



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 σε μια μικτή τάξη νηπιαγωγείου

Production of language material in a mixed kindergarten classroom

της

Κουλιάνου Αικατερίνης

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Χατζηπαναγιωτίδου Άννα, Καθηγήτρια

Εξεταστές: Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής

Μπίκος Κωνσταντίνος, Καθηγητής

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΦΕΒΡΟΥΑΣΡΙΟΣ, 2023

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής», της Παιδαγωγικής Σχολής του πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην καθηγήτρια μου κυρία Χατζηπαναγιωτίδου Άννα για την καθοδήγηση, τις πολύτιμες συμβουλές και την ηθική υποστήριξη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια και τους φίλους μου για την υπομονή, την ενθάρρυνση και τη συμπαράσταση που μου προσέφεραν σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Την εργασία μου την αφιερώνω στις δύο μου κόρες Γαλήνη και Ιωάννα.

Copyright © Αικατερίνη Κουλιάνου, 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: Αικατερίνη Κουλιάνου

A.E.M.: 74

Ηλεκτρονική διεύθυνση: koulkat20@yahoo.com

Έτος εισαγωγής: 2020

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Παραγωγή γλωσσικού υλικού σε μια μικτή τάξη νηπιαγωγείου.

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 18/01/2023

Η δηλούσα

Αικατερίνη Κουλιάνου

Περιεχόμενα

.....	1
Περίληψη.....	6
Abstract	7
1.Εισαγωγή	8
2. Θεωρητικό Μέρος	10
2.1 Οι πρόσφυγες μαθητές στον ελλαδικό χώρο	10
2.2 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Νηπιαγωγείο	13
2.3 Η ελληνική γλώσσα ως Δεύτερη Γλώσσα	19
2.4 Κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας στο νηπιαγωγείο.....	20
2.5.1 Η κατάλληλη μεθοδολογία για την κατάκτηση της γλώσσας στο νηπιαγωγείο.....	21
2.5.2 Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Συνεργατική Μάθηση και Μικτές Ομάδες.....	23
2.5.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της ετερότητας στην τάξη	27
2.6 Τα Αναλυτικά Προγράμματα στην Προσχολική Αγωγή.....	30
2.6.1 Ορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος.....	30
2.6.2 Τα είδη των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην Προσχολική Αγωγή.....	31
2.6.3 Στόχοι και Κριτήρια Σχεδιασμού.....	33
3. Πρακτικό Μέρος.....	35
3.1 Θεωρητικό Πλαίσιο.....	38
Η οικογένειά μου.....	44
Έρθαν τα Χριστούγεννα και η Πρωτοχρονιά!	49
Γνωρίζω το σώμα μου!	54
Τι θα φάμε σήμερα..;	60
Ζώα και ζώακια..	65
4. Συμπεράσματα.....	71
Βιβλιογραφία	73

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο την παρουσίαση γλωσσικού υλικού σε μια μικτή τάξη νηπιαγωγείου. Αρχικά επιτελείται μία σύντομη εισαγωγή στο θέμα της εργασίας. Το κύριο μέρος της εργασίας διακρίνεται σε ένα θεωρητικό κομμάτι βιβλιογραφικής ανασκόπησης και σε ένα πρακτικό κομμάτι σε συνδυασμό με τη βασική θεωρία. Στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζεται το ζήτημα των προσφύγων και των μεταναστευτικών ροών στην Ελλάδα. Στη συνέχεια προσεγγίζεται η έννοια της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής. Έπειτα πραγματεύεται το ζήτημα της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας καθώς και η κατάκτηση της στην νηπιακή ηλικία. Παρουσιάζεται η μεθοδολογία διδασκαλίας της γλώσσας στην προσχολική αγωγή και αναπτύσσεται ο ρόλος της συνεργασίας σε ομάδες. Αναγνωρίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και πώς διαχειρίζεται την ετερότητα στην τάξη και προσεγγίζεται το ζήτημα του Αναλυτικού Προγράμματος. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο του πρακτικού μέρους, το γλωσσικό υλικό, διαρθρωμένο σε 5 ενότητες, το οποίο απαρτίζεται από ειδικές δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν για μαθητές σε μια μικτή τάξη νηπιαγωγείου. Σε κάθε επιμέρους διδακτική ενότητα παρουσιάζεται εν συντομία το θεωρητικό πλαίσιο, οι στόχοι, ο τρόπος υλοποίησής τους.

Λέξεις Κλειδιά : ετερογένεια, διαπολιτισμική εκπαίδευση, προσχολική αγωγή, δεύτερη γλώσσα, μικτή τάξη, ομάδα.

Abstract.

This work aims to present language material in a mixed kindergarten class. First, a brief introduction to the topic of the work is made. The main part of the thesis is divided into a theoretical part of literature review and a practical part combined with the basic theory. In the theoretical part, the issue of refugees and migration flows in Greece is presented. Then the concept of Intercultural education is approached, especially in the context of preschool education. Then he deals with the issue of the Greek language as a second or foreign language as well as its acquisition in infancy. The language teaching methodology in preschool education is presented and the role of cooperation in groups is developed. The role of the teacher and how he manages otherness in the classroom is recognized and the issue of the Analytical Program is approached. Then the theoretical framework of the practical part is presented, the language material, structured in 5 sections, which consists of special activities designed for students in a mixed kindergarten class. In each individual teaching unit, the theoretical framework, the objectives, the way of their implementation are briefly presented.

Keywords: heterogeneity, intercultural education, preschool education, second language, mixed class, group.

1.Εισαγωγή.

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από την έντονη συνδεσιμότητα και αλληλεπίδραση από την μία γωνία της γης στην άλλη. Αυτό το γεγονός φέρνει δίπλα ετερογενείς πολιτισμούς, ανθρώπους με διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, διαφορετικές συνθήκες ζωής και διαφορετικά βιώματα. Αυτή η δυνατότητα μοιάζει εξαιρετικά ελκυστική ωστόσο στο επίπεδο της καθημερινής ζωής η συνύπαρξη ετερογενών πληθυσμών συχνά διαπνέεται από ποικίλα προβλήματα. Η ένταξη των ετερογενών ή αλλόγλωσσων ατόμων στην διαφορετική πολιτισμικά κοινωνία αποτελεί λοιπόν ένα κεντρικό ζήτημα, το οποίο προφανώς και αφορά και το εκπαιδευτικό σύστημα. Το τελευταίο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας αλλά και το μέσο με το οποίο αυτή μπορεί να μετασχηματιστεί.

Στα πλαίσια αυτά αλλά και δεδομένης της πολυπολιτισμικότητας των σύγχρονων κοινωνιών έχει υιοθετηθεί τα τελευταία χρόνια μία διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης που αποβλέπει στο να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν και να αποδεχθούν τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων και των πολιτισμών και να λειτουργήσουν προς τον περιορισμό ή και την εξάλειψη των φαινομένων ρατσισμού, των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων. Μέσα από την προσέγγιση αυτή μπορεί να γίνει αντιληπτό πως δεν είναι οι ετερογένειες αυτές καθαυτές το μοναδικό πρόβλημα που προκαλεί τριβές, αλλά περισσότερο ο τρόπος με τον οποίο τις προσεγγίζει και τις διαχειρίζεται κανείς. Ταυτόχρονα θα πρέπει να ενθαρρύνεται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των μηχανισμών της.

Οι σχολικές τάξεις αποτελούν εν γένει ανομοιογενή σύνολα που εντάσσουν σε κοινό πλαίσιο μαθητές αλλά και εκπαιδευτικούς με διαφορετικές καταβολές: Η ανομοιογένεια αυτή μπορεί να αφορά τα διαφορετικά φύλα, την διαφορετική κοινωνικό-οικονομική προέλευση, την γλωσσική ετερότητα, τις διαφορετικές επικοινωνιακές, συναισθηματικές και μαθησιακές ανάγκες αλλά και την κατοχή διαφορετικών δεξιοτήτων, άνισους ρυθμούς μάθησης και σημαντικές πολιτισμικές διαφορές. Επομένως κάνοντας λόγο για την έννοια του διαπολιτισμικού, δεν περιοριζόμαστε μόνο στην συνάντηση των διαφορετικών πολιτισμών αλλά και στην σύζευξη της προσωπικής κουλτούρας του κάθε επιμέρους ατόμου με τον διπλανό του (Ανδρούτσου, 1996).

Στην παρούσα εργασία λόγω της ιδιότητας μου ως νηπιαγωγού η διερεύνηση του ζητήματος θα επικεντρωθεί στην παραγωγή γλωσσικού υλικού σε μικτές τάξεις. Δηλαδή θα

προσπαθήσω να παρουσιάσω την σχετική θεωρία μέσα από τη σύγχρονη βιβλιογραφία για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εκμάθηση μίας δεύτερης ή ξένης γλώσσας και έπειτα να την εφαρμόσω για την παράγωγή δραστηριοτήτων που απευθύνονται σε νήπια. Είναι βασικό για εμένα να καταφέρω να δημιουργήσω ένα υλικό ευχάριστο μεν για τους μαθητές, ουσιαστικό δε για την εκπαίδευση τους πάντοτε απευθυνόμενη σε γηγενείς και αλλοεθνείς μαθητές και αποβλέποντας στην δημιουργία κλίματος συνεργασίας και σεβασμού μεταξύ τους.

2. Θεωρητικό Μέρος

2.1 Οι πρόσφυγες μαθητές στον ελλαδικό χώρο

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται συχνά μεταναστευτικά φαινόμενα λόγω των αυξανόμενων πολιτικών αντιπαραθέσεων που καταλήγουν σε ένοπλες διαμάχες. Η Ελλάδα τα προηγούμενα χρόνια υπήρξε κατά κύριο λόγο χώρα εξαγωγής μεταναστών κυρίως προς την Αμερική και την Αυστραλία. Από τη δεκαετία του 1980 όμως σταδιακά αρχίζει να μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής τους. Αρχικά οι μετανάστες που φτάνουν στη χώρα προέρχονται από τις γειτονικές χώρες, κυρίως από την Αλβανία και τη Βουλγαρία, γεγονός που συνεχίζει μέχρι και τα πρώτα χρόνια του 2000 και οφείλονται στις οικονομικές και πολιτικές περιστάσεις των χωρών αυτών. Ωστόσο από το 2006 και περισσότερο μετά την Αραβική Άνοιξη γίνεται αντιληπτή μία διαρκής αύξηση των εισροών, οι οποίες εντάσσουν πλέον και προσφυγικούς πληθυσμούς. Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα την περίοδο μεταξύ 2006- 2016 υπολογίζεται ότι η χώρα δέχθηκε 1.9 εκατομμύρια ανθρώπους, εκ των οποίων το 50% εισήλθε στη χώρα το 2015. Από το σύνολο των πληθυσμών αυτών το 64% αφορούσε άνδρες ενώ το 36% γυναίκες το 36% (Flow Monitoring, n.d.).

Είναι αξιοσημείωτο πως η Ελλάδα αυτή τη χρονική περίοδο χαρακτηρίζονταν από σημαντικά εσωτερικά προβλήματα που προέκυψαν από το ξέσπασμα της οικονομική κρίσης του 2007. Η κορύφωση της προσφυγικής κρίσης διαδραματίστηκε το 2015 οπότε και χώρα χρειάστηκε να υιοθετήσει νέες πολιτικές για τη διαχείριση των προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών. Σχεδιάστηκε λοιπόν σταδιακά με τη βοήθεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης μία στρατηγική για τη στέγαση τους αρχικά στα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης (Κ.Υ.Τ.), τα οποία διέθεταν με χαρακτήρα προσωρινής παραμονής. Από το πέρα του 2016 και μετά οι υποδομές αυτές άρχισαν να λαμβάνουν μονιμότερο χαρακτήρα προσθέτοντας στα υπάρχοντα Κ.Υ.Τ. και τις δομές φιλοξενίας, διάφορα camps από τους Δήμους και το Υπουργείο Εθνικής Άμυνας με τη μεταβολή πρώην στρατοπέδων σε δομές φιλοξενίας προσφύγων. Συνολικά το 2016 λειτουργούν 4 κλειστά κέντρα κράτησης (hotspots) στα νησιά, 42 Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (Κ.Φ.Π.) και 5 άτυπες δομές. Επίσης, η Υ.Α. Παράλληλα πέρα από τις κρατικές προβλέψεις οι

ποικίλες Μ.Κ.Ο. που δραστηριοποιούνται στη χώρα έχουν δημιουργήσει πολυάριθμες δομές φιλοξενίας και υποδοχής (Ribas- Mateos, 2004)

Η πλέον ιδιαίτερη συνθήκη στο μεταναστευτικό-προσφυγικό ζήτημα είναι εκείνη των ανηλίκων. Σε έρευνα του 2019 αναφέρεται πως εκείνη τη χρονική περίοδο διέμεναν 4.000 παιδιά σε Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων και Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης, ενώ 5.000 βρίσκονταν υπό την ευθύνη της Ύπατης Αρμοστείας. Από αυτά σχεδόν το 48% είναι ηλικίας 6 με 15 ετών, ενώ τα υπόλοιπα προσχολικής ηλικίας. Με βάση στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. ένα ποσοστό 28% των προσφύγων που εισέρχονται στην Ευρώπη μέσω της Μεσογείου αποτελείται από παιδιά – πρόσφυγες. Κατά κύριο λόγο πρόκειται για ασυνόδευτα παιδιά, δηλαδή που δεν έχουν έρθει με τους γονείς τους ή κάποια άλλα μέλη της οικογένειάς τους ή έχουν χωριστοί από αυτούς. Δυστυχώς τα παιδιά αυτά αποτελούν συχνά θύματα βίας, εκμετάλλευσης και κακοποίησης τόσο κατά τη διάρκεια του ταξιδιού της έως ότου να φτάσουν Ευρώπη αλλά και μετά την άφιξη τους στις χώρες υποδοχής. Η Ελλάδα παρά τις δύσκολες εσωτερικές συνθήκες έχει προσπαθήσει να περιθάλψει μεγάλο μέρος των προσφυγικών ροών, ωστόσο κατάλληλες συνθήκες διαπιστώνονται μόνο για το 26% των ασυνόδευτων ανηλίκων. Παρά την κρατική κινητοποίηση και την δραστηριοποίηση των Μ.Κ.Ο ο όγκος ανθρώπων που καλούνται να φιλοξενήσουν οι δομές είναι δυσανάλογος με τον αριθμό τους. Οι ασυνόδευτοι ανήλικοι αποτελούν ομάδα προτεραιότητας και υπάγονται σε διαφορετικό νομικό καθεστώς αφού αντιμετωπίζονται ως πολίτες των οποίων η προστασία απαιτείται γι'αυτό και δεν εφαρμόζονται πάνω τους οι μεταναστευτικές νομοθεσίες (Αρώνη, 2019).

Βέβαια η χώρα μας έχει κατηγορηθεί και καταδικαστεί από το Διεθνές Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων για την υπόθεση παράνομης κράτησης ανηλίκου στη Λέσβο, ενώ μία γρήγορη έρευνα στα ειδησεογραφικά μέσα κάνει εμφανή μία έντονη τάση ξενοφοβίας και ρατσισμού στην σύγχρονη κοινωνία. Οι σύγχρονες κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές κατά βάση, γεγονός που ενώ ήταν σύνηθες σε μεγάλες χώρες πλέον αποτελεί κανόνα και για τις μικρότερες χώρες. Αυτή η συνύπαρξη ετερογενών και πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων δεν είναι πάντοτε αρμονική, ούτε προκύπτει αβίαστα χωρίς προσπάθεια. Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία υπάρχουν πολυάριθμες πολιτισμικές, πολιτικές και κοινωνικές ταυτότητες, οι οποίες όσο πιο ετερογενής είναι η κοινωνία στην οποία παρουσιάζονται, τόσο πληθαίνουν και αυτές. Αντιστοίχως πληθαίνουν και οι φιγούρες των «άλλων». Η εθνοκεντρική αντίληψη που είναι αισθητή όλο και

περισσότερο τα τελευταία χρόνια προκαλεί σε μεγάλο βαθμό λοιπόν προκαταλήψεις, στερεότυπα και ρατσιστικές συμπεριφορές προς αυτές τις «άλλες» ταυτότητες. Ως εκ τούτου παρατηρούνται εν γένει στην κοινωνία αλλά και στο σχολικό χώρο αρνητικές και ξενοφοβικές συμπεριφορές που έχουν ως αποτέλεσμα τη διατάραξη της κοινωνικής συνοχής και τον αποκλεισμό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αναστάτωση που δημιουργείται στο ενδεχόμενο να κρατήσει αλλοδαπός μαθητής ή μαθήτρια τη σημαία στις μαθητικές παρελάσεις στα πλαίσια των εθνικών επετείων. Το γεγονός η σημαία, που αποτελεί το κύριο εθνικό σύμβολο, να κρατηθεί από «άλλο» εκλαμβάνεται από πολλούς ως της ελληνικότητας ή της εθνικής «καθαρότητας» (Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ., 1997).

Είναι προφανές λοιπόν πως με την παρουσία ολοένα και περισσότερων αλλόγλωσσων, αλλόθρησκων και αλλοδαπών μαθητών, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να λάβει δράση και να μεταβληθεί έτσι ώστε να μπορέσει αφενός να φέρει εις πέρας το αμιγώς διδακτικό έργο του και αφετέρου να διασφαλίσει την κοινωνική συνοχή. Πρόκειται για μία διαδικασία σύνθετη η οποία θα πρέπει να στοχεύει στην αρμονική συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, στην αναγνώριση της πολιτιστικής διαφορετικότητας και την αποδοχή και τη χρήση της ως μοχλό ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στην νέα εκπαιδευτική τους πραγματικότητα. Βασικό στοιχείο για να τη σωστή και αποτελεσματική διαχείριση της πολλαπλής ετερογένειας είναι η υιοθέτηση μίας παιδαγωγικής μεθόδου που δεν απευθύνεται αποκλειστικά σε μειονοτικούς μαθητές αλλά στο σύνολο του μαθητικού σώματος. Δεν είναι με άλλα λόγια αρκετό να «εκπαιδεύσει» το σχολείο τους αλλοδαπούς μαθητές χωρίς να «μορφώσει» το σύνολο των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων κι εκείνων της κυρίαρχης ομάδας. Θα πρέπει να αναστραφεί η εθνοκεντρική λογική και να αναδειχθεί η πολλαπλότητα και η ετερογένεια ώστε να μειωθούν οι εντάσεις και οι συγκρούσεις βλέποντας ο ένας μέσα από το πρίσμα του άλλου χτίζοντας νέες βάσεις για την αλληλεπίδραση τους. Αναγνωρίζοντας τις πολλαπλές υπαγωγές και ταυτότητες που χαρακτηρίζουν τις διάφορες κοινωνικές ομάδες ανοίγει ένας δρόμος που επιτρέπει την αντίληψη της διαφοράς ως συστατικό στοιχείο του «εμείς» δημιουργώντας ένα πλαίσιο ουσιαστικής κατανόησης και αποδοχής της. Ακόμη πρέπει να γίνει κατανοητό πως οι μειονοτικοί μαθητές δεν είναι αποκλειστικά φορείς ενός ετερογενούς πολιτισμού τον οποίο οφείλει να αναγνωρίσει το σχολείο ως ισότιμο, αλλά αποτελούν παιδιά που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες που συγκαταλέγονται στις χαμηλές βαθμίδες της ταξικής ιεραρχίας και περιθωριοποιούνται ποικιλοτρόπως από την πρόσβαση στα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά αγαθά. Επομένως

στόχος του σχολείου δεν είναι να εντάσσει μόνο τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες αλλά να παρέχει ουσιαστικές προοπτικές σχολικής και δυνάμει κοινωνικής ανέλιξης σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Αυτό το είδος σχολείου εντάσσεται στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως αυτή παρουσιάζεται με βάση τα εκπαιδευτικά μοντέλα που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια (Ανδρούσου Α. & Ασκούνη Ν., 2007) (Γκότοβος, 2003).

2.2 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Νηπιαγωγείο

Οι ανάγκες του σχολείου στα πλαίσια λοιπόν των πολυπολιτισμικών κοινωνιών έχουν αλλάξει σημαντικά όπως έχουν αλλάξει και οι επιταγές της κοινωνίας από το ίδιο το σχολείο. Η διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού είναι μία υπόθεση που απαιτεί δομημένες στρατηγικές και ένα γενικότερο ιδεολογικό πλαίσιο λειτουργίας. Για το λόγο αυτό έχουν εδραιωθεί στους εκπαιδευτικούς κύκλους πέντε βασικά μοντέλα διαχείρισης, δύο μονοπολιτισμικά και τρία πλουραλιστικά. Τα πρώτα είναι το μοντέλο της αφομοίωσης και το μοντέλο της ενσωμάτωσης, τα οποία επιχειρούν την ταύτιση των μειονοτήτων με την κυρίαρχη ομάδα, ενώ τα δεύτερα είναι το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο, τα οποία αποδέχονται τον πολιτισμικό πλουραλισμό (Κεσίδου, Πολυπολιτισμικότητα- Πολυπολιτισμική Κοινωνία, 2007)

- ❖ Το Μοντέλο της Αφομοίωσης (Classical assimilation model). Πρόκειται για ένα μοντέλο το οποίο ξεκίνησε να μελετάται τη δεκαετία του 1920 από θεωρητικούς της σχολής του Σικάγο και προτάθηκε και διερευνήθηκε διεξοδικά στην Αμερική ως εκπαιδευτική πολιτική για την αντιμετώπιση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων που βίωναν οι μειονοτικές ομάδες. Κυριάρχησε μέχρι και τη δεκαετία του 1960 . και έχει ως κεντρικό στοιχείο την κατάργηση των εθνικών, πολιτισμικών και φυλετικών στοιχείων των ομάδων αυτών και την αντικατάστασή τους με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κυρίαρχης εθνικής ομάδας. Η αφομοίωση επιτυγχάνεται μέσω της εκπαίδευσης, ενώ η ετερότητα εκλαμβάνεται ως υστέρηση και για αυτό και επιχειρείται η προσπάθεια για εξάλειψή της έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή όλων των ομάδων στην κοινωνία. Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου το σχολείο δεν καλείται να προσαρμοστεί στις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών του, αλλά οφείλουν οι ίδιοι να προσαρμοστούν στο εθνικό

εκπαιδευτικό σύστημα .Το μοντέλο σε επίπεδο αποτελεσματικότητας δεν παρουσίασε καλές επιδόσεις των μαθητών ενώ συνοδεύτηκε από υψηλά επίπεδα σχολικής διαρροής, ενώ δεν κατάφερε να αντιμετωπίσει τις πολιτισμικές διαφορές (Γκόβαρης, Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση., 2011) (Gordon, 1964).

❖ Το Μοντέλο της Ενσωμάτωσης(Integration). Η ορολογία του συγκεκριμένου μοντέλου διατυπώνεται περίπου στα μέσα της δεκαετίας του 1960 και χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο στις ευρωπαϊκές χώρες. Ενώ το μοντέλο της ενσωμάτωσης διαθέτει πολλά στοιχεία αφομοιωτικής πολιτικής αναγνωρίζει την ανάγκη για αμοιβαία ανεκτικότητα μεταξύ των ετερογενών πολιτισμικών χαρακτηριστικών Το μοντέλο αυτό έχει πιο αμφίδρομο χαρακτήρα, είναι αποδεκτή δηλαδή η πολιτισμική ταυτότητα των αλλοδαπών μαθητών όπως και η αλληλεπίδραση της με την κυρίαρχη κουλτούρα. Η αλληλεπίδραση αυτή δεν πρέπει να επηρεάζει τις βασικές πολιτισμικές αρχές της χώρας υποδοχής αλλά επιτρέπει τη διατήρηση των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων καθώς και της μητρικής γλώσσας της μεταναστευτικής ομάδας, αλλά κατά κύριο λόγο στον ιδιωτικό βίο. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι και πάλι προσανατολισμένο στην εθνική κουλτούρα και τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας. Η εφαρμογή του μοντέλου εστιάζει περισσότερο στην συμμόρφωση των αλλοδαπών μαθητών στο υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο παρά στην προσαρμογή του σε αυτούς. Εισάγονται μεν στο υπάρχον πρόγραμμα ορισμένα στοιχεία που αφορούν τους αλλοδαπούς μαθητές, αλλά και πάλι επιλέγονται με βάση τις αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού. Τα όρια μεταξύ του αφομοιωτικού μοντέλου και του μοντέλου της ενσωμάτωσης δεν είναι πάντοτε διακριτά και πολλές φορές οι δύο ορολογίες θεωρούνται παραπλήσιες ή απλώς το δεύτερο μοντέλο ως μετεξέλιξη της ονομασίας του πρώτου (Schneider J. & Crul M., 2010) (Νικολάου, 2011)

❖ Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο(Multicultural education). Το πολυπολιτισμικό μοντέλο έκανε την εμφάνιση του τη δεκαετία του 1970 . Πρόκειται για το μοντέλο που σηματοδοτεί τη μετάβαση σε ένα σύστημα αποδοχής της πολυπολιτισμικότητας στον εκπαιδευτικό χώρο. Επικεντρώνεται στην ισότιμη ανάπτυξη όλων των πολιτών και τη μείωση των ανισοτήτων μέσα από την γνώση και άλλων πολιτισμών εκτός από τον κυρίαρχο, προκειμένου να επιτευχθεί κοινωνική συνοχή και μείωση των ρατσιστικών και

ξενοφοβικών φαινομένων. Θεωρείται αναγκαία η ύπαρξη σεβασμού της ελευθερίας κάθε μαθητή να εκπαιδεύεται στη μητρική του γλώσσα και σε συνάρτηση με το πολιτισμικό του υπόβαθρο. Αναγνωρίζονται τέσσερις βασικές διαστάσεις που θα πρέπει να παρατηρούνται στο σχολικό χώρο. Η ολοκλήρωση του περιεχομένου που σχετίζεται με την ενσωμάτωση διαπολιτισμικών στοιχείων και παραδειγμάτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς. Η διαδικασία παραγωγής γνώσης που σχετίζεται με τις μεθόδους που επηρεάζουν την παραγωγή γνώσης όπως τα πλαίσια αναφοράς, τις προκαταλήψεις και τις πολιτισμικές υποθέσεις, τον περιορισμό των προκαταλήψεων, την ανάπτυξη θετικών στάσεων από τα παιδιά προς τη διαφορετική φυλή και εθνικότητα. Η παιδαγωγική της ισότητας που αφορά τη χρήση τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας έτσι ώστε να έχουν ουσιαστικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τους αλλοδαπούς μαθητές. Την λειτουργία ενός σχολείου με κουλτούρα εκπαιδευτικής ισότητας και ενθάρρυνσης. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο έχει δεχτεί κριτική, καθώς υποστηρίζεται πως η επαφή με έναν πολιτισμό δεν έχει απαραίτητα ως αποτέλεσμα τη μείωση των προκαταλήψεων και στερεοτύπων, αλλά ορισμένες φορές μπορεί να τα ενισχύσει, 'πως μπορεί να συμβεί και με την πολιτισμικής αυτοσυνειδησίας των μειονοτικών μαθητών. ενώ επιδόσεων των μειονοτήτων τέθηκε προς αμφισβήτηση. Η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών ενδέχεται να οδηγήσει σε καλλιέργεια, καθώς αποτελεί στοιχείο της ανθρώπινης φύσης η όψη του διαφορετικού ως κατώτερου. Επιπλέον, η προσπάθεια για επίτευξη της φαίνεται να δημιουργεί δυσκολίες στην κοινωνική τους ενσωμάτωση (Μπαλτατζής Δ. & Νταβέλος Π.) (Banks J.A. & Lynch J., 1986) (Banks J. , 2004)

- ❖ Το Αντι-ρατσιστικό Μοντέλο (Anti-racist education,). Το μοντέλο αυτό εφαρμόστηκε μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1980 κυρίως στη Μεγάλη Βρετανία και την Αμερική. Το αντι-ρατσιστικό μοντέλο επικεντρώνεται στην προσπάθεια επίτευξης ισότητας, δικαιοσύνης και απαλλαγής των ρατσιστικών πεποιθήσεων και προκαταλήψεων μέσα από την πρόληψη στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Εδώ ο ρατσισμός δεν παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα της άγνοιας αλλά περισσότερο αποτέλεσμα της ηγεμονίας της κυρίαρχης ομάδας το οποίο και αποτυπώνεται σε όλες τις δομές του κράτους. Η αντιμετώπιση του φαινομένου έγκειται στη συνειδητοποίηση από την κυρίαρχη ομάδα των λόγων της ανισότητας των μειονοτικών ομάδων, που θα επέλθει από την αποδοχή και την εκτίμηση της ετερότητας

και τη συζήτηση των κοινωνικών ζητημάτων στο σχολικό χώρο. Μεταθέτει λοιπόν το μοντέλο αυτό το βάρος της ευθύνης στην κυρίαρχη ομάδα αλλά και στο πολιτικό πεδίο, γεγονός που επέφερε ισχυρές κριτικές για εργαλειοποίηση της παιδείας. (Μπαλτατζής Δ. & Νταβέλος Π.) (Troyna B. & Williams J., 1986)

- ❖ Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο (Intercultural education,) . Το μοντέλο αυτό εκλαμβάνεται ως συνέχεια ή μετεξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου κυρίως ορολογικά παρά ως μια νέα θεωρία και υπήρξε ευρέως διαδεδομένος στην Ευρώπη από τη δεκαετία του 1980 και μετά. Ιδεολογικά διαπνέεται από τις ίδιες αρχές και αξίες όπως είναι η αποδοχή και ο σεβασμός του διαφορετικού, η αλληλεγγύη και η κατανόηση μεταξύ των ετερογενών ομάδων καθώς και η ενίσχυση της ισότητας στην εκπαίδευση. Το μοντέλο αυτό επιχειρεί να επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές εκεί που απέτυχαν τα άλλα μοντέλα μετατοπίζοντας το βάρος από τη λογική της ενσωμάτωσης – αφομοίωσης στην πολυπολιτισμική ένταξη και την ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών. Βασικός θεωρητικός του μοντέλου είναι ο Helmut Essinger, ο οποίος παρουσιάζει τέσσερις κεντρικές αρχές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πρώτον η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy) δηλαδή η ικανότητα κατανόησης του συνομιλητή και των προβληματισμών του. Δεύτερον η εκπαίδευση για αλληλεγγύη, δηλαδή η δημιουργία μιας συλλογικής συνείδησης που υπερβαίνει τα όρια των επιμέρους ομάδων των κρατών και των φυλών και η συνειδητοποίηση της ίσης αξίας τους. Τρίτον η εκπαίδευση για την επίτευξη διαπολιτισμικού σεβασμού μέσα από την αναγνώριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας και την ισότιμη αλληλεπίδραση μεταξύ των ετερογενών πολιτισμών. Τέταρτον η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης, μέσα από την εκπαίδευση για μείωση των εθνοκεντρικών αντιλήψεων που ενισχύουν την ύπαρξη στερεοτύπων και προκαταλήψεων επιδίωξη επίτευξης πολιτισμικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια έχει αναδειχθεί σε μία βασική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αποβλέπει στην αποτελεσματική ένταξη και κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών και των προσφύγων μέσα από τις διάφορες πρακτικές συμπερίληψης. Η προσέγγιση αυτή έχει υιοθετηθεί και από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρητικά, ωστόσο χρειάζεται πολλές μεταβολές για να

απαγκιστρωθεί από τις μονοπολιτισμικές και αφομοιωτικές πρακτικές (Coulby, 2006) (Essinger, 1990) (Ζωγράφου, 2003)

Ειδικότερα στην παρούσα εργασία μας απασχολεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση παιδιών νηπιακής ηλικίας. Το νηπιαγωγείο σε κάθε περίπτωση διαδραματίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για το λόγο αυτό κιόλας έχει οριστεί πλέον υποχρεωτική η φοίτηση των παιδιών σε αυτό. Αυτή η βαθμίδα εκπαίδευσης δεν αφορά τόσο την απόκτηση καθαρών γνώσεων όσο την ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο και στο πλαίσιο της τάξης. Και τα δύο αυτά πλαίσια εντάσσονται στη σφαιρική ανάπτυξη του νηπίου γι' αυτό και στην περίπτωση των πολυπολιτισμικών κοινωνιών ο στόχος αυτός αποκτά μεγαλύτερη αξία. Κατά την ηλικία των 4-6 χρόνων τα παιδιά ξεκινούν να διαθέτουν την κοινωνική σύλληψη του άλλου, αρχίζουν δηλαδή να αποκτούν μία πρώιμη κοινωνική συνείδηση και εντυπώνουν ρόλους, στερεότυπα κλπ. στο ασυνείδητο τους. Έτσι οι πληροφορίες που δέχονται προδιαθέτουν την μετέπειτα κοινωνική τους συμπεριφορά και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Στα πλαίσια λοιπόν των νηπιαγωγείων κύριο στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και της γονικής μέριμνας αποτελεί η απόκτηση των απαραίτητων ικανοτήτων ώστε να επιτευχθεί μία ουσιαστική συνύπαρξη σε μια πολυπολιτισμική κοινωνική δομή. Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην αναγνώριση των ιδιαίτερων πολιτιστικών χαρακτηριστικών, να τροφοδοτεί τον καθημερινό και ουσιαστικό διάλογο σε πλαίσια αλληλοκατανόησης και υγιούς συνεργασίας. Με τον τρόπο αυτό τα νήπια θα μάθουν από τη μικρότερη δυνατή ηλικία το σεβασμό και την αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας, κατανοώντας την ίδια στιγμή τόσο τη μοναδικότητα τους ως άτομα αλλά και την ομοιότητά τους με τα παιδιά του κόσμου. Ευρύτερος λοιπόν στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αναπτύξει στα παιδιά το αίσθημα του σεβασμού σε οτιδήποτε διαφορετικό, είτε πρόκειται για ατομική ιδιαιτερότητα, φυλή, πολιτισμός, θρησκεία, εθνικότητα. Ωστόσο ένα ατυχές γεγονός που παρατηρείται στη χώρα μας είναι πως ενώ συνολικά ιδρύθηκαν 26 διαπολιτισμικά σχολεία, η προσχολική εκπαίδευση δεν εντάχθηκε σε κάποιο αντίστοιχο πρόγραμμα αφήνοντας εκτός της διαπολιτισμικής διαδικασίας το πρώτο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο να υπογραμμιστεί πως αποτελεί και το πρώτο σχολείο για αλλοδαπούς μαθητές χωρίς καμία προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία (Ντολιοπούλου, 2000). (Taylor, 2018) (Ντολιοπούλου, 2000).

Όταν λοιπόν γίνεται λόγος για μία προσχολική εκπαίδευση σε πλαίσια διαπολιτισμικότητας πρόκειται για τη μεταβολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τέτοιο τρόπο που η βαρύτητα να μετατίθεται στην ίδια τη διαδικασία της διδασκαλίας και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες λαμβάνει χώρα. Απώτερος στόχος ορίζεται η αύξηση των επιτευγμάτων των μαθητών βελτιώνοντας έτσι εν γένει την εκπαιδευτική προσέγγιση και για το λόγο αυτό προϋποτίθενται οι ανάλογες στρατηγικές που θα παράσχουν στο σύνολο των μαθητών του σύγχρονου σχολείου ποιοτική και ουσιώδη εκπαίδευση. Ειδικότερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην βαθμίδα της προσχολικής αγωγής προκειμένου να προσαρμόσει την εκπαιδευτική διαδικασία στο διαπολιτισμικό μοτίβο εκπαίδευσης προέβη σε ορισμένες προσαρμογές. Αρχικά προκειμένου να προσεγγιστούν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ανασυγκροτήθηκαν και σχεδιάστηκαν εκ νέου τα σχολικά βιβλία και προγράμματα. Έπειτα τα ζητήματα της παγκοσμιοποίησης, της πολυπολιτισμικότητας και της ευρωπαϊκής ταυτότητας των πολιτών τέθηκαν υπό μία διεπιστημονική διερεύνηση. Τα πανεπιστημιακά τμήματα προσχολικής αγωγής εισήγαγαν στα προγράμματα τους μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ δρομολογήθηκαν και σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς στα ιδρύματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμη δημιουργήθηκαν δίκτυα συνεργασίας μεταξύ ελληνικών και ξένων νηπιαγωγείων προς ενίσχυση της κατάρτισης των νηπιαγωγών (Bombas L, 2001).

Όσον αφορά τα παιδιά που διαμένουν σε Κέντρα Υποδοχής και ταυτοποίησης προτάθηκε η δημιουργία Υποκαταστημάτων Νηπιαγωγείου για την παροχή εκπαίδευσης σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών. Αυτά θα πρέπει να στελεχωθούν από μόνιμους δασκάλους, κυρίως λόγω εμπειρίας σε δυσμενείς συνθήκες εκπαίδευσης, δύο ανά τμήμα 20 παιδιών και προτείνεται η συγκέντρωση όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιών σε διάστημα τεσσάρων με έξι χρόνων έτσι ώστε να μπορέσει να υπάρξει ένα πιο ευέλικτο ωράριο εργασίας με δύο βάρδιες. Την ευθύνη για την επίβλεψη αυτών των μονάδων καλούνται να αναλάβουν τα Τμήματα Προσχολικής Αγωγής. Από την άλλη τα παιδιά που διαμένουν στις πόλεις και επαρχίες μπορούν να φοιτήσουν κανονικά στα δημόσια νηπιαγωγεία. Ο αριθμός των παιδιών που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα πρέπει να είναι μικρότερος του 25% του συνολικού αριθμού των μαθητών της τάξης. Υπάρχει η πρόβλεψη για πρωινά και απογευματινά τμήματα τα οποία θα στελεχωθούν από πρόσθετο προσωπικό που θα προέρχεται από βρεφονηπιακό σταθμό ή πολιτιστικό διαμεσολαβητή ή στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης από φοιτητές προσχολικής αγωγής. Τέλος το Υπουργείο Παιδείας έκανε ανοιχτή πρόσκληση στους διεθνείς οργανισμούς και τις ΜΚΟ να παράσχουν ενίσχυση στα κέντρα

υποδοχής εφόσον το επιθυμούσαν. Τέτοιου είδους δραστηριότητες εντάσσονται στα πλαίσια της μη τυπικής εκπαίδευσης και λαμβάνουν χώρα σε διαφορετικές ώρες και ημέρες του ωρολογίου προγράμματος (Palaiologou, Michail, & Toumproulidis, 2018).

2.3 Η ελληνική γλώσσα ως Δεύτερη Γλώσσα

Η γλώσσα αποτελεί το βασικότερο μέσο έκφρασης του ανθρώπου. Μέσω αυτής το άτομο μπορεί να εκφράσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του αλλά και να αλληλοεπιδράσει με τους γύρω του. Η γλώσσα παράλληλα αντικατοπτρίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μίας κοινωνίας, τη κουλτούρα, τα ήθη, τα έθιμα, την παράδοση κ.ο.κ. Αποτελεί λοιπόν ένα μέσο το οποίο επιφορτίζει το άτομο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και υπαγορεύει την συνδιαλλαγή του με τους άλλους. Έχει επομένως κοινωνικό χαρακτήρα, ο οποίος σχηματίζεται στα πλαίσια μίας δεδομένης κοινωνίας μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών της χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα αλλαγής της. Είναι σημαντικό να ορίσουμε πως στην περίπτωση αυτή γίνεται λόγος για τη μητρική γλώσσα. Η μητρική γλώσσα αποτελεί μία έννοια που αντικατοπτρίζει τους δεσμούς και της ταύτισης μίας κοινωνίας λειτουργώντας ως ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της προσωπικής ταυτότητας κάθε ατόμου. Η ύπαρξη της μητρικής οριοθετεί και την ύπαρξη της «ξένης» γλώσσας. Στο πεδίο της διδασκαλίας υπάρχει μία ορολογική διάκριση στην εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας, υπάρχει με άλλα λόγια η «ξένη» και η «δεύτερη» γλώσσα. Η διάκριση των δύο αυτών όρων προσδιορίζεται από το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκμάθηση και στον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται. Η ξένη γλώσσα περιγράφει την γλώσσα της οποίας η διδασκαλία συντελείται τάξη και δεν δίνεται η δυνατότητα ή ευκαιρία πρακτικής αξιοποίησής της για επικοινωνιακούς λόγους στα πλαίσια της καθημερινότητας του ατόμου, ενώ συνήθως δεν συμβαίνει στο «φυσικό περιβάλλον» της γλώσσας δηλαδή στη χώρα που την ορίζει ως επίσημη. Από την άλλη η «δεύτερη» γλώσσα διδάσκεται στο «φυσικό περιβάλλον» της γλώσσας, όχι απαραίτητα σε τάξη αλλά και βιωματικά και χρησιμοποιείται άμεσα για επικοινωνιακούς σκοπούς.

Όσον αφορά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής, αξίζει να τονισθεί πως προσχολικοί μαθητές διακρίνονται από κάποια βασικά πλεονεκτήματα σε σχέση με τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας γεγονός που αποτελεί και αντικείμενο μελέτης και συστηματικής διερεύνησης σε παγκόσμια κλίμακα. Τα παιδιά μικρής ηλικίας

διακρίνονται από μεγαλύτερη ευχέρεια , ταχύτερο ρυθμό και μεγαλύτερη δυνατότητα εκμάθησης γλωσσών. Στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά περιβάλλοντα τα παιδιά από δίγλωσσες ή και πολύγλωσσες οικογένειες διαθέτουν τις κατάλληλες συνθήκες για την εκμάθηση περισσότερων γλωσσών έχοντας περισσότερες ευκαιρίες αλλά και ακόμη περισσότερα ερεθίσματα. Σε αυτό συμβάλουν και οι νέες τεχνολογίες καθώς και η ένταξη και η εκτεταμένη χρήση τους στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία. Δίνεται λοιπόν η δυνατότητα τόσο στο εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και στους μαθητές αλλά και τις οικογένειές τους η δυνατότητα και οι κατάλληλες πρακτικές ώστε να διδαχθούν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα αποτελεσματικά. Με τον τρόπο αυτό η διάκριση ανάμεσα στη μητρική (Γ1), τη δεύτερη (Γ2) και την ξένη γλώσσα (ΞΓ) γίνεται δυσδιάκριτη, γεγονός που έχει σημαντικές πολιτισμικές διαστάσεις (Brevik L. M. & Olsen R. V. & Hellekjær G. O., 2016) (V., 2016) (A.Mazari & N.Derraz, 2016).

2.4 Κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας στο νηπιαγωγείο.

Ένα βασικό ζήτημα που τίθεται στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αδυναμία που παρουσιάζουν συχνά οι αλλόγλωσσοι μαθητές στην ομαλή ένταξη τους σε ένα πλήρες πρόγραμμα στο σχολικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής τους. Το κύριο δίλημμα που προκύπτει είναι το κατά πόσο η μητρική γλώσσα των αλλόγλωσσων μαθητών θα αποτελέσει βασικό πυλώνα στον τρόπο εκπαίδευσής τους ή όχι. Στην προσχολική εκπαίδευση η γνώση της μητρικής γλώσσας δεν αποτελεί ένα χρήσιμο ή απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο για τη φοίτησή των μαθητών σε αντίθεση με τα επόμενα εκπαιδευτικά στάδια. Η κατάκτηση της γλώσσας περιλαμβάνει το φωνολογικό, το σημασιολογικό και το γραμματικό επίπεδο, το οποίο διακρίνεται σε συντακτικό και μορφολογικό. Τα συστήματα αυτά είναι αλληλεξαρτώμενα και στην περίπτωση των αλλόγλωσσων μαθητών συνήθως η ανάπτυξη του γλωσσικού συστήματος επιδιώκεται να αναπτυχθεί παράλληλα με την μητρική γλώσσα. Ωστόσο στην προσχολική εκπαίδευση οι μαθητές βρίσκονται σε ένα προπαρασκευαστικό γλωσσικό στάδιο γι' αυτό και αναφέρεται συχνά πως οι αλλόγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στο νηπιαγωγείο. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως θα πρέπει να επιτευχθούν σημαντικές μεταρρυθμίσεις στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, εμπλέκοντας τα ίδια τα νήπια περισσότερο στη διαδικασία της εκπαίδευσης προκειμένου να υπάρξουν παιδαγωγικά αποτελέσματα αλλά και να ενισχυθεί η

διαδικασία ένταξης αυτών των μαθητών. Οι γλωσσικές δυσκολίες που παρουσιάζουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές είναι εφικτό να ξεπεραστούν εάν ενταχθεί στην παιδαγωγική διαδικασία η κοινωνική μάθηση με την αλληλεπίδραση των γηγενών και των αλλόγλωσσων μαθητών σε καθημερινή βάση καθώς αυτή δύναται να επιφέρει ουσιαστικά αποτελέσματα σε εκπαιδευτικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο (Χαραλαμπίκης Χ., 1999) (Φλογαίτη Ε., 2011).

Ειδικότερα το νηπιαγωγείο ενδείκνυται για την επίτευξη αυτών των στόχων για ποικίλους λόγους. Αρχικά το νηπιαγωγείο ανεξάρτητα από την μητρική γλώσσα αποτελεί τον πρώτο εκπαιδευτικό φορέα στον οποίο εντάσσεται ο μαθητής και κοινωνικοποιείται με συνομηλίκους του χωρίς την παρουσία των γονιών του. Τα πλαίσια της εκπαίδευσης σε αυτό το στάδιο διακρίνονται από χαλαρότητα και ελεύθερο χρόνο για δραστηριότητες χωρίς να υπάρχει κάποια αυστηρά καθορισμένη ύλη με γνωστικούς στόχους, κάτι στο οποίο η αλλογλωσσία θα μπορούσε να προκαλεί προβλήματα. Η εκπαιδευτική διαδικασία υλοποιείται με μέσα και τεχνικές που ενδείκνυνται για την επικοινωνιακή μάθηση, ενώ ο ρόλος της γλώσσας δεν είναι σαφώς ακαδημαϊκός. Η χρήση της γλώσσας σε προφορικό επίπεδο είναι ακόμη σε εξέλιξη για το σύνολο των μαθητών και ο γραπτός λόγος προσεγγίζεται σε μικρό βαθμό. Για όλους αυτούς τους λόγους επιπλέον δεν είναι αναγκαία η βοήθεια των γονέων σε γνωστικό επίπεδο εφόσον άλλωστε δεν υπάρχουν και εργασίες για το σπίτι (Παπαδοπούλου Μ., 2003).

2.5.1 Η κατάλληλη μεθοδολογία για την κατάκτηση της γλώσσας στο νηπιαγωγείο.

Αποβλέποντας λοιπόν στην κοινωνική ένταξη αλλά και την παιδαγωγική εξέλιξη των αλλόγλωσσων μαθητών είναι κρίσιμο να επιλεγθεί και η κατάλληλη μεθοδολογία για την διδασκαλία της γλώσσας. Όπως διαφαίνεται από την προηγούμενη ενότητα η ηλικία αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα για την επιλογή της μεθοδολογίας. Για την προσχολική ηλικία υποστηρίζεται συχνά πως παρέχει το λεγόμενο «παράθυρο ευκαιρίας», δηλαδή η διδασκαλία της γλώσσας γίνεται πιο αβίαστα για τα παιδιά νηπιακής ηλικίας καθώς ο εγκέφαλος τους λειτουργεί ως ένα ιδιαίτερα απορροφητικό σφουγγάρι που συλλέγει πληροφορίες (Lenneberg E. H., 1967).

Ως προς τις διδακτικές αρχές έμφαση δίνεται στον προφορικό λόγο (πρόσληψη & παραγωγή προφορικού λόγου), στην πολυαισθητηριακή & βιωματική προσέγγιση, στις Θεματικές και τις ιστορίες αλλά και στην καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων. Από την άλλη ως προς την

γενική μυθολογική προσέγγιση επιστρατεύονται κατά κύριο λόγο τέσσερις μέθοδοι : η Λεξική Προσέγγιση (Lexical Approach), η Ολική Σωματική Αντίδραση (Total Physical Response), η Δραστηριοκεντρική Μέθοδος (Task-based Learning), η Εκμάθηση με βάση το Περιεχόμενο (Content based Education) και η Θεματική Προσέγγιση.

- ❖ Λεξική Προσέγγιση. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στην Επικοινωνιακή Προσέγγιση δίνοντας έμφαση στις λεξικές συστάδες μέσα από τη χρήση κατάλληλων κείμενων προς παιδαγωγική αξιοποίηση. Οι «συστάδες λέξεων» αποτελούν μικρές φράσεις, ένα σύνολο λέξεων σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο οι οποίες με την χρήση τους μπορούν να παράσχουν στον μαθητή γραμματικά αλλά και λεξιλογικά εφόδια. Η διδασκαλία ουσιαστικά γίνεται έμμεσα και υπόρρητα, αποθηκεύοντας πληροφορίες στον νηπιακό εγκέφαλο μέσα από ιστορίες, κινούμενα σχέδια, παραμύθια κ.λπ. (Lewis, 2002)
- ❖ Ολική Σωματική Αντίδραση. Στην προσέγγιση αυτή οι μαθητές λαμβάνουν κάποιες οδηγίες από την εκπαιδευτικό, τις οποίες και καλούνται να ακολουθήσουν. Οι οδηγίες δίνονται στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και ανταποκρίνονται σε σωματικές κινήσεις και δράσεις, για παράδειγμα κάθισε, σήκωσε το χέρι σου κ.ά. Με τον τρόπο αυτό η διδασκαλία λαμβάνει έναν πιο διασκεδαστικό χαρακτήρα και καθιστά κατανοητό το γλωσσικό περιεχόμενο στους μαθητές χωρίς να χρειάζεται η παραγωγή λόγου από τους ίδιους. Η έμφαση δηλαδή δίνεται περισσότερο στην κατανόησης και τη σωματική αντίδραση (Cameron, 2001).
- ❖ Δραστηριοκεντρική Μέθοδος. Η μέθοδος αυτή αφορά τη διενέργεια δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται σε ρεαλιστικές επικοινωνιακές συνθήκες εκτός της σχολικής τάξης. Επιδιώκεται η υλοποίηση δραστηριοτήτων άρτια δομημένων που απαιτούν την εμπλοκή των μαθητών με τέτοιο τρόπο που να αποφέρουν επικοινωνιακά αποτελέσματα. Και πάλι η έμφαση δίνεται στην κατανόηση του λόγου (Willis, 1996).
- ❖ Εκμάθηση με βάση το Περιεχόμενο. Η συγκεκριμένη μέθοδος απαιτεί την εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα με την παρουσίαση και ανταλλαγή πληροφοριών στα πλαίσια ενός μαθήματος στην δεύτερη γλώσσα. Και στην περίπτωση αυτή η βαρύτητα επικεντρώνεται γλωσσική εκμάθηση μέσω της επικοινωνίας. Η στοχοθεσία της έχει διττό στόχο, αφού

επιστρατεύεται επιπρόσθετη γλώσσα τόσο για την κατάκτηση της γλώσσας αλλά και του περιεχομένου/ύλης. Η συλλογή, η επεξεργασία και η απόδοση πληροφοριών συμβάλλουν στην εξέλιξη των γνωστικών δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου οδηγώντας έπειτα στη μετάβαση από τις γνωστικές δεξιότητες χαμηλότερου επιπέδου (LOTS-Lower Order Thinking Skills) στις γνωστικές δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου (HOTS-Higher Order Thinking Skills) (Αλεξίου).

- ❖ Θεματική προσέγγιση. Στην προσέγγιση αυτή ο εκπαιδευτικός εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο θέμα και παρέχει νέες πληροφορίες γι' αυτό στους μαθητές του. Η παροχή των πληροφοριών γίνεται με «θεματικές γωνίες» μέσα στην τάξη, οι οποίες μέσα από την έκθεση αντικειμένων, εικόνων κ.λπ. παρέχουν νέο υλικό για τον μαθητή. Η εμπλοκή των μαθητών στην διαδικασία είναι ουσιαστική, ο εκπαιδευτικός όμως παραθέτει όλες τις πληροφορίες. Αξίζει να σημειωθεί πως η μέθοδος αυτή διέπει όλες τις προηγούμενες (Αλεξίου).

2.5.2 Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Συνεργατική Μάθηση και Μικτές Ομάδες

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ως όρος δεν πρέπει να συγχέεται με άλλους όρους όπως η ένταξη ή η ενσωμάτωση καθώς είναι πιο περιεκτικός όρος. Συχνά ταυτίζεται με τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ωστόσο στην ουσία άπτεται σε ένα ευρύ φάσμα ανθρωπιστικών και κοινωνικών ζητημάτων όπως η δημοκρατία, ο ρατσισμός, οι ανισότητες και αφορά όλα τα μέρη του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι αρχές με βάση τις οποίες προσανατολίζεται είναι η παροχή ίσων ευκαιριών, το δικαίωμα στην ισότιμη πρόσβαση, η πολυεπίπεδη ετερότητα του μαθητικού σώματος και η αναγκαιότητα θεμελίωσης ενός νέου σχολείου. Οι τρεις κεντρικοί άξονες της είναι η απουσία εμποδίων κατά την εκπαίδευση των παιδιών. 2. Ισότιμες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, ώστε να πετυχαίνουν εντός των σχολείων τους. 3. Άρνηση οποιασδήποτε μορφής βίας, αποκλεισμού ή περιθωριοποίησης μαθητή, λόγω καταγωγής, γλώσσας, θρησκείας, φύλου, αναπηρίας, επίδοσης ή κοινωνικοοικονομικού του υπόβαθρου. Προκειμένου να επιτευχθεί η συμπερίληψη στην τάξη αρχικά δημιουργούνται ομάδες με συμμετοχική διάθεση. Προετοιμάζεται κατάλληλο υλικό με στόχο την ενθάρρυνση της συζήτησης αναφορικά με τη

συμπερίληψη (βιβλία, διεθνή έγγραφα, μελέτες περιπτώσεων, κείμενα της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς κ.ά.). Έπειτα σχεδιάζεται ένας κατάλογος με τις βασικές αρχές, αξίες και πεποιθήσεις σχετικά με την συμπερίληψη και διερευνώνται οι απόψεις για τις πιο ευάλωτες και αποκλεισμένες ομάδες (άτομα με αναπηρία, μετανάστες, πρόσφυγες, ηλικιωμένοι.) Διακρίνουμε τις απόψεις αυτές σε κατηγορίες και περιγράφουμε κάποιες αντίστοιχες μορφές συμπεριφοράς, δεξιότητες και γνώσεις. Τέλος προτείνουμε αλλαγές που πιθανόν να αποβούν θετικές προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση (Villa, 2016).

Ο όρος της συμπερίληψης προσιδιάζει και στον όρο της συνεργατικής μάθησης. Αναφέρεται σε μία κατάσταση κατά την οποία δύο ή περισσότερα άτομα μαθαίνουν ή επιχειρούν να μάθουν κάτι «συλλογικά». Ο ορισμός αυτός βέβαια είναι διφορούμενος καθώς το «Δύο ή περισσότερα»: ενδεχομένως να αναφέρεται σε δύο έως και εκατό ας πούμε άτομα, το «Μαθαίνουν κάτι»: μπορεί να περιλαμβάνει από την παρακολούθηση ενός ντοκιμαντέρ έως την μάθηση στα πλαίσια της μακροχρόνιας εξάσκησης, το «Συλλογικά»: μπορεί να αναφέρεται σε διαφορετικές μορφές αλληλεπίδρασης. Αυτό που ενώνει την συνεργατική μάθηση είναι η ύπαρξη ενός κοινού σκοπού. Αντιστοίχως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία βασίζεται στην έννοια της ομάδας. Κεντρικός γνώμονας είναι η εργασία σε μικρές ομάδες τριών έως έξι μαθητών με διαφορετικές δεξιότητες που επιτρέπει τη συνεργασία, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους κατά την εξέταση μίας θεματικής οδηγώντας σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία (projects), όπου εκκίνηση αυτών των εκπαιδευτικών διαδικασιών καθιστούν τα βιώματα των ίδιων των παιδιών και πραγματοποιούνται μέσα από την ισότιμη ανταλλαγή απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Χρυσafiδης, 2004) (Dillenbourg, 1999).

Όπως διαφαίνεται από τους παραπάνω ορισμούς η εργασία των μαθητών σε ομάδες μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μία μορφή συμπεριφοράς που προϋποθέτει τη μάθηση τόσο από μέρους των μαθητών, όσο και του εκπαιδευτικού γι' αυτό και τα αποτελέσματα δεν είναι άμεσα αντιληπτά. Οι βασικές παράμετροι που πρέπει να ακολουθούνται είναι: ο μικρός αριθμός μελών στις ομάδες προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματική η αλληλεπίδραση, η ύπαρξη αμοιβαίων και αλληλεξαρτώμενων στόχων, οι διαφανείς δημοκρατικές διαδικασίες, η ατομική υπευθυνότητα

και ανάλογη ανταμοιβή, η αίσθηση συνεργασίας μεταξύ των μελών των ομάδων. Υπάρχει μία πληθώρα μεθοδολογικών προσεγγίσεων που στηρίζεται στην εργασία σε ομάδες :

- ❖ Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.
- ❖ Σχέδιο συνεργατικής έρευνας (project).
- ❖ Διαθεματική προσέγγιση.
- ❖ Ερευνητική-ανακαλυπτική μέθοδος .
- ❖ Παιχνίδι ρόλων – δραματοποίηση.
- ❖ Προσομοίωση.
- ❖ Μάθηση από παρουσιάσεις.
- ❖ Βραχύχρονη ομαδοποίηση.
- ❖ Βιωματική προσέγγιση.
- ❖ Διδασκαλία με τη χρήση NT.
- ❖ Διδασκαλία επικεντρωμένη στη δημιουργική σκέψη: Synectics.
- ❖ Καταιγισμός ιδεών (brain storming).
- ❖ Διδακτική αξιοποίηση της εικόνας.

Η αξία των συνεργατικών αλληλεπιδράσεων έγκειται στο γεγονός πως προάγουν τη μάθηση και τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών εφόσον κατά τη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος τους δίνεται η δυνατότητα να βοηθούν, να καθοδηγούν και να μαθαίνουν το ένα από το άλλο. Στα πλαίσια αυτά το παιδί σχηματίζει μία θετική αυτοεικόνα για τον εαυτό του, δίνεται σε όλους τους μαθητές η δυνατότητα αξιοποίησης των προσωπικών τους εμπειριών, του πολιτισμικού τους κεφαλαίου και των ταλέντων τους. Με τον τρόπο αυτό συμπεριλαμβάνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από το κοινωνικοπολιτισμικό τους υπόβαθρο και περιορίζεται το φαινόμενο της περιθωριοποίησης. Ακόμη έρευνες έδειξαν πως μαθητές που συμπεριφέρονταν αρνητικά και με προκατάληψη σε συμμαθητές τους που αναγνώριζαν ως «διαφορετικούς» άλλαξαν τη στάση τους έπειτα από δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης. Ταυτόχρονα παρατηρήθηκε μεγαλύτερη ενεργή συμμετοχή των μαθητών και διαπιστώθηκε η βελτίωση των ικανοτήτων τους τόσο στα μαθηματικά όσο και στις κινητικές τους δεξιότητες (Berne P.H., 1998) (Slavin, 1990).

Η δραστηριοποίηση του μαθητή του νηπιαγωγείου καθημερινά σε συνθήκες ομαδικής μάθησης συνάδει με το ρόλο του νηπιαγωγείου ως φορέα κοινωνικοποίησης αφού διευρύνει τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών. Στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας ο μαθητής αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, ενισχύει τη δημιουργικότητά του και είναι σε θέση να συμβάλλει στην επίλυση πιθανών προβλημάτων. Όντας μέρος μίας ομάδας, ο μαθητής λειτουργεί με μεγαλύτερη ελευθερία και αυθορμητισμό και αισθάνεται σε μικρότερο βαθμό πως ελέγχεται. Παρατηρείται λοιπόν πως οι μαθητές που εντάσσονται σε ομάδες εκφράζονται ολοκληρωτικά, αλληλεπιδρούν με όλες τις άλλες προσωπικότητες της ομάδας, αλληλοϋποστηρίζονται και αλληλοβοηθούνται. Κατά αυτόν τον τρόπο ο μαθητής αναλαμβάνει πιο ενεργό ρόλο στη διαδικασία μάθησης και αναπτύσσει τις διάφορες κοινωνικές αξίες, που τον βοηθούν στην ένταξη του στο κοινωνικό σύνολο (Zimmer, 2007)

Ένα βασικό στοιχείο για την ομαλή εξέλιξη της διδακτικής διαδικασίας είναι η υιοθέτηση ορισμένων κριτηρίων όπως είναι η ποικιλομορφία στο χαρακτήρα και τη συμπεριφορά των παιδιών, τις δεξιότητές και τα κοινά τους ενδιαφέροντα, οι ανάγκες του, η καταγωγή και το φύλο τους για να αποφεύγονται αφενός οι ανισότητες και αφετέρου να μη δημιουργούνται προστριβές και διενέξεις. Η ανομοιογένεια στη σύνθεση των ομάδων είναι κεντρικό ζητούμενο αφού παρέχεται η δυνατότητα στο παιδί να αλληλοεπιδρά και να γνωρίζει ποικίλες διαστάσεις συμπεριφορών, να έρχεται σε επαφή με διαφορετικές απόψεις και έτσι να επεξεργάζεται με πιο σφαιρικό τρόπο το ζήτημα το οποίο προσεγγίζεται αλλά και να έτσι ώστε να μην αισθάνεται κανένα μέλος της ομάδας παραγκωνισμένο (Χατζήνα, 2006).

Ειδικότερα κάθε τάξη ακόμη και εκείνη που προέρχεται από μαθητές ομοεθνείς και ομόγλωσσους μπορεί να θεωρηθεί μικτή καθώς κάθε μαθητής έχει διαφορετικό υπόβαθρο. Αρχικά το διαφορετικό φύλο συνοδεύεται από μεγάλες αποκλίσεις σε πολλά επίπεδα λόγω των ρόλων και των κοινωνικών στερεοτύπων που τους αποδίδονται. Έπειτα οι οικονομικές και κοινωνικές διαφορές παρουσιάζουν συχνά έντονες διαφοροποιήσεις τόσο στο εκπαιδευτικό υπόβαθρο όσο και στη συμπεριφορά. Ενώ τα προσωπικά ενδιαφέροντα, οι ικανότητες και οι δεξιότητες κάθε μαθητή διαφέρουν. Στα πλαίσια των σύγχρονων κοινωνιών που η ετερογένεια είναι ακόμη μεγαλύτερη λόγω της συνύπαρξης αλλόγλωσσων και αλλοεθνών μαθητών με ακόμη πιο διαφοροποιημένο υπόβαθρο η ανάγκη ύπαρξης μικτών τάξεων είναι ακόμη μεγαλύτερη και μπορεί να αποφέρει σημαντικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

2.5.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της ετερότητας στην τάξη

Στον 21ο αιώνα οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων καλούνται να ανταπεξέλθουν στα απαιτητικά δεδομένα που επιτάσσουν η παγκοσμιοποίηση, οι δημογραφικές αλλαγές, η ταχύτητα της πληροφορίας και η ραγδαία εξέλιξη των τεχνολογιών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται πολυπλοκότερος και ο ίδιος καλείται να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και κατά συνέπεια ενός πολυπολιτισμικού σχολείου με μαθητές που προέρχονται από ποικίλα περιβάλλοντα.

Οι σχολικές τάξεις αποτελούνται διαχρονικά από μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά αλλά με την εισροή μεταναστών και προσφύγων οι διαφορές αυτές μεγεθύνονται και αποκτούν αρνητικό πρόσημο. Ο Cummins (2005) τονίζει ότι η σχέση που θα δημιουργηθεί μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, ειδικά εκείνων που διαφέρουν πολιτισμικά, είναι καθοριστικής σημασίας ώστε οι τελευταίοι να νιώσουν αποδεκτοί και να μπορέσουν να προοδεύσουν στο σχολείο και στην κοινωνία. Αν οι μαθητές αυτοί αισθανθούν ότι μπορούν να εκφραστούν στη μητρική τους γλώσσα και να ξετυλίξουν τα ταλέντα τους, τις εμπειρίες τους και τα στοιχεία του πολιτισμού τους και έχουν στο πλευρό τους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπερασπίζονται την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά το αποτέλεσμα είναι η «ενδυνάμωση» των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Cummins, *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls.*, 2005) (Ανδρούσου Α. & Ασκούνη Ν., 2007).

Από την άλλη μεριά, ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει και να αντιλαμβάνεται την διαφορά ανάμεσα στα πολιτισμικά κεφάλαια των παιδιών. Με την είσοδό τους τα παιδιά στο σχολείο αποκαλύπτεται η ευχέρεια ή μη απέναντι στους κανόνες του σχολείου, τις πρακτικές και τα μαθησιακά εργαλεία. Κατά τον Bourdieu, οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι αξίες και τα πολιτισμικά στοιχεία της οικογένειας μεταδίδονται μέσω της ώσμωσης στα παιδιά. Όταν το πολιτισμικό κεφάλαιο του παιδιού εκφράζει την κυρίαρχη κουλτούρα άρα και την κουλτούρα του σχολείου τα παιδιά εντάσσονται στο σχολείο με σχετική ευκολία. Αντίθετα, τα παιδιά που διαφέρουν πολιτισμικά δυσκολεύονται να αντιληφθούν τους κανόνες και τον τρόπο λειτουργίας του σχολικού θεσμού (Φραγκουδακη, 2001).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αντιλαμβάνεται αυτή την πολιτισμική διαφοροποίηση και να μην την μεταφράζει σε ανικανότητα. Επιπλέον, καλό είναι να ενισχύει την προσπάθεια των

παιδιών να ενταχθούν σε ένα περιβάλλον πολύ διαφορετικό από το οικογενειακό του (Φραγκουδακη, 2001). Στην περίπτωση των παιδιών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο το πολιτισμικό τους κεφάλαιο διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες, τις προθέσεις, τα βιώματα και τον τρόπο που διαχειρίζεται η οικογένεια την εγκατάστασή της στην χώρα υποδοχής (Κοντογιάννη, 2014). Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές υπάρχουν πολλές πολιτισμικές διαφορές όπως η γλώσσα, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, η κοινωνική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν γνώσεις γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση για να μπορούν να διαχειριστούν αυτές τις διαφορές και να εφαρμόζουν κατάλληλες διδακτικές πρακτικές ώστε οι μαθητές από μειονεκτούντα περιβάλλοντα να μη θεωρούνται υπεύθυνοι για την αδυναμία ένταξης και την αποτυχία τους. Ταυτόχρονα, να θεωρούν τις διαφορετικές γλώσσες όχι σαν εμπόδιο αλλά σαν πολιτισμικό εμπλουτισμό για το σχολείο και την τοπική κοινωνία και να έχουν την ικανότητα σχεδιασμού και οργάνωσης του μαθήματος με στόχο την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των διαφορετικών μαθητών και την αποτελεσματική μάθηση. Οι μεμονωμένες προσπάθειες εκπαιδευτικών μπορούν να βοηθήσουν τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές αλλά χρειάζεται να συνοδεύονται από θεσμικές και συλλογικές αλλαγές (Nieto, *Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century*, 2000) (Gundara, 2000).

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός απαιτείται να είναι ένας «στοχαζόμενος επαγγελματίας» όπου να μπορεί να λαμβάνει αποφάσεις ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν αλλά και «διαπολιτισμικά έτοιμος» διαθέτοντας κατάλληλες γνώσεις και διαπολιτισμικές πρακτικές Σύμφωνα με τους Banks και Banks (2010) για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανταπεξέλθουν στην πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, η εκπαίδευσή τους πρέπει να τους εφοδιάζει με γνώσεις και δεξιότητες ώστε όλοι οι μαθητές να επωφελούνται (Λιακοπούλου, 2007) (Banks J. , 2004) (Banks J. A., 2010).

Αναγκαία θεωρείται και η αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών. Αν οι ίδιοι είναι επιφυλακτικοί ή αρνητικοί απέναντι στην διαφορετικότητα και έχουν ανάλογα στερεότυπα αδυνατούν να εφαρμόσουν διαπολιτισμικές πρακτικές και να παρέχουν ίδιες ευκαιρίες στους μαθητές τους . Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να στοχεύει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αποδοχής ώστε όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως καταγωγής, εθνικότητας και κοινωνικής τάξης να απολαμβάνουν τα οφέλη της διδασκαλίας και της μάθησης. Η Gay στο έργο της γύρω από την πολιτισμικά αποδοτική διδασκαλία απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα

(culturally responsive teaching) τονίζει μεταξύ άλλων ότι οι εμπειρίες, οι ανάγκες και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που διαθέτουν οι μαθητές αξιοποιούνται ισότιμα κατά την διδασκαλία ώστε να εξασφαλίζεται η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών (Gay, 2004) (Παλαιολόγου Ν. & Ευάγγελου Ο., 2011).

Επιπρόσθετα, η γνωριμία με το δικό τους αλλά και τον πολιτισμό των άλλων συντελεί στην προσωπική τους ανάπτυξη και την αποτελεσματική συμμετοχή τους στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία. Δεν είναι αρκετές οι καλές προθέσεις για να επιτευχθεί αυτή η διδασκαλία αλλά χρειάζεται αλλαγή των στάσεων, των αντιλήψεων και των αξιών μέσα από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για να διδάξουν σωστά τους μαθητές από διαφορετικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, κρίνεται σημαντική η ανάπτυξη σχέσεων με τους μαθητές τους όπου θα διακρίνονται από εμπιστοσύνη και αλληλοσεβασμό αλλά και μεταξύ συναδέλφων για ανταλλαγή απόψεων και καλών πρακτικών στη διαχείριση αυτής της διαφορετικότητας (Nieto, 2000).

Στον Οδηγό Νηπιαγωγού ιδιαίτερα η σημασία του ρόλου του/της νηπιαγωγού ο οποίος στα πλαίσια μιας νέας και πολύπλοκης κοινωνικής πραγματικότητας αναβαθμίζεται, ώστε να καλύψει τις ανάγκες των παιδιών προσχολικής ηλικίας αλλά και τις κοινωνικές απαιτήσεις. Η διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος όπου θα καλλιεργείται κλίμα σεβασμού και αποδοχής απέναντι στην διαφορετικότητα και η κριτική επεξεργασία της αποτελούν βασικούς στόχους του νηπιαγωγείου. Επιπλέον, στόχος είναι η ενθάρρυνση όλων των παιδιών στην ελεύθερη και αβίαστη λεκτική και μη λεκτική έκφραση ώστε να ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτενέργεια τους. Ο/η νηπιαγωγός σέβεται τη γλώσσα και τον πολιτισμό των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, τα παροτρύνει να εκφραστούν στη γλώσσα τους και να «φέρουν» το δικό τους πολιτισμό στο νηπιαγωγείο (Δαφέρμου, 2006).

Οι γονείς ως «συμμέτοχοι στην εκπαιδευτική διαδικασία» προσεγγίζονται με θετική διάθεση, ενημερώνονται για τους στόχους και τις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου και προσφέρουν τη δική τους βοήθεια, όπου είναι απαραίτητο. Οι γονείς των αλλοδαπών παιδιών αντιμετωπίζονται ισότιμα από τον-τη νηπιαγωγό η οποία τους παρέχει τα μέσα για να συμβάλλουν και εκείνοι στην εκπαίδευση των παιδιά τους με την συνδρομή διερμηνέων ή κάποιων γονιών που γνωρίζουν τη γλώσσα τους (Δαφέρμου, 2006)

Οι νηπιαγωγοί στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος προσεγγίζουν τα θέματα που πραγματεύονται στην τάξη τους με διαθεματικό τρόπο ώστε όλα τα μαθησιακά αντικείμενα να εμπλέκονται στη γνώση και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Με αυτό τον τρόπο και βασιζόμενοι στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις αλλά και τις πολιτισμικές και γλωσσικές τους ιδιαιτερότητες λειτουργούν αντισταθμιστικά για τα παιδιά με διαφορετικές αφετηρίες. Επιπλέον, τα σχέδια εργασίας που επιλέγονται από όλα τα μέλη της ομάδας, σχεδιάζονται και εκτελούνται με την ενεργή συμμετοχή γονιών και τοπικής κοινωνίας. Τέλος, η ευελιξία που διατρέχει το ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου σε συνδυασμό με την απουσία οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων και την παροχή ευκαιριών σε όλα τα νήπια.

2.6 Τα Αναλυτικά Προγράμματα στην Προσχολική Αγωγή.

2.6.1 Ορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα στην παραδοσιακή του εκδοχή αφορά το σύνολο των μαθημάτων που είναι προγραμματισμένο να διδαχθούν ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα, σε δεδομένο χρονικό διάστημα, για συγκεκριμένους λόγους και με συγκεκριμένους στόχους. Με την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και με τις αλλαγές που υπαγορεύονται από τις μεταβολές της σύγχρονης κοινωνίας ο όρος σταδιακά άρχισε να εμπερικλείει και το σύνολο των εμπειριών εκείνων που θα λάβουν οι μαθητές/τριες στο σχολικό περιβάλλον. Ουσιαστικά λοιπόν σήμερα ως Αναλυτικό Πρόγραμμα ορίζεται η αντίστοιχη ερμηνεία του διεθνούς όρου «curriculum». Πρόκειται για μια πιο διευρυμένη διάταξη, που αφορά τα μαθήματα, τις δραστηριότητες, το υλικό, τις οδηγίες κ.ο.κ που διενεργούνται με στόχο να έλθουν εις πέρας ορισμένοι παιδαγωγικοί και μαθησιακοί στόχοι (Κασσωτάκης, 2013).

Για να σχεδιαστεί ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα λαμβάνονται υπόψη τέσσερεις βασικοί πυλώνες όπως αυτοί προσδιορίστηκαν από τον Tyler, ο οποίος αποτελεί τον πατέρα των αναλυτικών προγραμμάτων. Οι πυλώνες αυτοί είναι:

- ❖ Οι σκοποί και οι στόχοι τους οποίους επιδιώκει να επιτύχει κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα.

- ❖ Οι ποικίλες εκπαιδευτικές εμπειρίες που μπορούν να υλοποιηθούν στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών προς την επίτευξη των σκοπών αυτών.
- ❖ Η αποτελεσματική οργάνωση των εμπειριών που προαναφέρθηκαν.
- ❖ Η αξιολόγηση της επίτευξης τους ή μη.

Αντιστοίχως αποδίδονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα τέσσερα κεντρικά σημεία: οι επιδιωκόμενοι σκοποί, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με άλλα λόγια η μεθοδολογία, και η αξιολόγηση. Τα είδη των αναλυτικών προγραμμάτων που προκύπτουν είναι:

- ❖ Ανοικτού ή Κλειστού Τύπου που παρέχουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να τροποποιήσει το πρόγραμμα.
- ❖ Γραμμικής ή Σπειροειδούς Μορφής που αφορούν την εσωτερική δομή και τον τρόπο οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- ❖ Επίσημο ή Κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα που αφορά κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χατζηγεωργίου, 2004).

2.6.2 Τα είδη των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην Προσχολική Αγωγή.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα στην προσχολική αγωγή έχουν αποτελέσει ένα σημαντικό θέμα συζήτησης στους εκπαιδευτικούς κύκλους ως προς τον παιδαγωγικό και ιδεολογικό τους προσανατολισμό, την συνάρτησή τους με την κοινωνία και τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης αλλά και ως προς τους στόχους τους.

Στα προγράμματα που εισάγουν στην εκπαίδευση την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός αποκτά καθοριστικό ρόλο. Είναι το δρών πρόσωπο, που εκτελεί υποδειγματική εργασία στην οποία διηγείται, περιγράφει, επιδεικνύει, επεξηγεί και απευθύνει ερωτήσεις σε αντίθεση με τον μαθητή που βρίσκεται σε παθητική κατάσταση. Η παραδοσιακή διδακτική προάγει τη μαθησιακή ικανότητα με βάση κάποια υποδειγματικά γνωστικά μοντέλα. Ο κυριότερος στόχος της Διδακτικής της παραδοσιακής εποχής είναι ο εφοδιασμός των μαθητών με πληθώρα θεωρητικών γνώσεων, που θα ανασύρονται την κατάλληλη στιγμή και θα επιφέρουν, με τους

κατάλληλους χειρισμούς, λύσεις στα μελλοντικά προβλήματα (Χρυσυφίδης, 2004) (Κανάκης, 2001).

Όσον αφορά τα προγράμματα που εισάγουν στην εκπαίδευση το δομισμό επιδιώκουν σε ατμόσφαιρα ελευθερίας και προβληματισμού, την εξοικείωση του μαθητή με τις αξίες, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αφορούν τις αξίες αυτές, τον φυσικό τρόπο εκμάθησης της γλώσσας, την ευαισθητοποίηση απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα, την εξοικείωση των μαθητών στο γλωσσικό σύστημα διαισθητικά, εξοικειώνονται πρώτα προφορικά και μετά γραπτά και την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας ανάλογα με την περίπτωση. Από την άλλη η επικοινωνιακή προσέγγιση του λόγου είναι η μεθοδολογική προσέγγιση της διδακτικής των γλωσσικών μαθημάτων, η οποία προάγει και αναπτύσσει την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών, που είναι η χρήση της γλώσσας σε διάφορα πλαίσια επικοινωνίας. Η επικοινωνία είναι μια διαδικασία αλληλοεπίδρασης ανάμεσα στους ζωντανούς οργανισμούς και στο περιβάλλον τους. Το άτομο, δια μέσου αυτής της διαδικασίας, διαμορφώνει στάσεις, αξίες και συμπεριφορές σε σχέση με τον περιβάλλοντα κόσμο. Κατά τον Baynham το επικοινωνιακό δίκτυο ενός ατόμου είναι ο ιστός των σχέσεων του με άλλα άτομα μέσω του οποίου γίνεται διαπραγμάτευση και ανταλλαγή νοημάτων προφορικά ή γραπτά (Baynham, 2002).

Και προγενέστερα ο γραμματισμός αποτελεί ένα σχετικά νέο όρο στο ελληνικό λεξιλόγιο και, ενώ περιλαμβάνει την έννοια του αλφαριθμητισμού, είναι ευρύτερος από αυτόν. Πρόκειται για μετάφραση του αγγλικού όρου literacy, που έχει επίσης αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα ως εγγραμματοσύνη και ο οποίος δεν αναφέρεται απλά στην ικανότητα για ανάγνωση και γραφή. Η έννοια γραμματισμός αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης μη γλωσσικά κείμενα όπως εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ. (Μητσικοπούλου, 2001). Ο κριτικός γραμματισμός, ως μέθοδος, κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος αποτελεί μέσο για την κριτική προσέγγιση της γνώσης και της κοινωνικής πραγματικότητας από την οποία διαμορφώνεται και την οποία διαμορφώνει.

Στην συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα η οριοθέτηση μεταξύ διδασκαλίας και παιχνιδιού είναι συχνά δυσδιάκριτη γι' αυτό και παρουσιάζονται μεγάλες διαφοροποιήσεις. Σύμφωνα με την προηγούμενη διάκριση μπορούμε να τα ξεχωρίσουμε κατά βάση σε ανοικτού ή κλειστού τύπου. Ωστόσο μπορεί να γίνει και μία διάκριση τους με βάση τις μεθοδολογικές ή ιδεολογικές τους προσεγγίσεις (Χρυσυφίδης, 2004):

- ❖ Απλής Απασχόλησης Νηπίων Η διαμόρφωση των σκοπών και των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας στηρίζεται περισσότερο στη φύλαξη και τη φροντίδα των νηπίων παρά σε δεδομένους εκπαιδευτικούς στόχους.
- ❖ Ψυχολογικής Κατεύθυνσης. Υπάρχει σαφής ορισμός των διδακτικών στόχων, οι οποίοι και λαμβάνονται ως αφετηρία του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Κάθε στόχος αντιστοιχεί σε μία δραστηριότητα ή αντίστροφα, ενώ το σύνολο στόχων σχηματίζει έναν τομέα μάθησης (γνωστικό, συναισθηματικό, δεξιότητων).
- ❖ Επιμερισμού των Επιστημονικών Κλάδων. Σε αυτά ενυπάρχει η έννοια του «μαθήματος» εφόσον οι δραστηριότητες κατατάσσονται σε επιμέρους επιστημονικά πεδία. Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να εκληφθεί το νηπιαγωγείο ως υποκατάστατο του δημοτικού σχολείου και να απουσιάζουν οι «διασκεδαστικές» δραστηριότητες.
- ❖ Βιωματικά. Επικεντρώνονται στον κοινωνικό ρόλο της προσχολικής αγωγής και στηρίζονται στην ομαδοσυνεργατική μάθηση και τα project.
- ❖ Ψυχοπαιδαγωγικά. Η εκπαιδευτική διαδικασία διακρίνεται από μια μεθοδολογία που εντάσσει και άλλα επιστημονικά πεδία όπως η ιατρική, η κοινωνιολογία, η ψυχολογία. Αποβλέπει στην ομαλή μετάβαση του νηπίου από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον.

2.6.3 Στόχοι και Κριτήρια Σχεδιασμού.

Το επικρατέστερο Πρόγραμμα στην προσχολική εκπαίδευση είναι το βιωματικό. Επιδιώκεται μία ενεργή συμμετοχή του νηπίου στα πλαίσια της βιωματικής μάθησης μέσα από μία πληθώρα δραστηριοτήτων διαθεματικού χαρακτήρα. Κατά το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος που επιστρατεύεται στην προσχολική αγωγή ως βάση τίθεται το παιχνίδι, η αξιοποίηση και ο αναστοχασμός διαφόρων πηγών πληροφόρησης, το διάλογο και την ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, ενώ ταυτοχρόνως αξιοποιούνται οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του μαθητή για την εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό η εκπαιδευτική διαδικασία μεταβάλλεται σε μία διαδικασία ευχάριστη που κινεί το ενδιαφέρον του παιδιού.

Ως κεντρικός σκοπός του αναλυτικού προγράμματος της προσχολικής αγωγής τίθεται η διαμόρφωση μίας διαδικασίας που θα οδηγήσει στην σφαιρική και εξισορροπημένη ανάπτυξή του

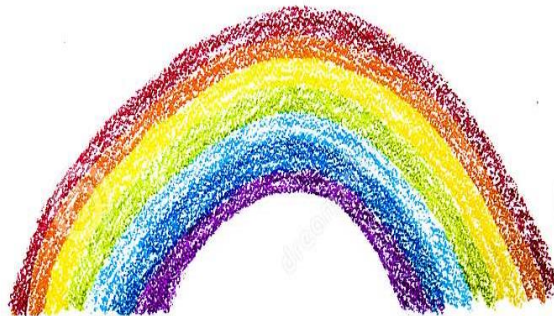
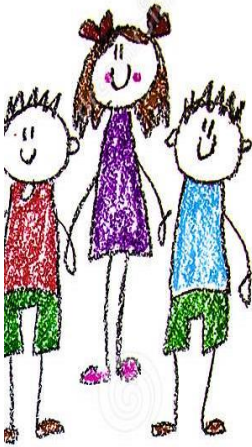
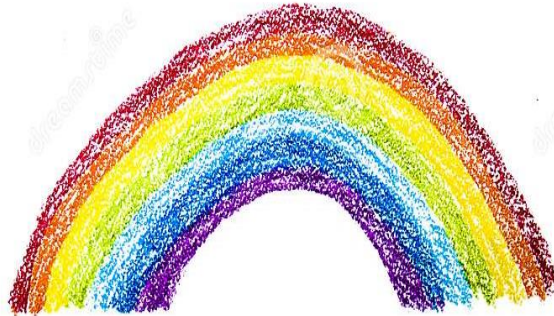
μαθητή σε κοινωνικοσυναισθηματικό, ψυχοκινητικό, αισθητικό, νοητικό και ηθικό επίπεδο. Παράλληλα επιδιώκεται η ενίσχυση δεξιοτήτων που θα αποτελέσουν σημαντικό εφόδιο στην μετέπειτα ζωή του μαθητή μέσα από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του προβληματισμού στο πλαίσιο ενός ελεύθερου και δημιουργικού περιβάλλοντος. Το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί ένα από τα χρησιμότερα εργαλεία του εκπαιδευτικού αφού δρομολογεί την διαδρομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γι' αυτό και πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους, τα κίνητρά τους για μάθηση, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή ως άτομο και ως προς την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους μαθητές (Σαϊτής, 2008) (Χατζήνα, 2006).

Αποβλέποντας στη σφαιρική ανάπτυξη των παιδιών το Αναλυτικό Πρόγραμμα νηπιαγωγείου ως προς το διδακτικό του περιεχόμενο προσεγγίζει την αξιοποίηση ποικίλων γνωστικών αντικειμένων όπως είναι η γλώσσα, τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες, η φυσική αγωγή, η μουσική και η εικαστική αγωγή. Επιδιώκεται δηλαδή μία ολιστική αντίληψη της γνώσης με κεντρικό άξονα τη διαθεματικότητα αναγνωρίζοντας την εκπαίδευση και τη γνώση ως μία ενιαία έννοια ως αποτέλεσμα μία ευρείας γκάμας θεματικών και δράσεων που προσελκύουν το ίδιο το παιδί, σχετίζονται με την πραγματικότητα του και του παρουσιάζονται ως μορφωτικές ενότητες μαθημάτων παρα ως διακριτά γνωστικά αντικείμενα (Βρεττός Ι., 1997).

Η διαδικασία ένταξης και εκπαίδευσης των πολιτισμικά ετερογενών μαθητών εξαρτάται από την μεθοδολογία της εκπαίδευσης που θα επιστρατεύσει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός και από τον σχεδιασμό του προγράμματος δραστηριοτήτων που θα προγραμματίσει. Προκείμενου να αξιολογηθεί ως επιτυχημένο ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα διδασκαλίας, πρέπει όπως ήδη αναφέρθηκε να είναι με σαφήνεια προσδιορισμένοι οι στόχοι, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, το χρονικό διάγραμμα του και η διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών. Μία άλλη βασική παράμετρος είναι το κατά πόσο προσαρμόστηκε η διαδικασία στα επιμέρους ενδιαφέροντα των παιδιών και τα βιώματα των μαθητών. Και τέλος κατά πόσο εξελίχθηκαν τελικά οι ψυχοκοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών. (Ματσαγγούρας, 2004; Τσιαντζή, 2002)

3. Πρακτικό Μέρος.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ



3.1 Θεωρητικό Πλαίσιο.

Στις βασικές αρχές του το ΔΕΠΠΣ (2003) (Ινστιτούτο Υ. -Π., 2003) για το Νηπιαγωγείο αναφέρεται στην παροχή ευκαιριών σε όλα τα παιδιά για ενίσχυση της πολιτισμικής τους ταυτότητας και γλώσσας και στην προσαρμογή στις ανάγκες και ικανότητές τους μέσα από την ενεργητική τους συμμετοχή στο καθημερινό πρόγραμμα. Στις ικανότητες που επιδιώκεται να αποκτηθούν από τα νήπια αναφέρεται στη συνειδητοποίηση της μοναδικότητάς τους και την γνωριμία και το σεβασμό των ομοιοτήτων και των διαφορών που έχουν με τους άλλους μέσα από δραστηριότητες με στόχο την αποδοχή και τη συνεργασία με άτομα που παρουσιάζουν διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η διαθεματική προσέγγιση στα προγράμματα σπουδών θεωρείται ότι μπορεί να προωθήσει την ομαλή ένταξη και προσαρμογή των μαθητών από διαφορετικά περιβάλλοντα. Μέσα από θέματα που έχουν νόημα για τα παιδιά και σχέδια εργασίας τα οποία αποτελούν «γέφυρα επικοινωνίας» μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας ο/η νηπιαγωγός μαζί με τους μαθητές του/της ερευνούν, προβλέπουν, υποθέτουν και κυρίως συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία της μάθησης (Παλαιολόγου Ν. & Ευάγγελου Ο., 2011) (Ανδρούσου, 2001).

Στο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011) (Ινστιτούτο Υ. -Π., 2011) αναφέρεται ο σεβασμός στην προσωπικότητα, την πολιτισμική ταυτότητα αλλά και το δικαίωμα όλων των παιδιών για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Υιοθετούνται οι αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προκειμένου να καλυφθούν οι σύγχρονες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το παρακάτω παιδαγωγικό γλωσσικό υλικό, με διαπολιτισμικό χαρακτήρα πρόκειται να χρησιμοποιηθεί για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη νηπιαγωγείου και βασίζεται στις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών.

Η συνύπαρξη στο σχολικό πλαίσιο γηγενών και αλλοδαπών μαθητών και η εισαγωγή στοιχείων των πολιτισμών τους στη διδασκαλία όπως και η ανάδειξη των ομοιοτήτων όσο και των διαφορών μεταξύ τους μπορούν να καταπολεμήσουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις απέναντι στις διαφορετικές εθνικές ομάδες (Κεσίδου, Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή., 2008).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία η οποία ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή αποτελεί μια διαπολιτισμική παιδαγωγική πρακτική . Επιπλέον, τα σχέδια εργασίας (Ανδρούσου, 2001) και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος (Ευαγγέλου, 2016)επιτυγχάνουν μέσα από την ανταλλαγή πληροφοριών και βιωμάτων, την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, την αλληλεπίδραση και την τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών που διαφέρουν πολιτισμικά. Η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων για διάχυση καλών πρακτικών μεταξύ εκπαιδευτικών όπως και μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών λειτουργούν προς όφελος και των δύο πλευρών και κυρίως των αλλοδαπών μαθητών (Ευαγγέλου, 2016) (Nieto, Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century, 2000).

Ο Cummins (2005) αναφέρεται στην αναγκαιότητα της συμμετοχής των αλλοδαπών γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους μέσα και έξω από την τάξη για να πετύχουν τη σχολική πρόοδο. Η χρήση των νέων τεχνολογιών, το εμπλουτισμένο εποπτικό υλικό και τα παιχνίδια ρόλων και γνωριμίας αποτελούν διδακτικές πρακτικές που συναντώνται σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

Η υποστήριξη και η διδασκαλία των γλωσσών των αλλοδαπών μαθητών χαρακτηρίζεται ως βασική διαπολιτισμική πρακτική μια που οι γνώσεις που έχουν ήδη κατακτήσει στην μητρική τους γλώσσα αποτελούν τη βάση για να αναπτυχθεί η γλώσσα της χώρας υποδοχής (Cummins, Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση., 2005)

Επιπλέον, να τονίσουμε ότι για να προσεγγίζουμε τα μικρά παιδιά στην πραγματικότητα μιας μικτής τάξης νηπιαγωγείου:

1. Χρησιμοποιούμε το άμεσο περιβάλλον του παιδιού, π.χ. παιχνίδια/απτά αντικείμενα αντί για κάρτες.
2. Χρησιμοποιούμε τις καθημερινές ρουτίνες και επαναλαμβάνουμε πολλές φορές: τα παιδιά έτσι αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια και ανυπομονούν να συμμετέχουν.
3. Αφήνουμε τα παιδιά να κινούνται πολύ. Τα παιδιά θα θυμούνται ποια κίνηση ανταποκρίνεται σε ποιο γλωσσικό ερέθισμα.
4. Τραγουδάμε μαζί με τα παιδιά και μάλιστα συχνά. Ο τόνος και το μουσικό μοτίβο βοηθούν στην ανάκληση της γλώσσας.
5. Αλλάζουμε πολύ συχνά τις δραστηριότητες: τα παιδιά χάνουν το ενδιαφέρον τους εύκολα και έτσι είναι καλύτερο να διακρίνετε τις δραστηριότητες που τα συγκινούν περισσότερο και να τις εναλλάσσετε.

6. Δεν δίνουμε οδηγίες, παίζουμε. Η επίδειξη του παιχνιδιού από τη/τον νηπιαγωγό και η συμμετοχή στο παιχνίδι είναι ό,τι καλύτερο.

7. Χρησιμοποιούμε την πολυαισθητηριακή μέθοδο: αφήνουμε τα παιδιά να αγγίζουν, να ακούσουν, να δουν, να δοκιμάσουν και να μυρίσουν τον κόσμο.

8. Εμπλέκουμε τα παιδιά στην ανταπόκρισή τους σε τραγούδια και παραμύθια. Χρειάζεται να τα ενθαρρύνουμε να μιλάνε όλα και να αλλάζει η σειρά.

9. Χρησιμοποιούμε γνωστά παιχνίδια από το περιβάλλον της μητρικής/πρώτης γλώσσας (όποια είναι η Γ1) για να εξασκηθούμε στις ρίμες, στα τραγούδια και στα παραμύθια.

A. Στόχοι του υλικού.

1. Άμεση εμπλοκή των παιδιών σε επικοινωνιακές δραστηριότητες.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατακτούν/μαθαίνουν μια γλώσσα μέσα από την εμπλοκή τους σε επικοινωνιακές δραστηριότητες στις οποίες χρησιμοποιούνται τόσο λεκτικοί όσο και μη λεκτικοί τρόποι επικοινωνίας (νοήματα, χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου, εποπτικό υλικό κ.ά.). Με την εμπλοκή τους σε αυτές τις δραστηριότητες επιδιώκεται καταρχήν η κατανόηση και στη συνέχεια, η δημιουργία εννοιών και η εκμάθηση λέξεων για να παράγουν τα παιδιά αυτό που κατανόησαν (Σκούρτου Ε. & Κούρτη-Καζούλη Β., 2009).

Κύριος στόχος του υλικού μας είναι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στην επικοινωνία, ώστε να εκφράσουν αυτό που θέλουν, ανεξάρτητα από το αν αυτή η πράξη θα είναι γραμματικά και συντακτικά σωστή ή αν θα συνοδεύεται από λεκτικά ή/και μη λεκτικά σχήματα επικοινωνίας (Κατσιμαλή, Επικοινωνιακή προσέγγιση, 2001 α.).

2. Η καλλιέργεια του προφορικού λόγου είναι άμεση προτεραιότητα.

Για την κατάκτηση/εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας των παιδιών προσχολικής ηλικίας, η κατάκτηση του προφορικού λόγου αποτελεί βασική προϋπόθεση αποτελεσματικής μάθησης. Αντίστοιχα, και στην περίπτωση κατάκτησης/εκμάθησης μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας, θα πρέπει να δοθεί στο παιδί ο απαραίτητος χρόνος αλλά και όλα εκείνα τα ερεθίσματα για να καλλιεργήσει και να αναπτύξει στο έπακρο για την ηλικία του τον προφορικό λόγο στη δεύτερη /

ξένη γλώσσα. Η γραφή και η ανάγνωση είναι δεξιότητες που έπονται και που αναδύονται σιγά σιγά μέσα από τα γραπτά ερεθίσματα του περιβάλλοντος των παιδιών (Δαφέρμου, 2006) (Χατζησαββίδης, 2002)

3. Αποδοχή, σεβασμός, αξιοποίηση και καλλιέργεια του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρει το κάθε παιδί ξεχωριστά.

Τα βιώματα και οι εμπειρίες που διαμορφώνουν τα παιδιά κατά την αλληλεπίδρασή τους με την οικογένεια, την παροικία, την κοινωνία διαμονής κ.ά., επιδιώκεται, μέσα από ανάλογες δραστηριότητες, να τα προσκομίσουν στο νηπιαγωγείο. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν κατά κύριο λόγο διάσταση της γλώσσας και του πολιτισμού της κάθε χώρας, αφού στην ουσία είναι απόρροια διαδικασιών ένταξης. Επίσης, αποτελούν και την προϋπάρχουσα γνώση, το προϋπάρχον εννοιολογικό υπόστρωμα πάνω στο οποίο και σε σχέση με το οποίο θα δομήσουν τη γλωσσική και πολιτισμική τους γνώση. Συνεπώς, η κατάκτηση / εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού θα πρέπει να επιτευχθεί μέσα σε ένα πλαίσιο σύνδεσης, σύνθεσης και αντιπαραβολής με τη γλώσσα ή τις γλώσσες και τον πολιτισμό ή τους πολιτισμούς που βιώνουν τα παιδιά στις κοινωνίες διαμονής (Γκόβαρης, Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, 2001) (Σκούρτου, 2009) (Κατσιμαλή, Κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης γλώσσας., 2001 β.).

4. Καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι οι μαθητές ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής, στους οποίους απευθύνεται το υλικό μας, ζουν εκ των πραγμάτων σε διπολιτισμικά ή πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, θέσαμε ως έναν από τους βασικούς κοινωνικοπολιτισμικούς στόχους του υλικού μας την καλλιέργεια της «διαπολιτισμικής ικανότητας» (Byram, 1997). Πρόκειται για μια ικανότητα η οποία κτίζεται σε όλη τη διάρκεια κοινωνικοποίησης του ατόμου και οι στόχοι της διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία του ατόμου. Στα παιδιά προσχολικής ηλικίας η διαπολιτισμική ικανότητα θεμελιώνεται με την κατανόηση της υπάρχουσας πολυπολιτισμικής κοινωνίας ως μιας αυτονόητης κοινωνικής πραγματικότητας (Auernheimer, 2009). Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει το διαφορετικό να γίνει αντικείμενο διδασκαλίας και

μάθησης, ώστε όλοι οι μαθητές να αναζητούν, να συζητούν τις μεταξύ τους διαφορές, αλλά και να επισημαίνουν τις ομοιότητές τους και όλα εκείνα τα στοιχεία που γεφυρώνουν τις διαφορές τους. Αυτή η διαδικασία θα βοηθήσει τα παιδιά στην προσπάθεια που κάνουν να δομήσουν την ταυτότητά τους, δηλαδή να συνθέσουν σε ενιαίο σύνολο τις εμπειρίες που βιώνουν, στο πλαίσιο του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν (Δαμανάκης, 1991).

B. Το περιεχόμενο του υλικού.

Το παρακάτω παιδαγωγικό υλικό απαρτίζεται από:

- Μια σύντομη εισαγωγή που περιγράφει τη φιλοσοφία και την οργάνωση του υλικού
- 5 θεματικές ενότητες οι οποίες αναπτύχθηκαν με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και επιλέχθηκαν με βάση τη δυνατότητα επεξεργασίας επικοινωνιακών περιστάσεων με βασικές δομές της ελληνικής γλώσσας που χρησιμοποιούνται συχνά από τα παιδιά στην καθημερινή τους ζωή.

Η δομή της κάθε θεματικής ενότητας.

Κάθε θεματική ενότητα που αναπτύσσεται περιλαμβάνει μια ενδεικτική πορεία διδασκαλίας, η οποία πραγματεύεται ένα συγκεκριμένο θέμα, και επιδιώκει να καλλιεργήσει στα παιδιά τους συγκεκριμένους γλωσσικούς και κοινωνικό-πολιτισμικούς στόχους που δίνονται στην αρχή κάθε ενότητας. Επειδή ο κύριος στόχος του υλικού είναι να ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν, να διδαχθούν την ελληνική γλώσσα, οι ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνονται έχουν οργανωθεί με βάση συγκεκριμένες λεκτικές επικοινωνιακές πράξεις.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνονται σε κάθε θεματική ενότητα του ομαδοποιούνται στις εξής υποκατηγορίες:

A) Ενδεικτικές δραστηριότητες εφαρμογής λεκτικών επικοινωνιακών πράξεων: περιλαμβάνονται δραστηριότητες εισαγωγής των γλωσσικών στόχων.

B) Ενδεικτικές δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου: Περιλαμβάνονται δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά να καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές λειτουργίες κατανόησης και παραγωγής λόγου.

Γ) Ενδεικτικές δραστηριότητες καλλιέργειας της κριτικής σκέψης:
Περιλαμβάνονται δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά να καλλιεργήσουν την κριτική και δημιουργική σκέψη, να κατανοήσουν τον κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο διαβιώνουν και να αποκτήσουν θετικές κοινωνικές δεξιότητες ως ενεργά μέλη της κοινωνίας στην οποία ζουν. Κάθε δραστηριότητα επιδιώκει, με παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο, να επιτύχει τους στόχους της. Αν για την υλοποίηση των διαφόρων δραστηριοτήτων απαιτείται συμπληρωματικό εποπτικό ή ηχητικό υλικό, αυτό αναφέρεται στην κάθε δραστηριότητα.

Η οικογένειά μου.

A. Στόχοι

A.1. Γλωσσικοί στόχοι

Λεκτική επικοινωνιακή πράξη

- Να μάθουν το βασικό λεξιλόγιο για τα μέλη της οικογένειάς τους.
- Να ζητούν πληροφορίες για πρόσωπα.
- Να επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν πληροφορίες.
- Να μαθαίνουν να μετρούν από το 1-10.

Μορφολογικά / Συντακτικά στοιχεία

- Να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση.
- Να ασκηθούν στη συνειδητοποίηση της συλλαβής.
- Να μάθουν βασικό λεξιλόγιο για τα μέλη της οικογένειάς τους .
- Να κάνουν ερωτηματικές προτάσεις με τις αντωνυμίες: - Ποιος/ποια/ ποιο - Αυτός/ αυτή/ αυτό
- Να δίνουν καταφατική/ αρνητική απάντηση.

Εφαρμογή

Η μαμά, ο μπαμπάς, ο αδελφός, η αδελφή, ο παππούς, η γιαγιά, ο γιος, η κόρη, τα παιδιά...

- Ποιος/Ποια είναι αυτός/αυτή; - Αυτός/Αυτή είναι ο μπαμπάς μου / η μαμά μου. - Αυτός είναι ο μπαμπάς σου; / Αυτή είναι η μαμά σου; - Ναι. / Ναι, είναι η μαμά μου. - Όχι. / Όχι, δεν είναι η μαμά μου, είναι η γιαγιά μου.

A.2. Κοινωνικο-πολιτισμικοί στόχοι

- Να νιώθουν υπερήφανοι για την οικογένειά τους.
- Να συνεργάζονται με την ομάδα για την παραγωγή ενός έργου.
- Να σέβονται τη δομή και τη σύνθεση των οικογενειών των άλλων παιδιών ως μία αποδεκτή μορφή οικογένειας μέσα στην ποικιλία της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Ενδεικτικές δραστηριότητες εφαρμογής των λεκτικών επικοινωνιακών πράξεων.

Δραστηριότητα 1^η «Να η οικογένειά μου!»

Στόχος : Να παρουσιάσει κάθε παιδί την οικογένεια του στην ομάδα , αναλαμβάνοντας ρόλο αφηγητή και ακροατή.

Η/Ο νηπιαγωγός ζητά από τα παιδιά να φέρουν στο σχολείο οικογενειακές φωτογραφίες. Το ίδιο κάνει και η/ο ίδια/ος. Στην αρχή, η/ο νηπιαγωγός δείχνοντας τη δική της/του παιδική φωτογραφία με τους γονείς της/του, τα αδέρφια της/του κ.λπ. παρουσιάζει την οικογένειά της/του λέγοντας: **«Αυτός είναι ο μπαμπάς μου»** ή δείχνοντας: **«Να ο μπαμπάς μου»**. Με αυτόν τον τρόπο παρουσιάζει όλα τα μέλη της οικογένειάς της/του. Σημείωση: Εδώ μπορεί η/ο νηπιαγωγός να δείξει και μια σύγχρονη φωτογραφία της οικογένειάς της/του λέγοντας: **ο γιος μου ή η κόρη μου, τα παιδιά μου, ο άντρας μου/ η γυναίκα μου**. Στη συνέχεια, ένα – ένα παιδί παρουσιάζει στην ομάδα την οικογένειά του: **«Να ο μπαμπάς μου»** ή **«Αυτός είναι ο μπαμπάς μου»** είτε απαντώντας σε ερωτήσεις της/του νηπιαγωγού ή κάποιου παιδιού: **«Ποιος είναι αυτός; / Ποια είναι αυτή;»** ή **«Αυτός είναι ο μπαμπάς σου;»** Κάθε παιδί παρουσιάζει όλα τα μέλη της οικογένειάς του ή απαντά ανάλογα σε κάθε ερώτηση που του γίνεται. Έπειτα η/ο νηπιαγωγός ή ένα από τα παιδιά κάνει διάφορες ερωτήσεις: **«Πώς τον λένε τον μπαμπά σου;»**, κλπ. Το κάθε παιδί απαντά ανάλογα και όλα τα παιδιά, συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι ερωτήσεων – απαντήσεων, πληροφορούνται για τα ονόματα των μελών της οικογένειας των συμμαθητών τους και γίνεται επανάληψη των λεκτικών πράξεων της προηγούμενης ενότητας.

Ενδεικτικές δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου.

Δραστηριότητα 2^η «Κάθε παιδί έχει την οικογένειά του»

Στόχος: : Να προσπαθήσουν τα παιδιά ανάλογα με το γλωσσικό τους επίπεδο αφενός να καταλάβουν το μικρό κείμενο που εμπεριέχεται σε κάθε καρτέλα και αφετέρου να παράγουν λόγο είτε περιγράφοντας τις εικόνες, είτε ονομάζοντας τα μέλη των οικογενειών της κάθε καρτέλας.

Τι κάνουμε με την οικογένειά μου

 <p>πηγαίνουμε για ψώνια</p>	 <p>ανακυκλώνουμε ! αποκτούμε οικολογική συνείδηση!</p>	 <p>πηγαίνουμε διακοπές</p>
 <p>συνεργαζόμαστε</p>	 <p>στολίζουμε το χριστουγεννιάτικο δέντρο</p>	 <p>κάνουμε ένα οικονομικό προγραμματισμό</p>

Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες ανά 2 άτομα, έχουμε τοποθετήσει ανάποδα τις καρτέλες και ζητάμε από κάθε ομάδα να επιλέξει μια φωτογραφία και να την περιγράψει στους υπόλοιπους, τί βλέπει , ποιος απεικονίζεται, πως μπορεί να αισθάνονται οι ήρωες. Έπειτα τους ζητάμε να δημιουργήσουν μια μικρή φανταστική ιστορία με βάση την εικόνα και να τη διηγηθούν στην ομάδα.

Δραστηριότητα 3^η «Ψάχνω να σε βρω..»

Στόχος: Να εντοπίσουν συγκεκριμένες συλλαβές μέσα σε λέξεις, να εντοπίσουν ομοιότητες.

Συγκεντρώνουμε τα παιδιά στη γωνιά της συζήτησης και τους παρουσιάζουμε στην αρχή 3 εικόνες που δείχνουν έναν μπαμπά , τη μαμά, και ένα παιδί. Τους ζητάμε σηκώνοντας μία μία εικόνα να μας πουν τί απεικονίζει. Έπειτα όλοι μαζί χτυπάμε παλαμάκια τις συλλαβές της κάθε λέξης. Στη συνέχεια τους ρωτάμε σε ποια λέξη ακούνε το -μα. Αν βρουν , ότι είναι η λέξη μαμά τους ζητάμε να βρουν και άλλες λέξεις που αρχίζουν από «μα» , ψάχνοντας στο πάτωμα εικόνες από περιοδικά ή αντικείμενα π.χ μαντήλι, μαξιλάρι, μανταρίνι. Συνεχίζουμε κάνοντας το ίδιο και με τις υπόλοιπες συλλαβές. Τέλος χωρίζουμε τα νήπια σε ομάδες των τεσσάρων και δίνουμε σε αυτά μια εικόνα (μαμά, μπαμπά, παιδί) και μια πάνινη τσάντα. Με την έναρξη της μουσικής πρέπει η κάθε ομάδα να βρει ανάμεσα στις εικόνες που βρίσκονται στο πάτωμα εκείνες που αρχίζουν από την ίδια συλλαβή με την εικόνα λέξη που κρατά και να τις βάλει στην πάνινη τσάντα της. Νικήτρια είναι η ομάδα που με το σταμάτημα της μουσικής θα έχει μαζέψει τις περισσότερες λέξεις και τις σωστές λέξεις. Ο έλεγχος γίνεται από όλα τα παιδιά.

Ενδεικτικές δραστηριότητες καλλιέργειας της κριτικής σκέψης.

Δραστηριότητα 4^η «Η οικογένεια μέσα από έργα τέχνης»

Στόχος: Να ενθαρρυνθούν τα παιδιά στην παραγωγή λόγου παρατηρώντας τις εικόνες με τα έργα τέχνης και ανάλογα με τις γλωσσικές τους ικανότητες να παρουσιάσουν τα μέλη των οικογενειών που βλέπουν, να μετρήσουν ή να περιγράψουν τι κάνουν.

Δείχνουμε στα παιδιά έργα τέχνης που με διάφορες τεχνοτροπίες αναπαριστάνονται οικογένειες, αφού ζητήσουμε να μας περιγράψουν τί βλέπουν σε κάθε έργο, τί χρώματα χρησιμοποιεί ο ζωγράφος κλπ, στη συνέχεια χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες των 3-4 ατόμων, τους δίνουμε κρυφά και τυχαία μια εικόνα και πρέπει να αποφασίσουν με την ομάδα τους σε μια άκρη της αίθουσας πώς θα αναπαραστήσουν την εικόνα αυτή. Έπειτα η κάθε ομάδα αναπαριστάνει με τη σειρά στους υπόλοιπους μαθητές την εικόνα της και εκείνοι προσπαθούν να μαντέψουν ποια εικόνα είναι.

Έρθαν τα Χριστούγεννα και η
Πρωτοχρονιά!

Α.Στόχοι

Α1. Γλωσσικοί στόχοι

Λεκτική επικοινωνιακή πράξη

• Να μάθουν να κατανοούν και να χρησιμοποιούν βασικό λεξιλόγιο και φράσεις που συνδέονται με τις γιορτές των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς.

• Να διατυπώνουν ευχές.

• Να περιγράφουν δραστηριότητες που συνδέονται με τις γιορτές των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς.

• Να γράψουν γράμμα στον Αι-Βασίλη.

• Να αναγνωρίζουν τη χρονική ακολουθία των γεγονότων σε μια ιστορία.

Μορφολογικά / Συντακτικά στοιχεία

• Να μάθουν λεξιλόγιο και φράσεις της ενότητας.

• Να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση.

• Να διακρίνουν συλλαβές.

Εφαρμογή

Τα Χριστούγεννα, η παραμονή των Χριστουγέννων, ο Χριστός, η Παναγία, ο Ιωσήφ, η φάτνη, το χριστουγεννιάτικο δέντρο, ο Άγιος Βασίλης, η Πρωτοχρονιά, η παραμονή της Πρωτοχρονιάς, τα κάλαντα, το τρίγωνο, τα μελομακάρονα, οι κουραμπιέδες, η βασιλόπιτα, το φλουρί, το γουρουνόπουλο, το δώρο, το ρόδι, το γιορτινό τραπέζι...

Χρόνια Πολλά! Καλά Χριστούγεννα! Καλή Πρωτοχρονιά! Καλή Χρονιά! Και του χρόνου!
Ευτυχισμένος ο καινούργιος χρόνος!

Τα παιδιά λένε τα κάλαντα: -Να τα πούμε; Κόβουμε τη βασιλόπιτα.

Α.2. Κοινωνικο-πολιτισμικοί στόχοι

• Να ακούσουν τα παιδιά την ιστορία της γέννησης του Χριστού.

• Να γνωρίσουν έθιμα των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς που συνηθίζονται σε διάφορα μέρη της Ελλάδας.

• Να ενθαρρυνθούν τα παιδιά να μιλήσουν για τον τρόπο με τον οποίο γιορτάζουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον τις γιορτές των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς.

- Να αναρωτηθούν αν όλοι οι άνθρωποι γιορτάζουν τα Χριστούγεννα και την Πρωτοχρονιά και αν όσοι γιορτάζουν αυτές τις γιορτές τις γιορτάζουν με τον ίδιο τρόπο.

Ενδεικτικές δραστηριότητες εφαρμογής των λεκτικών επικοινωνιακών πράξεων.

Δραστηριότητα 1^η «Τα πρώτα Χριστούγεννα του μικρού καλικάντζαρου» - εικονογραφημένο παραμύθι.

Το παραμύθι εξιστορεί την εμπειρία ενός μικρού καλικάντζαρου ο οποίος ανεβαίνει για πρώτη φορά πάνω στη γη και βρίσκεται σε ένα χωριό της Ελλάδας. Εκεί παρατηρεί πώς οι κάτοικοί του γιορτάζουν τα Χριστούγεννα και την Πρωτοχρονιά. **Στόχοι:** Να διασκεδάσουν τα παιδιά με τις περιπέτειες του μικρού καλικάντζαρου, να απολαύσουν την αφήγηση και την εικονογράφηση και να γνωρίσουν μερικά από τα πιο σημαντικά ήθη και έθιμα του εορτασμού των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς.

Προέκταση της δραστηριότητας: Το συγκεκριμένο παραμύθι αποτελεί αφορμή και οδηγό για τη/τον νηπιαγωγό προκειμένου να παρουσιάσει τα έθιμα των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς στην τάξη αλλά και το σχετικό λεξιλόγιο. Επίσης, η/ο νηπιαγωγός θα μπορεί, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, να εστιάσει σε διάφορα θέματα που συνδέονται άμεσα με τις συγκεκριμένες γιορτές π.χ. στην ιστορία της Γέννησης του Χριστού, την κατασκευή των γλυκών, τα σχετικά τραγούδια, την αναζήτηση άλλων σχετικών εθίμων, τον μύθο των καλικάντζαρων κ.λπ.

Αφού έχουμε ήδη πραγματοποιήσει στην παρεούλα τη διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού μέσα από ερωταπαντήσεις και καταιγισμό ιδεών ο/η νηπιαγωγός ανιχνεύει τις απόψεις και γνώσεις των παιδιών για τα ήθη και έθιμα των Χριστουγέννων σε κάθε τόπο και όλα αυτά καταγράφονται για να δημιουργηθεί ένας εννοιολογικός χάρτης με κεντρική έννοια «Ήθη και έθιμα Χριστουγέννων και Πρωτοχρονιάς».

Δραστηριότητα 2^η «Βάζω τις εικόνες στη σειρά».

Στόχοι: Ανάπτυξη και άσκηση της γλωσσικής ικανότητας, της μνήμης τους και της παρατηρητικότητας και κινητοποίηση της φαντασίας τους . Να αναγνωρίσουν τη χρονική ακολουθία των γεγονότων.

Αρχικά χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες τριών ατόμων. Έχουμε τοποθετήσει εικόνες του παραμυθιού ώστε τα παιδιά να τις βλέπουν. Ζητάμε από την κάθε ομάδα να τοποθετήσει σε λογική σειρά τις εικόνες ακολουθώντας την εξέλιξη της ιστορίας ενώ παράλληλα αφηγούνται το παραμύθι. Στη συνέχεια αφαιρούμε μία εικόνα, ζητάμε να μας βρουν την εικόνα που λείπει, και να περιγράψουν τη σκηνή στην οποία αντιστοιχεί.

Δραστηριότητα 3^η «Δραματοποίηση του παραμυθιού»

Στόχοι: Να κατανοήσουν καλύτερα το παραμύθι , να δραματοποιήσουν το παραμύθι , να προσεγγίσουν τους χαρακτήρες που επέλεξαν.

Αρχικά χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και τους ζητάμε να επιλέξει το κάθε παιδί από ένα χαρακτήρα του παραμυθιού που θα ήθελε να υποδυθεί. Αφού έχει ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία η κάθε ομάδα στη συνέχεια παρουσιάζει στους υπόλοιπους το ρόλο που θα υποδυθεί ο καθένας. Αφού έχουμε τοποθετήσει όλα τα «κοστούμια» και τα υλικά που θα χρειαστούν τα παιδιά για τη δραματοποίηση τους ζητάμε να διαλέξουν μόνοι τους πάλι ανά ομάδες το υλικό που θα χρειαστούν. Έπειτα θα πρέπει να επιλέξουν μια σκηνή από το παραμύθι και να τη δραματοποιήσουν ανά ομάδες.

Παραλλαγή: Η/Ο νηπιαγωγός μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να παίξουν τους ρόλους τους χωρίς λόγια, αλλά όσα θα έλεγαν με λόγια να τα εκφράσουν με το σώμα τους, σαν να μιλούσαν με τις κινήσεις τους. Το σώμα να γίνει το μέσο με το οποίο οι συμμαθητές τους θα καταλάβουν τί ήθελαν να πουν.

Δραστηριότητα 4^η «Χριστούγεννα»

Στόχοι: Να ευαισθητοποιηθούν φωνολογικά σε επίπεδο συλλαβής, να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν τις λέξεις που αρχίζουν από την ίδια συλλαβή. Να αποκτήσουν πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας.

Πλησιάζουν οι γιορτές και ο Αι-Βασίλης έχει πολλή δουλειά, νάνοι και ξωτικά θέλουν να τον βοηθήσουν να γεμίσουν τους σάκους τους με δώρα. Όμως μαλώνουν για το ποιος μπορεί να το κάνει καλύτερα και ο Άγιος βάζει τους δικούς του όρους.

Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες Νάνους και Ξωτικά με κλήρωση. Κάθε ομάδα έχει στην κατοχή της ένα σάκο. Στη μέση υπάρχουν δωράκια με εικόνα κολλημένη πάνω τους που δείχνει τί έχουν μέσα τους τα δώρα (π.χ κούκλα, κουμπιές, ρολόι κλπ.). Δίνουμε χρόνο στα παιδιά να παρατηρήσουν τις εικόνες και να ονομάσουν τα δώρα ανα ομάδες. Στη μέση υπάρχει ένα στρόγγυλο ταμπλό εικόνων με δείκτη. Πάνω του εικονίζονται διάφορα αντικείμενα τα οποία δεν έχουν σχέση με τις εικόνες των δώρων αλλά αρχίζουν απο τις ίδιες συλλαβές (δηλαδή κουμπί, ρομπότ κλπ.). Με τη σειρά εναλλάξ ένα παιδί από κάθε ομάδα γυρνάει το δείκτη. Όταν ο δείκτης σταματήσει σε μια εικόνα, το παιδί πρέπει να ονομάσει την εικόνα και να βρει από το σωρό των δώρων ένα που να αρχίζει με την ίδια συλλαβή. Εάν τα καταφέρει βάζει το δώρο αυτό στο σάκο της ομάδας του. Αν όχι παίζει η άλλη ομάδα. Όταν δεν υπάρχει άλλο δώρο που να αρχίζει από αυτή τη συλλαβή ξαναγυρνάνε το δείκτη. Συνεχίζουμε μέχρι να μπουν στους σάκους όλα τα δώρα. Ως **αξιολόγηση** θα μπορούσαμε να δώσουμε στα παιδιά φύλλο εργασίας και να αντιστοιχίσουν τα δωράκια που αρχίζουν με την ίδια συλλαβή.

Γνωρίζω το σώμα μου!

Α.Στόχοι

Α1. Γλωσσικοί στόχοι

Λεκτική επικοινωνιακή πράξη

- Να μάθουν να κατανοούν και να χρησιμοποιούν το βασικό λεξιλόγιο της ενότητας.
- Να ονομάζουν το κάθε φύλο.
- Να περιγράφουν την εξωτερική εμφάνιση προσώπων.
- Να ζητούν και να επιβεβαιώνουν ή να διαψεύδουν πληροφορίες σχετικές με την εξωτερική εμφάνιση προσώπων.
- Να αναγνωρίζουν και περιγράφουν με περισσότερες λεπτομέρειες βασικά χαρακτηριστικά της εξωτερικής εμφάνισης προσώπων.
- Να μαθαίνουν ενέργειες/ δραστηριότητες που γίνονται με μέλη του σώματος.
- Να κατανοήσουν την ποικιλομορφία και την πολυχρωμία του λόγου γιατί ο λόγος έχει πολλές μορφές.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους και να αναπαράγουν υποκοριστικά στην καθημερινή τους ζωή.

Μορφολογικά / Συντακτικά στοιχεία

- Η δομή: Να χρησιμοποιούν «Έχω + Ουσιαστικό» σε καταφατική και αρνητική πρόταση, σε ερωτηματική πρόταση: Πού + Ρήμα +Υποκείμενο.
- Να χρησιμοποιούν κτητική αντωνυμία α', β', γ' προσώπου ενικού αριθμού
- Να χρησιμοποιούν προσδιοριστικά επίθετα για τα εξωτερικά χαρακτηριστικά προσώπων
- Και ρήματα που δηλώνουν διάφορες δραστηριότητες/ ενέργειες σε συνδυασμό με την αντίστοιχη προθετική φράση (με + Άρθρο + Ουσιαστικό).

Εφαρμογή

-Το αγόρι, το κορίτσι, το κεφάλι, τα μάτια, η μύτη, το στόμα, τα αφτιά, τα μαλλιά, το σώμα...

- Είμαι αγόρι! - Είμαι κορίτσι! -Έχω δύο μάτια... -Έχεις/Έχει μάτια; Ναι, έχω/ έχει. -Πού είναι τα μάτια σου; -Να τα μάτια μου! -Το κεφάλι μου, τα μάτια σου, το στόμα του/της...

-Έχω μπλε / πράσινα... μάτια ..Έχω σγουρά μαλλιά (σγουρά / ίσια, κοντά / μακριά, ξανθά / μαύρα...). Βλέπω, μυρίζω, ακούω, τρώω, μιλώ, τραγουδώ, πιάνω/αγγίζω, περπατάω, τρέχω, κλοτσάω... Με το στόμα μιλώ. Με τα μάτια βλέπω κ.λπ. Τι κάνεις με τη μύτη; Μυρίζω. Πώς βλέπεις; Με τα μάτια ...

A.2. Κοινωνικο-πολιτισμικοί στόχοι

- Να κατανοήσουν τα παιδιά ότι η εξωτερική εμφάνιση των ανθρώπων είναι διαφορετική ως προς το φύλο, το χρώμα, το ύψος, το βάρος κ.λπ.
- Να κατανοήσουν ότι το ανθρώπινο σώμα είναι ένας ζωντανός οργανισμός που με τον δικό του θαυμαστό τρόπο προσπαθεί να διατηρήσει την ισορροπία του.
- Να κατανοήσουν τα παιδιά ότι το σώμα μας αποτελεί έναν πολυσύνθετο οργανισμό χάρη στον οποίο μπορούμε να αντιληφθούμε, να κατανοήσουμε και να επικοινωνήσουμε με τον κόσμο γύρω μας.
- Να κατανοήσουν ότι οι διαφωνίες των ανθρώπων θα πρέπει να λύνονται με τη συζήτηση και όχι με τη βία.

B. Ενδεικτικές δραστηριότητες εφαρμογής των λεκτικών επικοινωνιακών πράξεων.

Δραστηριότητα 1^η : «Τα μέρη του σώματος»

Στόχος: Να μάθουν τα μέρη του σώματος, να ονομάζουν τα φύλα, να περιγράφουν , να χρησιμοποιούν ολοκληρωμένες προτάσεις.

Η/Ο νηπιαγωγός τοποθετεί ένα μεγάλο κομμάτι από «χαρτί του μέτρου» στο κέντρο της «παρεούλας». Ζητάει από κάποιο παιδί να ξαπλώσει πάνω στο χαρτί και κάνει το περίγραμμα του σώματός του. Δείχνει στα παιδιά το περίγραμμα και λέει: «Το σώμα, το κεφάλι, τα χέρια, τα πόδια...» και όλοι μαζί επαναλαμβάνουν. Στη συνέχεια, ζητάει από τα παιδιά να σχεδιάσουν στο κεφάλι «τα μάτια, τη μύτη, το στόμα... κ.λπ.». Κάθε φορά η/ο νηπιαγωγός δείχνει το ανάλογο μέρος του σώματος και λέει: - Να τα μάτια ... Να η μύτη... το στόμα, τα αφτιά, τα μαλλιά... - Είναι αγόρι! / Είναι κορίτσι! Έπειτα το παιδί του περιγράμματος παρουσιάζει στα άλλα παιδιά το περίγραμμά του επαναλαμβάνοντας, με τη βοήθεια της/του νηπιαγωγού, τα μέρη του σώματός του π.χ. «Το κεφάλι μου, το σώμα μου ... κ.λπ.». Τα άλλα παιδιά επαναλαμβάνουν και δείχνουν αντίστοιχα τα δικά τους. Στο τέλος λέει: Είμαι αγόρι! / Είμαι κορίτσι!. Μπορούμε να κάνουμε το ίδιο ανα ζευγάρια , ένα παιδί να κάνει το περίγραμμα και το άλλο τον βοηθό και να ακολουθηθεί η ίδια ακριβώς διαδικασία περιγραφής των μελών του σώματος.

Η/Ο νηπιαγωγός συνεχίζει τη δραστηριότητα: - Πού είναι το κεφάλι του; - Να το κεφάλι του... - Πού είναι η μύτη του; - Να η μύτη του... κ.λπ. Τα παιδιά επαναλαμβάνουν.

Δραστηριότητα 2^η : «Γνωρίζω το σώμα μου»

Στόχος: Να κατανοήσουν την ποικιλομορφία και την πολυχρωμία του λόγου γιατί ο λόγος έχει πολλές μορφές, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να αναπαράγουν υποκοριστικά.

Ο/η νηπιαγωγός ζωγραφίζει σε χαρτί του μέτρου δύο ανθρώπινα σώματα , ένα μωρό και έναν μεγάλο άνθρωπο. Τα μέλη όπως κεφάλι, μάτια, μύτη , αυτιά κλπ, τα έχει γράψει με τις ονομασίες τους αντίστοιχα στο χαρτί του μέτρου και σε καρτελάκια.

Για το μωρό έχουμε γράψει χεράκια, αυτάκια κλπ, και για τον μεγάλο άνθρωπο χέρια , αυτιά κλπ. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες-ζευγάρια και κλείνονται να τοποθετήσουν τις καρτέλες στο σωστό σημείο και να ονομάσουν το μέλος του σώματος.

Στη συνέχεια μπερδεύουμε πάλι τις καρτέλες , χωρίζουμε τα παιδιά σε 2 ομάδες, η μια ομάδα πρέπει να βρει τα μέλη για το μωρό και η άλλη ομάδα να βρει τα μέλη του μεγάλου σώματος. Βάζουμε το τραγούδι «το μικρό και το μεγάλο» από το cd«Εδώ Λιλιπούπολη» για να τους ορίσουμε χρονικό περιθώριο και συμφωνούμε ότι όταν το τραγούδι τελειώσει, η ομάδα που θα βρεί τα περισσότερα μέλη του σώματος θα είναι η νικήτρια.

Ενδεικτικές δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου.

Δραστηριότητα 3^η: «Τυφλόμυγα»



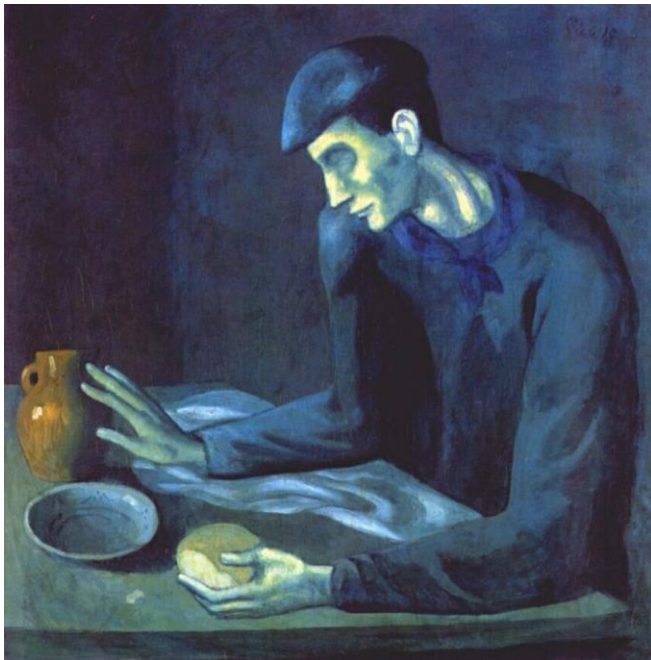
Στόχος: Να παρατηρήσουν τα παιδιά τον πίνακα ζωγραφικής και με την καθοδήγηση του/της νηπιαγωγού που θα τους κάνει ερωτήσεις να βρουν τους κανόνες του παιχνιδιού και να το παίξουν. Ο πίνακας του Goya αναπαριστά το παιχνίδι της «τυφλόμυγας».

Αφού έχουν καθίσει τα παιδιά στην παρεούλα , ο/η νηπιαγωγός τους δείχνει τον πίνακα ζωγραφικής και κάνει διάφορες ερωτήσεις , για το περιεχόμενο του πίνακα , τα χρώματα , τις διαθέσεις του ζωγράφου. Αφού εντοπίσουν τα παιδιά ότι παίζουν τυφλόμυγα, τους ρωτάει για το παιχνίδι αυτό, αν το γνωρίζουν και αν επιθυμούν να το παίξουν.

Κανόνες παιχνιδιού: Παίζεται με πολλά παιδιά. Σε ένα παιδί δένουν τα μάτια του με ένα μαντήλι για να μη βλέπει και τα υπόλοιπα κάνουν γύρω του ένα κύκλο. Στη συνέχεια, το προκαλούν και το πειράζουν για να τα πιάσει. Αν το παιδί με το μαντήλι καταφέρει και πιάσει κάποιο άλλο παιδί, προσπαθεί να μαντέψει ποιο είναι, ψηλαφώντας το ή κάνοντάς το να μιλήσει ή να γελάσει. Αν το παιδί με το μαντήλι μαντέψει σωστά ποιο παιδί έπιασε, τότε βάζουν σ' εκείνο το μαντήλι και αρχίζουν το παιχνίδι από την αρχή, διαφορετικά συνεχίζει το ίδιο το παιδί μέχρι να αναγνωρίσει το παιδί που θα πιάσει. Συνηθίζεται να ορίζεται ο χώρος μέσα στον οποίο θα κινούνται τα παιδιά με ένα μεγάλο σχοινί ή λάστιχο.

Ενδεικτικές δραστηριότητες καλλιέργειας της κριτικής σκέψης.

Δραστηριότητα 4^η: «Τα χέρια που βλέπουν» (μία φωτογραφία με τον πίνακα ζωγραφικής του Pablo Picasso: “Blind Man’s meal”).



Στόχος της δραστηριότητας: Με αφορμή τον συγκεκριμένο πίνακα τα παιδιά παροτρύνονται να συζητήσουν και για μια άλλη δημιουργική χρήση των χεριών σε άτομα με προβλήματα στην όραση. Η/Ο νηπιαγωγός παρατηρώντας με τα παιδιά τον πίνακα του Picasso συζητούν για το: «Αν βλέπει ο άντρας, τι κάνει ο άντρας με τα χέρια του κ.λπ.». Έτσι είτε περιγράφοντας την εικόνα είτε προχωρώντας πιο πολύ τη συζήτηση στις ανάγκες των τυφλών ανθρώπων, τα παιδιά μαθαίνουν ότι «οι άνθρωποι βλέπουν και με τα χέρια».

Πρόεκταση της δραστηριότητας: Τα παιδιά στη συνέχεια παίζουν παιχνίδια που θα τα κάνουν να μπουν στη θέση των τυφλών ανθρώπων, όπως: «Οδηγός και αυτοκίνητο» - ομαδικό παιχνίδι.

Τα παιδιά δημιουργούν ζευγάρια και το ένα παιδί γίνεται αυτοκίνητο και το άλλο οδηγός. Το παιδί-αυτοκίνητο έχει κλειστά μάτια και οδηγείται στον χώρο από το παιδί-οδηγό. Θα πρέπει να υπάρχει συγκεκριμένη πορεία πάνω στη οποία θα κινούνται τα αυτοκίνητα με τους οδηγούς και ίσως να υπάρχουν και εμπόδια στον δρόμο τους που θα πρέπει να τα παρακάμψουν. Το παιδί-οδηγός δίνει συνεχώς προφορικές οδηγίες στο παιδί-αυτοκίνητο για να ολοκληρώσουν με επιτυχία την πορεία τους. Στη συνέχεια τα παιδιά αλλάζουν ρόλους.

Τι θα φάμε σήμερα..;

A.Στόχοι

A1. Γλωσσικοί στόχοι

Λεκτική επικοινωνιακή πράξη

- Να μάθουν να κατανοούν και να χρησιμοποιούν το βασικό λεξιλόγιο που συνδέεται με τη διατροφή.
- Να εκφράζουν προτίμηση ή δυσαρέσκεια .
- Να εκφράζουν επιθυμίες και να ζητούν πληροφορίες για τις επιθυμίες των άλλων.
- Να ζητούν και να δίνουν πληροφορίες για το φαγητό.
- Να περιγράφουν φαγητά και γεύσεις.

Μορφολογικά / Συντακτικά στοιχεία

- Να χρησιμοποιούν προτάσεις που να περιέχουν:- «Μου αρέσει / Δεν μου αρέσει» - + Ουσιαστικό ή - + Ρήμα (σε Υποτακτική), -Θέλω + Ουσιαστικό/Ρήμα (σε Υποτακτική).
- Ερωτηματικές προτάσεις: - Τι θέλεις; - Θέλεις + Ουσιαστικό/ Ρήμα (σε Υποτακτική) - Τι +Ρήμα
- Ουσιαστικό + είναι + Επίθετο (γλυκό, αλμυρό, πικρό, ξινό).

Εφαρμογή

Γεύματα: το πρωινό, το μεσημεριανό, το βραδινό.

Αντικείμενα: το πιάτο, το πιάτο, το κουτάλι, το μαχαίρι, το ποτήρι, η χαρτοπετσέτα.

Ζώα: η αγελάδα, το πρόβατο, η κότα, το γουρούνι... **Δέντρα/φρούτα/λαχανικά:** η μηλιά, το μήλο, η πορτοκαλιά, το πορτοκάλι, η αχλαδιά, το αχλάδι, το καρότο, η ντομάτα, τα φασόλια, η μπανάνα ... **Φαγητά/ποτά/ γλυκά:** η πορτοκαλάδα, το γάλα, το κρέας, το ψάρι, το ρύζι, η σάλτσα, τα μακαρόνια, τα μπισκότα, η σοκολάτα... **Μου αρέσει** η μπανάνα. **Δεν μου αρέσει** το καρότο. Μου αρέσει να τρώω μπισκότα. Δεν μου αρέσει να πίνω καφέ.

Θέλω νερό. / **Θέλω** να πω νερό. -Τι θέλεις; -**Θέλω** πορτοκαλάδα. -**Θέλεις** πορτοκαλάδα;/**Θέλεις** να πεις πορτοκαλάδα; -**Ναι** / **Όχι**, δεν θέλω. -Τι τρως; - **Τρώω** πίτσα. -Τι πίνεις το πρωί; - **Γάλα**. Το λεμόνι είναι ξινό. Το μπισκότο είναι γλυκό.

A.2. Κοινωνικο-πολιτισμικοί στόχοι

- Να αντιληφθούν τα παιδιά ότι η διατροφή τους πρέπει να είναι πλούσια σε φρούτα και λαχανικά.
- Να αποκτήσουν καλές διατροφικές συνήθειες.
- Να κατανοήσουν τον κύκλο ζωής των φυτών και να αναγνωρίζουν τη φυτική ή ζωική προέλευση των τροφών.
- Να ανακαλύψουν ομοιότητες στο λεξιλόγιο της διατροφής στις διάφορες γλώσσες και να συνειδητοποιήσουν την αλληλεξάρτηση των γλωσσών.

B. Ενδεικτικές δραστηριότητες εφαρμογής των λεκτικών επικοινωνιακών πράξεων.

Δραστηριότητα 1^η «Τι τρως για πρωινό/μεσημεριανό/ βραδινό;»

Στόχος: Να χρησιμοποιούν βασικό λεξιλόγιο για τη διατροφή, να εκφράσουν προτίμηση για τα φαγητά, να χρησιμοποιούν ολοκληρωμένες προτάσεις, να κάνουν ερωτήσεις, να συνεργαστούν.

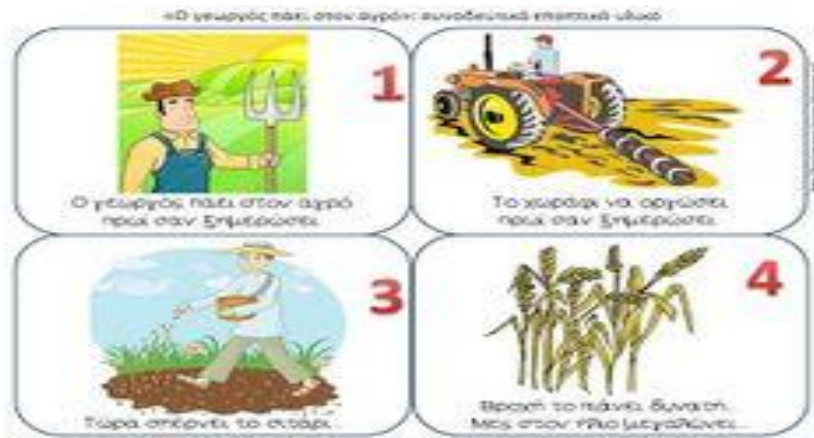
Η/Ο νηπιαγωγός χωρίζει τα παιδιά ανά δύο σε ομάδες και τους μοιράζει ένα σουπλά που έχει ζωγραφισμένο πάνω ένα πιάτο, ένα πιρούνι, ένα κουτάλι, ένα μαχαίρι και μία χαρτοπετσέτα και τους ζητά να περιγράψουν τι υπάρχει πάνω στο σουπλά. Στη συνέχεια, αφού έχει τοποθετήσει στο τραπέζι διάφορες κάρτες με φαγητά, γλυκά, φρούτα και λαχανικά, ζητά από κάθε ομάδα να διαλέξει τα φαγητά που τους αρέσουν να τρώνε για πρωινό. Όλα τα παιδιά επιλέγουν αυτά που τους αρέσουν και με τη βοήθεια της/του νηπιαγωγού παρουσιάζουν τις επιλογές τους για το πρωινό τους. Το ίδιο γίνεται με το μεσημεριανό και τέλος με το βραδινό. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα η/ο νηπιαγωγός μπορεί να επεξεργαστεί αρκετούς γλωσσικούς στόχους κάνοντας τις ανάλογες ερωτήσεις στα παιδιά: «Τι τρως για πρωινό; Τι θέλεις να φας για πρωινό; Σου αρέσει το σουβλάκι; Ποιο είναι το αγαπημένο σου φαγητό;» κ.λπ.

Δραστηριότητα 2^η: «Η ιστορία του Φασόλα: από το σποράκι στο πιάτο μας»

Στόχοι: Να βιώσουν τον τρόπο ανάπτυξης των φυτών και να μπορέσουν να τον αναπαραστήσουν με τα σώματά τους. Να ψυχαγωγηθούν συνδυάζοντας ρυθμικές κινήσεις με την αφήγηση και τη μουσική υπόκρουση.

Τα παιδιά καλούνται, με τις κατάλληλες ερωτήσεις της/του νηπιαγωγού, να περιγράψουν με απλές φράσεις τις καρτέλες εξέλιξης του φασολιού που τους δείχνει η ίδια και να αφηγηθούν την ιστορία

- εξέλιξη ενός σπόρου, του Φασόλα, π.χ. «-Τι κάνει ο παππούς στην πρώτη εικόνα; - Φυτεύει το σπόρο. - Τι έχει το φυτό σε αυτή την εικόνα; -Έχει λουλούδια» κ.λπ.

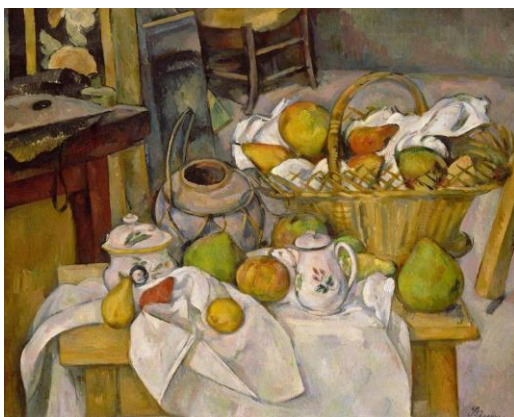


Προέκταση δραστηριότητας: Η/Ο νηπιαγωγός με μουσική υπόκρουση ενθαρρύνει τα παιδιά με κατάλληλες εντολές να αναπαραστήσουν τα ίδια με τα σώματά τους τα στάδια εξέλιξης του σπόρου: «Γινόμαστε σποράκια, μικρά μικρά και περιμένουμε - σαν να κοιμόμαστε - εκεί μέσα στο χώμα. Ο γεωργός (ένα παιδί) μας ποτίζει. Ο ήλιος (άλλο παιδί) μας ζεσταίνει. Περνά ο καιρός και σιγά-σιγά ξυπνάμε και με αργές κινήσεις σηκωνόμαστε... μεγαλώνουμε σιγά σιγά, είμαστε πια ένα φυτό που έχει λουλούδια - ανοίγουμε τα χέρια μας σαν να είναι λουλούδια - που τη νύχτα κλείνουν και τη μέρα ανοίγουν - και μετά τα λουλούδια γίνονται οι καρποί και έρχεται ο γεωργός και τους μαζεύει...»

Ενδεικτικές δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου.

Δραστηριότητα 3^η : «Τα φρούτα και τα λαχανικά στην τέχνη»

Δύο πίνακες ζωγραφικής («The Kitchen Table» του Σεζάν και «Still Life with Oranges» του Μποτέρο) που απεικονίζουν συνθέσεις με φρούτα ή λαχανικά προτείνονται ως εποπτικό υλικό της συγκεκριμένης δραστηριότητας.



Στόχοι: Να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με έργα τέχνης, να συζητήσουν και να κατανοήσουν τη εικαστική αναπαράσταση φρούτων, λαχανικών, καρπών από σπουδαίους ζωγράφους.

Τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν προσεκτικά σε ομάδες τους παραπάνω πίνακες, να αναγνωρίσουν τα φρούτα που απεικονίζονται, να περιγράψουν τα χρώματα που χρησιμοποιούν οι ζωγράφοι στην εικαστική αναπαράσταση και στη συνέχεια να δημιουργήσουν τις δικές τους ζωγραφιές ή να φτιάξουν δικά τους ομαδικά έργα τέχνης με κολάζ.

Ενδεικτικές δραστηριότητες καλλιέργειας της κριτικής σκέψης.

Δραστηριότητα 4^η: «Τα φρούτα και τα λαχανικά ταξιδεύουν».

Στόχοι:- Να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά την αλληλεξάρτηση των γλωσσών, μέσα από τις ομοιότητες των λέξεων. - Να γνωρίζουν τα παιδιά τα ελληνικά γράμματα οπτικά και ηχητικά και να τα συγκρίνουν με τα φωνήματα και τα γραφήματα της γλώσσας της χώρας διαμονής.

Τα φρούτα και τα λαχανικά ταξιδεύουν σε όλες τις χώρες και όπου πάνε αλλάζουν λίγο.

Ελλάδα: Πορτοκάλι Αλβανία: Portokall Βουλγαρία: Πορτοκαλ Αγγλία, Αμερική, Καναδάς:

Orange Γερμανία: Orange

Ελλάδα: μήλο Αλβανία: mollë Βουλγαρία: ябълка (γιάμπουλκα) Αγγλία, Αμερική, Καναδάς:

apple Γερμανία: Apfel

Ελλάδα: Ντομάτα Αλβανία: tomate Βουλγαρία: домати Αγγλία, Αμερική, Καναδάς: tomato

Γερμανία: Tomaten

Ελλάδα: πατάτα Αλβανία: patate Βουλγαρία: картоф Αγγλία, Αμερική, Καναδάς: potato

Γερμανία: Kartoffel

Αφού χωρίσουμε τα παιδιά σε ομάδες ανά δύο ή τρία άτομα ,η/ο νηπιαγωγός καλείται να φτιάξει καρτέλες με τις λέξεις στα ελληνικά και στη γλώσσα της χώρας διαμονής και να παρακινήσει τα παιδιά, μέσα από την οπτική απεικόνιση και την ηχητική απόδοση των λέξεων, να βρουν τα ίδια φωνήματα και γραφήματα, να κάνουν αντιστοιχίσεις ή να βρουν πώς ένα φώνημα στις δύο γλώσσες αποδίδεται με διαφορετικό γράφημα, π.χ. Potato – Πατάτα p=π (ίδιο φώνημα, διαφορετικό γράφημα) t=t (ίδιο φώνημα και περίπου ίδιο γράφημα) α=α (ίδια γραφήματα αλλά διαφορετικό φώνημα) Να βρουν άλλες λέξεις, ελληνικές ή της γλώσσας της χώρας διαμονής, που να αρχίζουν από το φθόγγο P=π και να τις πουν π.χ. πάρτι – party, Πάνος – Panos, ίσως παίζω – play κ.λπ

Ζώα και ζωάκια..

A. Στόχοι

A.1. Γλωσσικοί στόχοι

Λεκτική επικοινωνιακοί πράξη.

- Να μάθουν λεξιλόγιο σχετικά με τα ζώα.
- Να περιγράφουν τα αγαπημένα τους ζώα.
- Να εξασκηθούν στη φωνολογική ενημερότητα.
- Να παρατηρούν και κάνουν συγκρίσεις.
- Να ζητούν και να δίνουν πληροφορίες για τα ζώα και τις συνήθειες τους.
- Να χρησιμοποιήσουν προφορικά τα υποκοριστικά σε -άκι.

Μορφολογικά / Συντακτικά στοιχεία

- Να χρησιμοποιούν στον προφορικό λόγο, γενική προσδιοριστική κτητική για παράδειγμα «Η ουρά της γάτας είναι μεγάλη», «Η ουρά του γουρουνιού είναι μικρή»
- Να χρησιμοποιούν περιφραστικά παραθετικά: Ο ελέφαντας είναι πιο μεγάλος από τη γάτα.

Εφαρμογή

Ζώα της ζούγκλας – σαβάνας: η ζέβρα, η καμηλοπάρδαλη, ο ελέφαντας, το λιοντάρι, η τίγρης, ο κροκόδειλος, ο ιπποπόταμος... Ζώα του δάσους: το φίδι, ο σκίουρος, ο λαγός, η καφέ αρκούδα, η αλεπού, ο βάτραχος, ο σκαντζόχοιρος, ο αετός... Ζώα της φάρμας: ο σκύλος, η γάτα, το άλογο, το γαϊδούρι, η κότα, ο κόκορας, η πάπια, η αγελάδα, το γουρούνι, η κατσίκια, το μυρμήγκι, η μέλισσα, το χελιδόνι, το ποντίκι... Ζώα της θάλασσας: το ψάρι, το δελφίνι, ο καρχαρίας, η φάλαινα, η φώκια, ο πιγκουϊνος, η χελώνα, το χταπόδι, ο αστερίας, ο αστακός, το καβούρι, ο γλάρος...

Ο παπαγάλος έχει ράμφος και πολύχρωμα φτερά. Ο σκύλος έχει τέσσερα πόδια και η κότα έχει δύο πόδια.

-Πού ζει η φάλαινα; -Ζει στη θάλασσα. -Τι τρώει ο λαγός; -Τρώει καρότα. Η καφέ αρκούδα κοιμάται το χειμώνα.

A.2. Κοινωνικο-πολιτισμικοί στόχοι

- Να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι τα ζώα είναι και αυτά ζωντανοί οργανισμοί που έχουν ανάγκη να ζουν στο φυσικό τους περιβάλλον.

- Να αντιληφθούν ότι οι συνθήκες ζωής και διασκέδασης των ανθρώπων μπορεί να προκαλέσουν πόνο και ταλαιπωρία στα ζώα και κάποιες φορές να τα οδηγήσουν σε εξαφάνιση.
- Να κατανοήσουν τα παιδιά ότι τα ζώα, όπως και οι άνθρωποι, έχουν ανάγκες και συναισθήματα που τα εκφράζουν στη δική τους γλώσσα το καθένα.

B. Ενδεικτικές δραστηριότητες εφαρμογής των λεκτικών επικοινωνιακών πράξεων.

Δραστηριότητα 1^η: «Τα ζώα και το περιβάλλον τους».

Στόχος: Να περιγράψουν ένα ζώο, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους, να γράψουν όπως μπορούν το όνομα ενός ζώου, να κάνουν συγκρίσεις, να ζωγραφίσουν ένα ζώο.

Δείχνουμε στα παιδιά εικόνες-καρτέλες, όπου παρουσιάζονται το οικοσύστημα της ζούγκλας και της σαβάνας, το οικοσύστημα του δάσους, της λίμνης και του βουνού, το οικοσύστημα μιας φάρμας και το οικοσύστημα της θάλασσα με τα ζώα τους.

Η/Ο νηπιαγωγός παρουσιάζει στα παιδιά μία μία τις καρτέλες και λένε μαζί τα ονόματα των ζώων που η/ο νηπιαγωγός θεωρεί βασικά ή τα παιδιά ενδιαφέρονται να μάθουν. Στη συνέχεια, τα παιδιά καλούνται να βρουν και να περιγράψουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ζώων. Τα παιδιά ήδη γνωρίζουν κάποιο σχετικό λεξιλόγιο και έτσι θα μπορούν να μιλήσουν σε ένα πρώτο επίπεδο για την εξωτερική εμφάνιση ενός ζώου: «Έχει κεφάλι, δύο αυτιά, τέσσερα πόδια» κ.λπ. Το λεξιλόγιο βέβαια αυτό συμπληρώνεται με τη βοήθεια της/του νηπιαγωγού, π.χ. ράμφος, προβοσκίδα, φτερά, κ.λπ. Έπειτα ο/η νηπιαγωγός μοιράζει από ένα λευκό χαρτί και ζητάει από τα παιδιά να ζωγραφίσουν το αγαπημένο τους ζώο και να γράψουν το όνομά του (όπως μπορούν). Γράφει τα ζώα που αναφέρθηκαν από τα παιδιά, στον πίνακα και σε γαλάζιες καρτέλες, τις τοποθετεί μπροστά τους και έπειτα τις πλαστικοποιεί. Με βάση τις καρτέλες, τα παιδιά διορθώνουν το όνομα του ζώου που έγραψαν και σχολιάζουν: ποιο γράμμα έλειπε, τι έγραψαν παραπάνω.

Ενδεικτικές δραστηριότητες καλλιέργειας της κριτικής σκέψης.

Δραστηριότητα 2^η: «Ίδια ζώα, διαφορετικές φωνές»

Στόχοι: Να περιγράψουν τα παιδιά τις καταστάσεις που απεικονίζονται στην αφίσα και να κατανοήσουν ότι τα ζώα μπορεί να βγάζουν διαφορετικές φωνές, αλλά είναι ίδια παντού και νοιώθουν χαρά και λύπη για τα ίδια πράγματα. Τη διαπίστωση αυτή θα πρέπει να την επεκτείνουν και στους ανθρώπους και να συνειδητοποιήσουν ότι, επειδή μιλούν διαφορετικές γλώσσες δεν

σημαίνει ότι είναι και διαφορετικοί, αφού χαίρονται και λυπούνται με τα ίδια πράγματα, έχουν τις ίδιες ανάγκες και τα ίδια συναισθήματα.

Ο/η νηπιαγωγός δείχνει στα παιδιά μία αφίσα που απεικονίζει μία φάρμα με ίδια ζώα τα οποία βγάζουν διαφορετικές φωνές και τους ζητάει να την περιγράψουν, κάνοντας και ο/η ίδιος/α υποβοηθούμενες ερωτήσεις, πώς νιώθει η γάτα και γιατί. Η συγκεκριμένη αφίσα απεικονίζει μια φάρμα με ζευγάρια ζώων σε διάφορες ευχάριστες στιγμές, π.χ. τις γάτες που απολαμβάνουν ένα ωραίο ψάρι ή τις κότες που γεννούν ένα αυγό και τη χαρά τους αυτή την εκφράζουν στη δική τους γλώσσα. Η αφίσα επιδιώκει να δείξει ότι οι διάφοροι λαοί αποδίδουν διαφορετικά στη γλώσσα τους τούς ήχους που βγάζουν τα ζώα. Έτσι, ενώ στα ελληνικά λένε ότι τα κοκοράκια κάνουν «κικιρίκου», στα αλβανικά λένε ότι κάνουν «τσουγκρουγκού». Το ίδιο και οι κοτούλες στα ελληνικά κάνουν «κο κο» και στα ισπανικά «κλο κλο», οι γάτες στα ελληνικά κάνουν «νιάου νιάου» και στα τούρκικα «μγιαβ μγιαβ», τα σκυλάκια στα ελληνικά κάνουν «γαβ γάβ» και στα ιαπωνικά «ουάν ουάν», τα πουλάκια στα ελληνικά κάνουν «τσίου τσίου» και στα βουλγαρικά «πίου πίου», τα προβατάκια στα ελληνικά κάνουν «μπε μπε» και στα ινδονησιακά «μπεκ μπεκ» και η αγελάδα στα ελληνικά κάνει «μουου» και στα τσέχικα «μπου»!

Προέκταση δραστηριότητας: Ξαναλέμε το τραγουδάκι «Το κοκοράκι» και αντικαθιστούμε τις φωνές των ζώων με τις διαφορετικές φωνές στις άλλες γλώσσες.

«Το κοκοράκι τσουγκρουγκού» - παραδοσιακό τραγούδι, διασκευή.

Όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι

θα σου αγοράσω ένα σκυλάκι.

Το σκυλάκι ουάν ουάν,

η γατούλα μγιαβ μγιαβ,

η κοτούλα κλο κλο,

το κοκοράκι τσουγκρουγκού ού ού

θα σε ξυπνάει κάθε πρωί!

Ενδεικτικές δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου.

Δραστηριότητα 3^η: Κουκλοθέατρο: «Οι ουρές και τα αφτιά πονούν όταν τα τραβούν!»

Στόχοι: Να ψυχαγωγηθούν τα παιδιά, να κατανοήσουν την αφήγηση αλλά και να συνειδητοποιήσουν ότι τα ζώα ως ζωντανοί οργανισμοί έχουν ανάγκες, αισθάνονται τον πόνο, την

ταλαιπωρία και δεν πρέπει να τα κακομεταχειρίζονται. Αντίθετα, οφείλουν να τα σέβονται και να τα φροντίζουν. Να αποκτήσουν ενσυναίσθηση.

Ήρωες: μία γάτα, ένα σκύλος, ο Πάνος ο παπαγάλος (ως χάρτινες κούκλες) και ένα ανθρώπινο χέρι με γάντι.

Στο κουκλοθέατρο τα ζωάκια-φιγούρες αυτοσυστήνονται και παραπονιούνται: Αφηγητής: Μια μέρα, μια γάτα ξεκίνησε να πάει στην αγορά να ψωνίσει, κουνώντας την ουρά της και τραγουδώντας:

Γάτα: Όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι θα σ' αγοράσω μία γατούλα, η γατούλα νιάου, νιάου....

Αφηγητής: Ξαφνικά, ένα χέρι πιάνει την ουρά της γάτας και την τραβά. Γάτα: Ααααχ! Η ουρά μου! Πόσες φορές θα σας το πω... Έχω αφτιά για να ακούω, πόδια για να περπατώ, μύτη υγρή για να μυρίζω, κι όταν τραβάτε την ουρά μου, πονωωώ! Αχ! Πώς πονώ! Αχ! Πώς πονώ!

Αφηγητής: Ένας σκύλος που περνούσε από εκεί άκουσε τις φωνές της γάτα και ... Σκύλος: Τι φωνάζεις; Γιατί πονάς; Γάτα: Τι να πω; Τι να πω; Όταν τραβάνε την ουρά μου πονώ! Πόσες φορές να τους το πω; Σκύλος: Αχ! Τι να πω κι εγώ; Πάντα με καημό θα τραγουδώ! Μ' αρέσει το ωραίο φαγητό.

Η βόλτα με τ' αφεντικό! Αλλά σαν μου τραβάνε τα αφτιά πονάω σαν παιδί και κλαίω δυνατά! Γάου, γάου, γάου!

Αφηγητής: Η γάτα φεύγει για να πάει στην αγορά τραγουδώντας:

Γάτα: Αχ! Πώς πονά, πώς πονά σαν μου τραβάνε την ουρά!

Σκύλος (κλαψουρίζοντας λέει): Γάου, γάου, γάου! Αχ! Πώς πονά, πώς πονά σαν μου τραβάνε τα αφτιά!

Πάνος παπαγάλος: Πάλι, σκύλε, τραγουδάς όταν εσύ πονάς;

Σκύλος: Γιατί εσύ δεν πονάς; Σαν σου τραβάνε τα φτερά, δεν έχεις πόνο στην καρδιά;

Πάνος παπαγάλος: Αχ! Πόσες φορές θα σας το πω; Τα φτερά τα 'χω για να πετώ, τα πόδια για να περπατώ και σαν μου τραβάνε τα φτερά... Αχ! Το ξεπουπούλιασμα πονά!

Αφηγητής: Την ώρα εκείνη γυρίζει και η γάτα από την αγορά και ακούγοντας τα παράπονα του Πάνου τραγουδά μαζί με τον παπαγάλο και το σκύλο: Αχ! Πώς πονά, πώς πονά το τράβηγμα στ' αφτιά, στην ουρά και στα φτερά! Αχ! Πώς πονά! Αχ! Πώς πονά!

Πρόεκταση δραστηριότητας: Μια γωνιά του νηπιαγωγείου μεταμορφώνεται σε «Ιατρείο ζώων», όπου τα παιδιά σε ομάδες περιποιούνται τα ζώα-παιχνίδια που έχουν φέρει από το σπίτι τους.

Δραστηριότητα 4^η «Φωλιές»

Στόχοι: Παραγωγή κατευθυντικού λόγου, να ψυχαγωγηθούν, να ταυτίσουν τις λέξεις με τα ονόματα ζώων.

Αρχικά μοιράζουμε στα παιδιά καρτέλες με ονόματα ζώων και ζητάμε να τις κρεμάσουν στο λαιμό τους, έπειτα βάζουμε στο πάτωμα τις ίδιες καρτέλες με τα ονόματα ανακατεμένες και ζητάμε από τα παιδιά να βρουν τις ίδιες, να κάνουν δηλαδή ταύτιση.

Παραλλαγή: Παίζουμε το παιχνίδι «φωλιές»: κάθε παιδί επιλέγει να είναι ένα ζώο και κρεμάει στο λαιμό του την αντίστοιχη καρτέλα. Στο πάτωμα της τάξης απλώνουμε τόσα φύλλα εφημερίδας όσα είναι και τα «ζώα» και ζητάμε από τα παιδιά να καθίσουν στη φωλιά τους. Αφού καθίσουν, εξηγούμε τους κανόνες του παιχνιδιού. Βάζουμε μουσική και χορεύουν όλα έξω από τις φωλιές τους, μόλις σταματάει η μουσική κάθε παιδί πρέπει να βρει μια φωλιά. Την πρώτη φορά έχουν όλα τα ζώα φωλιά. Την επόμενη αφαιρούμε μια φωλιά, οπότε το ζώο που μένει χωρίς φωλιά έρχεται δίπλα μας, λέει «είμαι ο λαγός κι έχασα τη φωλιά μου» και χορεύει μαζί μας. Την επόμενη αφαιρούμε ακόμα μια φωλιά, οπότε η διαδικασία επαναλαμβάνεται. Στο τέλος του παιχνιδιού, νικάει το ζώο που έχει φωλιά. Αφού εξηγήσουμε τους κανόνες ζητάμε από τα παιδιά να τους ξαναπούν για να γίνουν κατανοητοί σε όλους/όλες και στη συνέχεια παίζουμε το παιχνίδι.

4. Συμπεράσματα.

Προκειμένου να μετασχηματιστεί το νηπιαγωγείο σε ένα χώρο ένταξης και κοινωνικοποίησης των αλλόγλωσσων μαθητών είναι αναγκαίο να υπερβεί τα παραδοσιακά μονοδιάστατα μοντέλα της εκπαιδευτική διαδικασίας. Είναι κρίσιμο με άλλα λόγια η εκπαιδευτική διαδικασία να μην απευθύνεται σε ένα μαζικό απρόσωπο, ενιαίο και ομοιογενές σύνολο μαθητών αλλά να προσεγγίζει ξεχωριστά τις ανάγκες κάθε παιδιού. Έχοντας λοιπόν το σκοπό αυτό η παιδαγωγική διαδικασία κατευθύνεται σε ένα διαπολιτισμικό είδος εκπαίδευσης. Στα πλαίσια της αναγνώρισης της ετερότητας ως γεγονόςτος με θετικό πρόσημο είναι δυνατή η γενικότερη κοινωνική μεταβολή.

Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο θα πρέπει να παρασχεθούν στους αλλόγλωσσους και μη μαθητές τα κατάλληλα επικοινωνιακά εφόδια ώστε να επιτύχουν μία ουσιαστική αλληλεπίδραση στα πλαίσια των μικτών συμπεριληπτικών τάξεων. Στη βαθμίδα της προσχολικής αγωγής δεν επιδιώκεται η κατάκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων όπως η παραγωγή γραπτού λόγου αλλά κύριο μέλημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η κατανόηση σε πρώτο επίπεδο του λόγου και ο σχηματισμός απλής επικοινωνίας σε προφορικό επίπεδο. Έτσι η μεθοδολογία που επιλέγεται είναι μία πιο διαθεματική και διασκεδαστική πλευρά της μάθησης, μέσα από ιστορίες και παραμύθια, τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων και των νέων τεχνολογιών, δραματοποιήσεις και προσέγγιση γενικά μέσα από τις τέχνες. Βασικό άξονα της εκπαιδευτικής διδασκαλίας αποτελεί στο ίδιο πλαίσιο και η μάθηση σε συνεργατικό επίπεδο ομάδων. Συστήνεται με άλλα λόγια η διενέργεια δραστηριοτήτων σε μικρές και μεικτές ομάδες μαθητών με απώτερο στόχο την συνεργασία, την αλληλεπίδραση, την προώθηση του σεβασμού και της αλληλοκατανόησης. Ενισχύεται έτσι η αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή των μαθητών.

Το άλλο βασικό στάδιο για τη διαδικασία ένταξης και εκπαίδευσης των πολιτισμικά ετερογενών μαθητών αφορά πέρα από την βασική μεθοδολογία της εκπαίδευσης που θα επιλέξει ο αρμόδιος εκπαιδευτικός, και τον σωστό και οργανωμένο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος δραστηριοτήτων που θα προγραμματίσει. Εφόσον επιδιώκεται ο σχεδιασμός ενός επιτυχημένου ένα Αναλυτικού Προγράμματος διδασκαλίας είναι απαραίτητο να είναι με σαφήνεια προσδιορισμένοι οι στόχοι, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, το χρονικό διάγραμμα του και η διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών. Μία άλλη βασική παράμετρος είναι το κατά πόσο

προσαρμόστηκε η διαδικασία στα επιμέρους ενδιαφέροντα των μαθητών, να τους παρουσιάζονται ελκυστικά κίνητρα για μάθηση, να ενθαρρύνει την εμπλοκή τους σε δράση, να στοχεύει στην κοινωνική, συναισθηματική, νοητική και σωματική ανάπτυξη, να στηρίζεται στις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις τους, να παρέχει διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα και να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών προσφέροντας διαφοροποιημένους τρόπους μάθησης. Μία αδιαμφισβήτητη βασική πτυχή της ζωής των μικρών παιδιών αποτελεί το παιχνίδι το οποίο λειτουργεί ως ένα μέσο που μέσα από αυτό μπορούν να εξωτερικεύσουν των εσωτερικό τους κόσμο, τα συναισθήματά τους και τις ανάγκες τους, να ανακαλύψουν και να εξερευνήσουν τον κόσμο, να αλληλοεπιδράσουν με το περιβάλλον και τους ανθρώπους, να κατακτήσουν σταδιακά τις γνώσεις, και να καλλιεργήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

Τέλος εξαιρετικά σημαντικός για την έκβαση και την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο τελευταίος οφείλει να λειτουργεί καθοδηγητικά, πάρα ως αυθεντία δημιουργώντας ένα περιβάλλον στα πλαίσια του αλληλοσεβασμού και της δεκτικότητας. Επιπλέον είναι σημαντικό ο ίδιος να είναι απαλλαγμένος από στερεότυπα και προκαταλήψεις και να πρέπει να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές του. Τέλος να επιτευχθεί μία ουσιαστική ετοιμότητα του απαιτείται η συμβολή του υπουργείου παιδείας και των εκπαιδευτικών φορέων, που καλούνται να του παράσχουν όχι μόνο τα κατάλληλα μέσα αλλά και τις απαραίτητες ευκαιρίες επιμόρφωσης και εξέλιξης.

Βιβλιογραφία

- Δαφέρμου, Χ. Κ. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού –Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί- Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθηση*. ΠΙ & ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ.
- A.Mazari & N.Derraz. (2016). Language and culture. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*.
- Auernheimer, G. (2009). Διαπολιτισμική Παιδεία και Αγωγή – Κεντρικές θεωρητικές κατευθύνσεις, κοινωνικές προϋποθέσεις και πεδία εφαρμογών. Στο Χ. Γκόβαρης, *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο* . Ατραπός.
- Banks J.A. & Lynch J. (1986). *Multicultural education in Western societies*. NY: Praeger.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Παπαζήση.
- Banks, J. A. (2010). *Multicultural Education: Characteristics and Goals*. John Wiley & Sons,.
- Baynhman, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Μεταίχμιο.
- Berne P.H., S. L. (1998). *Building Self-Esteem in Children*. The Crossroad Publishing Company.
- Bombas L. (2001). Γλωσσικά και μη γλωσσικά ζητήματα των «αλλοδαπών μαθητών μας». Η άποψη του διευθυντή του σχολείου ως αφορμή προβληματισμού και διαλόγου. 4th Annual Convention of Intercultural Education,.
- Brevik L. M. & Olsen R. V. & Hellekjær G. O., B. (2016). The complexity of second language reading: Investigating the L1-L2 relationship. *Reading in a Foreign Language*, 2.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. . Multilingual Matters. .
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. . Cambridge University Press.
- Coulby, D. (2006). Intercultural theory: theory and practice. *Intercultural education*,.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Gutenberg.
- Cummins, J. (2005). *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls*.

- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? Στο P. Dillenbourg, *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. . Elsevier.
- Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experience of refugee children in countries of first asylum*.
- Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. *Die Bruecke*.
- Flow Monitoring*. (n.d.). Ανάκτηση από migration.iom: <https://migration.iom.int/europe/arrivals?type=arrivals>
- Gay, G. (2004). *Culturally responsive teaching. Theory, research and practice*. Teachers College Press.
- Gordon, M. (1964). *Assimilation in American life: The role of race, religion, and national origins*. Oxford University Press.
- Gundara, J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. Paul Chapman Publishing. .
- Lenneberg E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.
- Lewis, M. (2002). *Implementing the lexical approach*. . Thomson Heinle. .
- Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Longman.
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of teacher education*.
- Palaiologou, N., Michail, D., & Toumpoulidis, I. (2018). Ανάκτηση από <https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/10/Refugee-Education-Asylum-Greece-final-1.pdf>
- Ribas- Mateos, N. (2004). How can we understand immigration in Southern Europe. *Journal of Ethnic Migration Studies*.
- Schneider J. & Crul M., S. (2010). New insights into assimilation and integration theory: introduction to the special issue. *Ethnic and racial studies*.

- Slavin, R. (1990). Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, σσ. 309–344.
- Strekalova, E. &. (2008). What Is Special about Special Needs of Refugee Children? Guidelines for Teachers. *Multicultural education*.
- Taylor, T. (2018). Differences between Piaget and Erikson.
- Troyna B. & Williams J. (1986). *Racism, Education and the State*. Croom Helm.
- V., C. (2016). *Second language learning and language teaching*. Routledge.
- Villa, R. A. (2016). *Leading an inclusive school: Access and success for ALL students*. . ASCD.
- Willis, J. (1996). A Flexible Framework for Task-based Learning. Στο J. W. Willis, *Challenge and Change in Language Teaching*. Heinemann,.
- Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο Ψυχοκινητικής. Θεωρία και Πράξη της Ψυχοκινητικής Παρέμβασης*. Αθλότυπο.
- Αλεξίου, Θ. (n.d.). Οδηγός εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά πρώιμης ηλικίας(4-6 ετών).
- Ανδρούσου Α. & Ασκούνη Ν. (2007). *Ετερογένεια και Σχολείο*. ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ανδρούσου, Α. &. (2001). Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Στο Β. Ρήγα, *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ανδρούτσου, Α. (1996). *Εγώ κι' εσύ εδώ κι' εκεί*. Γ.Γ. Νέας Γενιάς και Θεμέλιο.
- Αρώνη, Γ. (2019). Δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εμπειρία της εφαρμογής του προγράμματος του ΥΠΠΕΘ για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων. Οι καλές πρακτικές, οι δυσκολίες και οι προκλήσεις για το μέλλον.
- Βρεττός Ι., Κ. Α. (1997). *Αναλυτικά Προγράμματα:σχεδιασμός-αξιολόγηση - αναμόρφωση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Διάδραση.

- Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1991). *Εισαγωγή στο Θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος παραγωγής γλωσσικού υλικού για τα ελληνόπουλα στη Γερμανία*. Ανάκτηση από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,116,0,0,1,0>
- Ευαγγέλου, Ο. &. (2016). Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Τυπωθήτω – Δαρδανός.
- Ινστιτούτο, Υ. -Π. (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το νηπιαγωγείο και προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Υ.Π.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο .
- Ινστιτούτο, Υ. -Π. (2011). *Πρόγραμμα σπουδών Νηπιαγωγείου* . Υ.Π.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο .
- Κανάκης, Ι. (2001). *Οι σκοποί της διδασκαλίας σε μια ανοικτή κοινωνία και οι εναλλακτικές μορφές μάθησης*.
- Κασσωτάκης, Μ. &. (2013). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Γρηγόρη.
- Κατσιμαλή, Γ. (2001 α.). *Επικοινωνιακή προσέγγιση*. Στο Μ. Δ. Μ. Βάμβουκας, *Προλεγόμενα του Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Κατσιμαλή, Γ. (2001 β.). *Κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης γλώσσας*. Στο Μ. Δαμανάκης, *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Κεσίδου, Α. (2007). *Πολυπολιτισμικότητα- Πολυπολιτισμική Κοινωνία*. Στο Π. Ξωχέλλης, *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Κυριακίδης.

- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Δ. ε. αγωγή, *Οδηγός επιμόρφωσης*. ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Κοντογιάννη, Δ. &. (2014). Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. *Hellenic Journal of Research in Education*.
- Λιακοπούλου, Μ. (2007). Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το πολυπολιτισμικό σχολείο. Ένα σχέδιο προγραμμάτος κατάρτισης και επιμόρφωσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η Σχολική Τάξη. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Χώρος Ομάδα-Πειθαρχία-Μέθοδος*. Γρηγόρη.
- Μπαλατατζής Δ. & Νταβέλος Π. (n.d.). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο Π. Γεωργογιάννης, . *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Τόμος Ι* (. ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Εργαστήριο μελετών απόδημου Ελληνισμού και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Τυπωθήτω.
- Παλαιολόγου Ν. & Ευάγγελου Ο., Π. (2011). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική* . Πεδίο.
- Παπαδοπούλου Μ. (2003). Το νηπιαγωγείο ως προνομιακός χώρος μάθησης της ελληνικής γλώσσας απο παιδιά που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα. *Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας* . ΕΚΠΑ.
- Σαϊτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης, Θεωρία και Πράξη*.
- Σκούρτου Ε. & Κούρτη-Καζούλη Β. (2009). *Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας*. Ανάκτηση από https://users.auth.gr/revith/files/Diglossia_Didaskalia.pdf
- Σκούρτου, Ε. (2009). Δίγλωσσα νήπια – Η σχέση διγλωσσίας και μάθησης στο νηπιαγωγείο. Στο Γ. Χ., *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ατραπός.
- Τσιαντζή, Μ. Σ. (2002). *Εφαρμοσμένη παιδαγωγική στα παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Gutenberg.
- Φλογαίτη Ε. (2011). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Πεδίο.

- Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (1997). «Τι είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αλεξάνδρεια.
- Φραγκουδακη, Α. (2001). *Η γλώσσα και το έθνος 1880-1980. Εκατό χρόνια αγώνες για την αυθεντική ελληνική γλώσσα*. Αλεξάνδρεια.
- Χαραλαμπίκης Χ. (1999). *Νεοελληνικός λόγος. Μελέτες για τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και το ύφος*. Νεφέλη.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Άτραπος.
- Χατζήνα, Φ. (2006). *Ψυχοπαιδαγωγικά Θέματα. Διδακτική μεθοδολογία. Γνωστικό Αντικείμενο Ειδική Διδακτική. Κλάδος Νηπιαγωγών. Στο Συλλογικό, Διαγωνισμός ΑΣΕΠ για την πρόσληψη των Εκπαιδευτικών*. Μεταίχμιο.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η διδασκαλία της ελληνικής στους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης: Το αρχικό στάδιο*. . Στο Ε. Τ. Μητακίδου, *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Παρατηρητής.
- Χρυσαιφίδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές Αρχές της Προσχολικής Αγωγής*. Τυπωθήτω.