journal of Education and Practice*,.
- Becatoros, E. (2010, 11 4). Greece: Europe's gateway for illegal immigration. *The Associated Press*.
- Berry, J. (2017). *Mutual intercultural relations*. Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall Regents
- Brown H. D., B. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach*. Longman.
- Chase E. & Sigona N. (2017). Forced returns and protracted displacement. *Becoming Adult Research Brief No. 5*,.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*:. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας*. Gutenberg.
- Eurydice. (2019). Ανάκτηση από Ελλάδα: Παιδαγωγική Υποστήριξη και Καθοδήγηση.: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>
- Firges, J. (1975). Die CREDIF- Methode. Versuch einer kritischen Bestandsaufnahme. *Die neueren Sprachen*, 74, 224-237
- Henrici G., H. (1994). Interkulturelle Germanistik à la Bayreuth -Anmerkungen aus der Sicht einew Vertreters des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Στο G. N. Hunfeld.

- Honcharenko, A. (1995). *International Institutions and European Security: The Ukrainian Debate, European Security and International Institutions after the Cold War. St Martin's Press.*
- Kivisto, P. (2015). *Incorporating diversity: Rethinking assimilation in a multicultural age.* Routledge.
- Maitra S. & Guo S., M. (2019). Theorising decolonisation in the context of lifelong learning and transnational migration: anti-colonial and anti-racist perspectives. *International Journal of Lifelong Education.*
- minedu.gov.gr.* (2022). Ανάκτηση από <https://www.minedu.gov.gr/news/51622-18-03-22-i-xoramas-anoigei-mia-megali-agkalia-gia-tous-mathites-apo-tin-oukrania>
- Morales L. & Giugni M., M. (2016). *Social capital, political participation and* Morales, L., & Giugni, M. (Eds.). (2016). *Social capital, political participation and.* Springer.
- Neuner G. & Hunfeld H., N. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung.* Στο *Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und deutsch als Fremdsprache.* Langenscheidt.
- Nikolova M. & Μαρούφωφ M., N. (2010). Γεωργιανοί και Ουκρανοί μετανάστες στην Ελλάδα. Στο Α. Τ. Μαρούκης, *Η Μετανάστευση στην Ελλάδα του 21ου αιώνα.* Κριτική.
- O. Malynovska. (2006). Caught between East and West, Ukraine struggles with its migration policy. *Migration Information Source.*
- Peters, B. (2017). *Identity and Integration: Migrants in Western Europe.* Routledge.
- Richterich R. (1980). «Definition of language needs and types of adults». Στο *Systems development in adult language learning: a European unit/credit system for modern language learning by adults.*, Pergamon Press.
- Tefft, T. F. (2021). The struggle between Russia and Ukraine, in which the United States has been involved for three decades, reflects the challenges of the continuing post-Soviet transformation. *The Foreign Service Journal.*

Vielau, A. (1976). *Audiolinguales oder bewußtes Lernen? Aspekte zur Methodologie des Fremdsprachenunterrichts. Bestandsaufnahme Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: JB Metzlerische Verlagsbuchhandlung.

## **Ελληνόγλωσση**

Αμιτσής Γ. & Λαζαρίδη Γ. (2001). *Νομικές και κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα. Οι πολιτικές ρυθμίσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση,.

Βρεττός Ι.Ε. & Καψάλης Α.Γ. (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα: θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*. ArtofText.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Διάδραση.

Γλώσσας, Κ. Ε. (2008). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες: Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη Μ., Ι. (2013). *Αναλυτικά Προγράμματα και διδασκαλία*,. Πεδίο.

Καψάλης, Αχ. & Χαραλαμπίδης, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση

Κεσίδου Α. & Παπαδοπούλου Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αναγκαιότητα και εφαρμογές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*,.

Κεσίδου Α. & Παπαδοπούλου Β., Κ. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: αναγκαιότητα και εφαρμογές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*.

Κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση. (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 07/12/2022 από: [http://www.pischools.gr/lessons/english/pdf/cef\\_gr.pdf](http://www.pischools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf)

Κόντης, Α. (2001). *Νομικές και κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα. Οικονομική ενσωμάτωση μεταναστών στη χώρα υποδοχής*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Ματθαιουδάκη Μ., Μ. (2013). *Ο σχεδιασμός του ξενόγλωσσου μαθήματος: προτάσεις στα πλαίσια των σύγχρονων προσεγγίσεων*.

- Ματσαγγούρας Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Γρηγόρη.
- Μητακίδου Σ. & Δανιηλίδου Ε. (2007). Διδασκαλία και μάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη /ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθηση της*. University Studio Press.
- Μήτσης Ν. (2004). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Gutenberg.
- Μήτσης Ν. (2004). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*. Gutenberg.
- Μήτσης Ν., Μ. (2007). *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το πρίσμα της Επικοινωνιακής*. Gutenberg.
- (n.d.). Ανάκτηση από Οδηγός Νεοελληνικής Γλώσσας για Δημοτικό και Γυμνάσιο, : [http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko\\_yliko/odigos\\_glossas\\_gia\\_dimotiko\\_gymnasio.pdf](http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko_yliko/odigos_glossas_gia_dimotiko_gymnasio.pdf)
- Μπέλλα Σ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα. Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Πατάκη.
- Νικολάου, Γ. (2008). Ετερότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου, *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδου, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (2010). *Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Μια πρόταση διδασκαλίας*, Πάσχου Αγγελική. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*, Νυμφαίο Φλώρινας 4-6 Σεπτεμβρίου 2009, (σ.σ.3-4). Ανακτήθηκε στις 05/09/2022 από: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/Pasxu.pdf>
- Σακελλαρίου Α., Σ. (2000). *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας*. Γρηγόρη.
- Σκούρτου, Ε. (1997). *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Νήσος.
- Συλλογικό. (2009). *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Ελληνικά Γράμματα.
- Τοκατλίδου Β. (2003). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Πατάκη.

Τριάρχη, Χ. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μία ψυχολογολογική προσέγγιση*. Gutenberg.

Τσιπλητάρης, Α. (2011). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού. Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση στα πλαίσια της οικογένειας και του σχολείου*. Διάδραση.

Φλουρής Γ., Φ. (2008). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Γρηγόρη.

Φτου και βγαίνω! Δραστηριότητες πολυγλωσσικής και κοινωνικής- συναισθηματικής ενδυνάμωσης, Ανάκτηση από:  
<https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/Unicefweb.pdf>

Χατζηγεωργίου Γ., Χ. (2004). *Γνώθι το Curriculum*. Ατραπός.

Χατζηπαναγιωτίδου, Α. (2020-21). *Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας* [PowerPoint slides]. Ανακτήθηκε στις 20/10/2022 από:  
<https://eclass.uowm.gr/modules/document/?course=TMGL107>

