

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



Δ. Π. Μ. Σ : ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

ΓΛΩΣΣΑΣ

Διπλωματική εργασία

«Παραγωγή γλωσσικού υλικού για αλλόγλωσσα  
παιδιά προσχολικής ηλικίας από την Ουκρανία. Πέντε περιστάσεις  
επικοινωνίας.»

«Production of language materials for foreign-language preschool  
children from Ukraine. Five occasions of communication.»

Της

ΓΙΑΛΑΜΠΟΥΚΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑΣ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Χατζηπαναγιωτίδου Άννα, αναπληρώτρια καθηγήτρια  
Frederick University of Cyprus

Εξεταστές: Ντίνος Κωνσταντίνος, καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών  
Φλώρινας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Μπίκος Κωνσταντίνος, καθηγητής Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του  
Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Φλώρινα, Σεπτέμβριος 2024

Η παρούσα εργασία αποτελεί διπλωματική εργασία που εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, του τμήματος Νηπιαγωγών.

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερος την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής εργασίας μου, κ. Χατζηπαναγιωτίδου Άννα, για την βοήθεια και την καθοδήγηση της. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους καθηγητές κ. Ντίνα Κωνσταντίνο και τον κ. Μπίκο Κωνσταντίνο που με προθυμία δέχτηκαν να είναι μέλη της τριμελούς επιτροπής αξιολόγησης της εργασίας μου.

Η εργασία αυτή είναι αφιερωμένη στα αγαπημένα μου πρόσωπα, γιατί χωρίς εκείνους η διαδρομή δεν θα ήταν η ίδια.

Στον συνοδοιπόρο και συμπαραστάτη της ζωής μου, Σταύρο, για την στήριξη και την πίστη του σε εμένα...

Στους γονείς και τον αδελφό μου, γιατί βρίσκονται πάντα εκεί...

Κυρίως όμως στους γιους μου... Σπύρο και Άγγελο - Πολύδωρο, με την ελπίδα πως στην ζωή τους θα βάζουν στόχους, θα κάνουν όνειρα και θα αγωνίζονται με πίστη γι' αυτά.

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.

## Περιεχόμενα

|   |    |
|---|----|
| Ευχαριστίες.....  | 2  |
| Περίληψη.....   | 7  |
| Abstract.....   | 8  |
| Εισαγωγή.....   | 9  |
| A' Μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο.....  | 11 |
| 1. Προσφυγικό Φαινόμενο.....  | 11 |
| 1.1 Αποσαφήνιση του όρου «πρόσφυγας».....   | 11 |
| 1.2 Η εκπαίδευση των προσφύγων.....   | 12 |
| 1.3 Δυσκολίες στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών.....                                | 13 |
| 1.4 Η περίπτωση της Ουκρανίας.....  | 15 |
| 2. Η γλώσσα.....  | 16 |
| 2.1 Ο όρος «γλώσσα».....  | 16 |
| 2.2 Η διγλωσσία.....  | 18 |
| 2.3 Η γλώσσα και η διδασκαλία της.....  | 20 |
| 3. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε πρόσφυγες προσχολικής ηλικίας.....         | 22 |
| 3.1 Τα ελληνικά για τους πρόσφυγες μαθητές.....                                     | 22 |
| 3.2 Εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία.....  | 23 |
| 3.3 Πολυπολιτισμικότητα και εκπαίδευση προσφύγων.....                               | 24 |
| 3.4 Η σημασία της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους πρόσφυγες της χώρας..... | 26 |
| 3.5 Ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις στα παιδιά προσφύγων.....                        | 28 |
| 3.6 Ο ρόλος της γονικής εμπλοκής.....   | 29 |
| 3.7 Δυσκολίες και λάθη στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.....           | 31 |
| 4. Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ).....                     | 35 |
| 5. Μεθοδολογία Διδασκαλίας Εκπαιδευτικού Υλικού.....                                | 37 |
| 5.1 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.....  | 37 |
| 5.2 Παιχνίδι.....   | 39 |
| 5.3 Πολυτροπική διδασκαλία (Multi- modality teaching).....                          | 40 |
| 6. Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.....   | 42 |
| 6.1 Μοντέλα Αναλυτικών προγραμμάτων- Έμφαση στο περιεχόμενο.....                    | 43 |
| 6.2 Έμφαση στο αποτέλεσμα.....  | 44 |
| B' Μέρος: Προτεινόμενο διδακτικό υλικό.....   | 45 |
| 1 <sup>η</sup> Επικοινωνιακή περίπτωση: Οικογένεια.....                             | 46 |
| Συστάσεις- Γνωριμία.....  | 46 |

|  |    |
|--|----|
| Δραστηριότητα 1- «Η μπάλα της γνωριμίας».....                              | 48 |
| Δραστηριότητα 2 : Οικογενειακό δέντρο.....                                 | 51 |
| Δραστηριότητα 3 : Οικογένεια δάκτυλο.....                                  | 52 |
| Δραστηριότητα 4: Μωρό καρχαρίας (Baby shark ).....                         | 54 |
| Δραστηριότητα 5 : Βρες ποιος είναι.....                                    | 56 |
| 2 <sup>η</sup> Επικοινωνιακή Περίσταση: Φύση.....                          | 59 |
| Δραστηριότητα 1 – Το αλφάβητο των ζώων.....                                | 60 |
| Δραστηριότητα 2 – Το αγαπημένο μου ζώο.....                                | 62 |
| Δραστηριότητα 3 – Ταξίδι στη φύση.....                                     | 63 |
| Δραστηριότητα 4: Βρες ποιο ζώο είναι.....                                  | 65 |
| Δραστηριότητα 5: Quiz.....   | 65 |
| 3 <sup>η</sup> Επικοινωνιακή Περίσταση: Σχολείο.....                       | 66 |
| Δραστηριότητα 1 - Οι κάρτες των κανόνων.....                               | 67 |
| Δραστηριότητα 2 – Οι κανόνες της τάξης μου.....                            | 69 |
| Δραστηριότητα 3 – Μαθαίνω αντικείμενα της τάξης.....                       | 71 |
| Δραστηριότητα 4 – Βρες το αντικείμενο.....                                 | 72 |
| Δραστηριότητα 5 – Βάλε τα γράμματα στην σωστή σειρά.....                   | 72 |
| 4 <sup>η</sup> Επικοινωνιακή περίσταση : Φαγητά - Φρούτα.....              | 73 |
| Δραστηριότητα 1 – Φρουτοσαλάτα.....  | 74 |
| Δραστηριότητα 2 – Φθινοπωρινά φρούτα.....                                  | 75 |
| Δραστηριότητα 3 - Ο χορός των φρούτων.....                                 | 76 |
| Δραστηριότητα 4 – Κινητικό παιχνίδι με στεφάνια.....                       | 78 |
| Δραστηριότητα 5 – Μήλα γύρω-γύρω, στη μέση πορτοκάλι.....                  | 79 |
| Δραστηριότητα 6 – Μήλο μου κόκκινο.....                                    | 79 |
| 5 <sup>η</sup> Επικοινωνιακή Περίσταση : Κοινωνικότητα - Συναισθήματα..... | 80 |
| Δραστηριότητα 1 – Η παλέτα των συναισθημάτων.....                          | 81 |
| Δραστηριότητα 2 – Φτιάχνω το δικό μου κολλάζ.....                          | 82 |
| Δραστηριότητα 3 – Φύλλα εργασίας.....                                      | 83 |
| Δραστηριότητα 4 – Βρες το ταίρι σου!.....                                  | 86 |
| Δραστηριότητα 5 – Βρες την παροιμία.....                                   | 86 |
| Δραστηριότητα 6 - Γιορτάζουμε παρέα!.....                                  | 87 |
| Συζήτηση - Συμπεράσματα.....   | 88 |
| Βιβλιογραφία.....  | 90 |
| Ξενόγλωσση.....  | 95 |
| Διαδίκτυο.....   | 96 |



## Περίληψη

Η κατάσταση συγκρούσεων στην Ουκρανία έχει οδηγήσει ένα μέρος του πληθυσμού της σε μετανάστευση. Ένα αξιοσημείωτο σύνολο από αυτούς τους ανθρώπους έχει κινηθεί προς την Ελλάδα. Μέρος αυτών των πληθυσμών που βρίσκονται πλέον στη χώρα μας είναι μαθητές προσχολικής ή και σχολικής ηλικίας.

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το σχεδιασμό της διδασκαλίας που αφορά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές αυτούς ηλικίας 4-5 χρονών. Οι μαθητές καλούνται να διδαχθούν βασικά στοιχεία μιας ξένης γλώσσας και να τα χρησιμοποιήσουν στην καθημερινή τους ζωή, έτσι ώστε να επιτύχουν την ευκολότερη προσαρμογή τους τόσο στο σχολικό περιβάλλον, όσο και εκτός αυτού.

Η εργασία αποτελείται από δύο τμήματα, το πρώτο εξ αυτών προσεγγίζει το θέμα της μετανάστευσης, καθώς και των δυσκολιών, αλλά και των συνθηκών βάση των οποίων καλούνται να διαβιώσουν οι μετανάστες στη χώρα μας. Στη συνέχεια, γίνεται μια προσέγγιση όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, τις δυσκολίες και τις απαιτήσεις που προκύπτουν ως απόρροια αυτής της προσπάθειας. Τέλος, γίνεται μια αναφορά στην πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων τάξεων, στις συνέπειες και τις προκλήσεις που προκύπτουν βάση της νέας αυτής διάταξης των ελληνικών σχολείων.

Το δεύτερο τμήμα της εργασίας αφορά την παρουσίαση του διδακτικού υλικού που προτείνεται για τη διδασκαλία των μαθητών αυτών. Παρατίθενται οι κεντρικοί άξονες της διδασκαλίας όπως αυτοί παρουσιάζονται στους μαθητές, καθώς και κάποιες από τις βασικές μεθόδους διδασκαλίας στις οποίες βασίζεται η εκπαιδευτική αυτή προσέγγιση.

### Λέξεις κλειδιά

**Πρόσφυγες, πολυπολιτισμικότητα, Ουκρανία, γλώσσα, ξένη γλώσσα, παιχνίδι, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.**

## **Abstract**

The conflict situation in Ukraine has led a part of its population to migrate. A remarkable number of these people have moved to Greece. Part of these populations that are now in our country are preschool or school age students.

This paper deals with the design of the teaching regarding the learning of the Greek language by these students aged 4-5 years. Students are asked to be taught basic elements of a foreign language and use them in their daily life, so that they achieve easier adaptation both in the school environment and outside it.

The work begins with an approach to the issue of immigration, as well as the difficulties, but also the conditions under which immigrants are called to live in our country. Then an approach is made regarding the teaching of Greek as a foreign language, the difficulties and requirements that arise as a result of this effort. Furthermore, a reference is made to the multiculturalism of modern classrooms, to the consequences and challenges that arise based on this new arrangement of Greek schools.

The second part of the work concerns the presentation of the teaching material proposed for the teaching of these students. The central axes of the teaching as they are presented to the students are listed, as well as some of the basic teaching methods on which this educational approach is based.

### **Keywords:**

**Refugees, multiculturalism, Ukraine, language, foreign language, game, cooperative learning.**



## Εισαγωγή

Η σύγχρονη παιδαγωγική έχει αδιαμφισβήτητα απορρίψει το πλάνο του εκπαιδευτικού ως αυθεντία που έχει ως σκοπό τη στείρα και αδιάκριτη μεταφορά γνώσεων στους μαθητές του. Τα παλαιότερα χρόνια ο μαθητής θεωρούνταν ένα άδειο δοχείο, το οποίο το σχολείο έπρεπε να γεμίσει με ένα σύνολο γνώσεων προκαθορισμένων και αμετάβλητων, καθιστώντας τον ικανό να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του ως ενεργό πολίτη. Στις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας αντίστοιχα, δίνεται έμφαση στις ανάγκες και στη διαφορετικότητα του μαθητή και επιδιώκεται η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και των διδασκαλιών μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το γεγονός αυτό έχει ενισχυθεί και έχει προκύψει και ως θετικό επακόλουθο των συνθηκών, οι οποίες επικρατούν πλέον σε μια σχολική αίθουσα (Χατζηδήμου, Χ. Δ., 2020).

Τα ποσοστά προσφυγικών ροών στη χώρα έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια και η Ελλάδα έχει αποδεχθεί ένα πλήθος ανθρώπων, τους οποίους καλείται να εντάξει σε πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο. Ως πρόσφυγας, νοείται κάθε άνθρωπος που αναγκάζεται να εγκαταλείψει την χώρα από την οποία κατάγεται, καθώς η ζωή του διατρέχει κίνδυνο (UNHCR, 2018). Πολλοί από τους πρόσφυγες είναι και ανήλικα παιδιά, τα οποία το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να συμπεριλάβει και να τους παρέχει ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες προσαρμογής με στόχο τη διασφάλιση μιας υψηλού επιπέδου ποιότητας ζωής. Τα παιδιά αυτά, ειδικά τα παιδιά με τα οποία ασχολείται η παρούσα εργασία, είναι πολύ πιθανόν να έχουν να αντιμετωπίσουν πλην των άλλων και ψυχολογικά ζητήματα που έχουν προκύψει από τις συνθήκες υπό τις οποίες βρέθηκαν στην χώρα (Ζήση, Α., 2006). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας πρέπει να λάβουν την κατάλληλη διδασκαλία, ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν, να προσεγγίσουν και να αναπτύξουν την ελληνική γλώσσα. Η γλώσσα αποτελεί μια από τις βασικές ικανότητες διατήρησης της επικοινωνίας, που θα διευκολύνει τους μαθητές να μπορέσουν να ενταχθούν με επιτυχία στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Block, K., Cross, S., Riggs, E. & Gibbs, L., 2014).

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι πολλές φορές η διαφορετική μητρική γλώσσα των μαθητών που είναι αλλοδαποί, οδηγεί σε σχολική αποτυχία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ταυτόχρονη απογοήτευση των μαθητών, που μπορεί να οδηγήσει μέχρι και σε αποχή από το χώρο του σχολείου. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση ενός θετικού για τους μαθητές κλίματος, που διακρίνεται από σεβασμό και αποδοχή μπορεί να επηρεάσει σε βάθος την εξέλιξη των μαθητών. Επιπρόσθετα, λαμβάνοντας υπόψη τη σχολική τάξη ως την πρώτη κοινότητα στην οποία καλούνται να εισαχθούν οι μαθητές στη νέα χώρα, αναδεικνύεται και η σημασία της στην καθολική είσοδο της οικογένειας στην τοπική κοινωνία (Block, K., et al , 2014).

Η χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας, ερευνητικά αποδεδειγμένων, που αντιμετωπίζουν τον μαθητή ολιστικά, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο την επίδοσή του ή τον γνωστικό τομέα ανάπτυξης, αλλά συνυπολογίζοντας την ψυχοσυναισθηματική του κατάσταση και το εξωσχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί, λειτουργούν ευεργετικά στη δημιουργία ενός σχολείου για όλους. Η παιχνιδιοποίηση του μαθήματος, η χρήση ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, η διαθεματική προσέγγιση των αντικειμένων και η πολυμεσική εκπαίδευση είναι κάποιες από τις μεθόδους, οι οποίες χρησιμοποιούνται στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας. Η χρήση των προαναφερόμενων μεθόδων, με έμφαση στην διαφοροποιημένη διδασκαλία, μπορεί να μετατρέψει το σχολικό περιβάλλον σε ένα ιδιαίτερα ευχάριστο για το παιδί χώρο. Ταυτόχρονα, η αποδοτικότητα αυτών των μεθόδων σε συνδυασμό με την κατάλληλη προετοιμασία και οργάνωση των μέσων, των υλικών και των διδακτικών αντικειμένων, μπορούν να προσφέρουν στον εκπαιδευτικό τη σιγουριά της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας του, η οποία με την βοήθεια της αξιολόγησης θα τον βοηθήσουν στην ανάδειξη των αναγκών των μαθητών και στην παροχή των βέλτιστων κατά το δυνατόν συνθηκών για την επίτευξη ενός υψηλού επιπέδου ζωής των μαθητών αυτών στο μέλλον.

## **Α' Μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο**

### **1. Προσφυγικό Φαινόμενο**

#### **1.1 Αποσαφήνιση του όρου «πρόσφυγας»**

Οι πρόσφυγες αποτελούν αναμφισβήτητα μια μεγάλη πρόκληση την οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν τα κράτη τα οποία μετατρέπονται σε χώρες υποδοχής. Μπορεί εύκολα κανείς να λάβει υπόψη το μέγεθος της δυσκολίας, αν αναλογιστεί τους πολλούς τομείς, όπως είναι ο οικονομικός, ο κοινωνικός, και άλλοι, οι οποίοι εμπλέκονται κατά τη διαχείριση του ζητήματος (Lamb, I., 2016).

Η έννοια του πρόσφυγα έχει οριστεί από την Σύμβαση της Γενεύης του 1951. Σύμφωνα με αυτή πρόσφυγας είναι «κάθε άνθρωπος που εγκαταλείπει χωρίς την θέληση του το κράτος του οποίου είναι πολίτης, εξαιτίας ενός δικαιολογημένου φόβου ότι εκεί θα υποστεί διωγμούς λόγω της θρησκείας, της εθνικότητας, ή ακόμα και εξαιτίας της ιδιότητάς του ως μέλος μιας ιδιαίτερης κοινωνικής ομάδας ή των πολιτικών του απόψεων (πολιτικός πρόσφυγας), και επιπλέον του είναι αδύνατο να εξασφαλίσει προστασία από τη χώρα του ή, εξαιτίας του φόβου αυτού, δεν επιθυμεί να τεθεί υπό αυτή την προστασία (Υπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε., 2009 <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2017/05/handbookcriteria.pdf> )

Εκατομμύρια άνθρωποι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις εστίες τους και να προσαρμοστούν σε μία καινούρια χώρα με διαφορετικές συνθήκες ζωής. Τις περισσότερες φορές στην προσπάθεια της ανοικοδόμησης της ζωής τους έρχονται αντιμέτωποι με συντριπτικές δυσκολίες. Η ζωή ενός πρόσφυγα λοιπόν συνδέεται με μία σειρά κοινωνικών, οικονομικών και συναισθηματικών προκλήσεων καθώς καλούνται να ενσωματωθούν στο καινούργιο κοινωνικό σύνολο. Ως «κοινωνική ενσωμάτωση» ορίζεται η ισότιμη ένταξη και πρόσβαση των προσφύγων σε εργασιακούς και κοινωνικούς τομείς (Lecheler, Bos & Vliegthart, 2015; Matthes & Schmuck, 2017).

Οι πρόσφυγες κουβαλούν μαζί τους μνήμες και εμπειρίες από γεγονότα δυσάρεστα, και βιώματα που τους έχουν συγκλονίσει. Πολλοί από αυτούς έχουν χάσει τις οικογένειές, τους φίλους, τις συνήθειές τους και όλα όσα τους προσδιόριζαν μέχρι πρότινος και καλούνται να προσαρμοστούν σε κάτι εντελώς διαφορετικό. Σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία της κοινωνικής ενσωμάτωσης είναι η αντιμετώπιση των ανθρώπων αυτών, από το περιβάλλον υποδοχής (Ντάνη, 2017). Η διασφάλιση της κοινωνικής ενσωμάτωσης των προσφύγων κατορθώνεται μέσω της θεώρησης της ισοτιμίας μεταξύ των προσφύγων και των υπόλοιπων μελών της χώρας στην οποία και καλούνται να ζήσουν, γεγονός που προϋποθέτει αρχικά το σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα τους (Esses, Medianu & Lawson, 2013; Schemer, 2014). Η στάση των πολιτών που απαρτίζουν την χώρα υποδοχής διαδραματίζει τον κυριότερο ρόλο στο φαινόμενο της ένταξης των προσφύγων. Ελάχιστες χώρες φαίνεται να κατορθώνουν να διαχειρίζονται με αποτελεσματικότητα θέματα που σχετίζονται με την εθνική διαφορετικότητα των προσφύγων καθώς παρατηρείται μία γενικότερη δυσκολία στην αποδοχή των προσφυγικών πληθυσμών (Lecheler, Bos & Vliegthart, 2015). Η μέριμνα της κοινωνίας θα πρέπει να στοχεύει στην εξάλειψη των προκαταλήψεων και των ξενοφοβικών αντιλήψεων με ταυτόχρονη οργάνωση δράσεων και κινήσεων που θα στοχεύουν στην ομαλή ένταξη των ατόμων αυτών στο κοινωνικό σύνολο και στην διασφάλιση της ισότητας και της ευημερίας του συνόλου των πολιτών και τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής της χώρας υποδοχής (Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, 2018).

Στην Ελλάδα για πολλά χρόνια, η υποδοχή και ένταξη των προσφύγων στο κοινωνικό σύνολο δεν αποτελούσε προτεραιότητα της ελληνικής μεταναστευτικής πολιτικής. Η πολιτική εστίαζε κυρίως στη διαχείριση των μεταναστευτικών ροών ενισχύοντας τη φύλαξη των εθνικών συνόρων. Η διαδικασία της ένταξης βασιζόταν αποκλειστικά στην ατομική προσπάθεια των προσφύγων μεταξύ τους μέσω των δικτύων που είχαν σχηματιστεί, από τους ήδη εγκατεστημένους ομοεθνείς τους. (Διαδικτυακός Τόπος Διαβουλεύσεων, ανάκτηση: <http://www.opengov.gr/immigration/?p=785> ). Τα τελευταία χρόνια ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει μία στροφή στην πολιτική της χώρας μέσω διάφορων προγραμμάτων δράσης, χρηματοδοτημένων κυρίως μέσω της Γενικής Διεύθυνσης Μετανάστευσης και Εσωτερικών Υποθέσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

## 1.2 Η εκπαίδευση των προσφύγων

Βάση της προώθησης της ένταξης στην εκπαίδευση εδώ και κάποιες δεκαετίες, η χώρα μας έχει υιοθετήσει τη λειτουργία διαπολιτισμικών σχολείων και έχει εγκαθιδρύσει τάξεις υποδοχής, στις οποίες οι μαθητές λαμβάνουν φροντιστηριακού τύπου μαθήματα, προκειμένου να μπορέσουν να διδαχθούν βασικά αντικείμενα της εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα η γλώσσα σε προφορικό και γραπτό λόγο. Αντίστοιχες δομές είναι και οι δομές υποδοχής και εκπαίδευσης ή ακόμη και τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, τα οποία απευθύνονται σε ενήλικους που επιθυμούν να λάβουν εκπαίδευση ανώτερης βαθμίδας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη των προσφύγων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και η παροχή ίσων ευκαιριών με έμφαση στη διαφορετικότητα είναι ιδιαίτερα σημαντικός (Block, Cross, Riggs & Gibbs, 2014). Η ένταξη αυτή δεν αφορά απλώς την παροχή της δυνατότητας εγγραφής στους μαθητές αυτούς, αλλά προϋποθέτει την δημιουργία ενός σχολείου το οποίο θα επιχειρεί να προσεγγίζει ολιστικά το σύνολο των μαθητών.

Κάθε προσπάθεια για εκπαίδευση και ένταξη των μαθητών αυτών οφείλει να σχεδιάζεται και να υλοποιείται όχι με απόλυτο και αυταρχικό τρόπο υπό την έννοια της εξουσιαστικής σχέσης επιβάλλοντας την παρακολούθηση του σχολείου στα παιδιά αυτά με υποχρεωτικότητα. Αντίθετα, θα πρέπει να επιδιώκεται η γονική εμπλοκή, προκειμένου οι γονείς και στη συνέχεια τα παιδιά να μπορέσουν να κατανοήσουν τις ευγενείς και θετικά προσκείμενες προς εκείνους και τα παιδιά δραστηριότητες. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσει σε πρώτη φάση να αναπτυχθεί ένα είδος συνεργασίας γονέα- εκπαιδευτικού, γεγονός που κρίνεται ως επιτακτικό στην επίτευξη της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Σε δεύτερη δε φάση, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει στους ίδιους τους ενήλικες πρόσφυγες το αίσθημα του ανήκειν, προβάλλει τη φωνή τους στις αποφάσεις που λαμβάνονται και αφορούν τα παιδιά τους, καθιστώντας τους πολιτικά ενεργούς στο κράτος το οποίο έστω και προσωρινά εντάσσονται.

## 1.3 Δυσκολίες στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών

Στα πλαίσια της οργάνωσης και σχεδίασης του παραπάνω έργου πολλές είναι οι δυσκολίες, οι οποίες πιθανόν θα προκύψουν ως απορία του κοινωνικού προφίλ των μαθητών και της οργάνωσης της χώρας εισαγωγής. Σε πρωταρχικό επίπεδο, ένας μαθητής που προέρχεται από μια χώρα όπως η Ουκρανία, από όπου έχει πιθανόν έρθει σε επαφή με συνθήκες πολέμου, χρήζει ολιστικής προσέγγισης. Κατά πάσα πιθανότητα, ο μαθητής θα έχει επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό ψυχολογικά και η προσέγγιση του μαθήματος θα πρέπει να είναι καθοδηγούμενη και φιλικά προσκείμενη, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό πλαίσιο να κερδίσει την υπομονή του και να του προσφέρει την ασφάλεια που έχει ανάγκη (Σγούρα Α., Μάνεσης Ν., & Μητροπούλου Φ. , 2018).

Ταυτόχρονα, λαμβάνοντας υπόψη το σημαντικό ρόλο της κουλτούρας στην διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας, κατανοεί κανείς πως ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμόσει τη προσέγγισή του στις υφιστάμενες πολιτισμικές καταβολές των μαθητών, προκειμένου να σχεδιάσει και να υλοποιήσει μια γνώριμη για τους ίδιους παρέμβαση και να μεταβεί από την κυρίαρχη κουλτούρα στην συνεργατική διαδικασία με στόχο το όφελος των μαθητών. Επιπλέον, η προσέγγιση πρέπει να διασφαλίζει την ελαχιστοποίηση και απόσβεση της επιφυλακτικότητας των μαθητών αλλά και των γονέων τους για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, καθιστώντας τους γνώστες και παρέχοντάς τους τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν (Βίτσου Μ., Γκαινταρτζή Α., Μπαρμπουδάκη Ε., 2019, ). Η συμμετοχή τους αυτή πρέπει να οργανώνεται και να οικοδομείται μέσα από δράσεις, συναντήσεις, ενημερώσεις και ενέργειες, οι οποίες θα λαμβάνουν χώρα σε κατάλληλο τόπο και χρόνο, σεβόμενοι τις ιδιαίτερες ανάγκες των προσφύγων, με ταυτόχρονη μέριμνα στην ύπαρξη μεταφραστών λόγω της δυσκολίας κατανόησης της γλώσσας.

Φαίνεται επίσης πως οι μεμονωμένες από το λοιπό εκπαιδευτικό σύστημα δομές που αποσκοπούν στην εκμάθηση των βασικών γνώσεων στους πρόσφυγες μαθητές, όπως είναι η γλώσσα της χώρας υποδοχής, λειτουργούν μονομερώς, αγνοώντας βασικές πτυχές της ανθρώπινης διάστασης (Lamb, I., 2016). Έτσι βασική μέριμνα θα πρέπει να δίδεται στην συναναστροφή των μαθητών με τους γηγενείς συνομηλίκους τους, προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνική ένταξη και η πολιτισμική κατανόηση (Γεωργογιάννης, Π., 2008). Εξάλλου μέθοδοι όπως το ομαδικό παιχνίδι και η ομαδική εργασία πάνω σε κάποιο αντικείμενο, μπορούν να λειτουργήσουν ως μια

ιδιαίτερα αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας της γλώσσας ή λοιπών αντικειμένων, σε αντιδιαστολή με τη στείρα εκμάθηση λεξιλογίου μιας ξένης γλώσσας με ταυτόχρονη απομόνωση και αποχή από το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκείνη χρησιμοποιείται (Αγγελοπούλου, Π. & Μάνεσης, Ν., 2017).

#### 1.4 Η περίπτωση της Ουκρανίας

Η Ουκρανία (ουκρανικά: Україна, Ουκραΐνα [ukra'jina]) είναι χώρα της Ανατολικής Ευρώπης. Συνορεύει με τη Ρωσία στα νότια, ανατολικά και βορειοανατολικά, με τη Λευκορωσία στα βορειοδυτικά, με την Πολωνία, τη Σλοβακία και την Ουγγαρία στα δυτικά, με τη Ρουμανία και τη Μολδαβία στα νοτιοδυτικά, ενώ βρέχεται από τη Μαύρη Θάλασσα και την Αζοφική Θάλασσα στα νότια και νοτιοανατολικά αντίστοιχα. Η έκταση της χώρας είναι 603.500 τ.χλμ., καθιστώντας την έτσι τη δεύτερη μεγαλύτερη σε έκταση χώρα της Ευρώπης, με εκτιμώμενο πληθυσμό 41,2 εκατομμυρίων κατοίκων (wikipedia). Οι σχέσεις Ουκρανίας και Ρωσίας μετά τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης το 1991, είναι ιδιαίτερα τεταμένες και οι δύο χώρες είναι σε σύγκρουση με την Ουκρανία να διεκδικεί την ανεξαρτησία της. Τα τελευταία χρόνια η ένταση μεταξύ των δύο χωρών έχει εξελιχθεί σε εμπόλεμες συγκρούσεις (Παπαφλωράτος Ι., 2022).

Η γεωγραφική κατανομή της χώρας επιτρέπει την ανάπτυξη της γεωργίας και της κτηνοτροφίας. Οι κάτοικοι της χώρας έχουν έντονο το αίσθημα του «ανήκειν» και οι κοινωνικές τους σχέσεις είναι στενές, με την οικογένειά τους να αποτελεί κεντρικό πυλώνα οργάνωσης της κοινωνίας τους. Πολλοί από τους κατοίκους της Ουκρανίας αποφάσισαν να εγκαταλείψουν τη χώρα και κινήθηκαν προς την Ευρώπη, κάποιιοι εκ των οποίων και εισήχθησαν στην Ελλάδα ως πρόσφυγες. Ένας μεγάλος αριθμός εξ αυτών είναι ανήλικοι. Πιο αναλυτικά, και σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Προστασίας του Πολίτη έως τον Αύγουστο του 2022 είχαν περάσει στην Ελλάδα 74.432 Ουκρανοί εκ των οποίων οι 19.352 ανήλικοι (Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη, 2022). Το σύνολο αυτών των ανθρώπων συνεχίζει φυσικά να αυξάνεται μέχρι και σήμερα, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε λοιπές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η Ευρώπη, θέλοντας να αντιμετωπίσει το σύνολο των προσφύγων που αναγκάστηκαν να μετακινηθούν ενεργοποίησαν την λεγόμενη προσωρινή προστασία. Το πρόγραμμα αυτό αφορά την υποστήριξη των προσφύγων και τη ταυτόχρονη διασφάλιση των βασικών προς τη ποιότητα ζωής δικαιωμάτων και αφορά κάποια

μέτρα που σχετίζονται με το δικαίωμα στην εργασία, με την στέγη, την παροχή υπηρεσιών υγείας καθώς και την εκπαίδευση των παιδιών (Council of Europe Union, 2022).

## 2. Η γλώσσα

### 2.1 Ο όρος «γλώσσα»

Είναι γεγονός πως για την «γλώσσα» ως όρο έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί, οι οποίοι είτε εστιάζουν στο δομικό κομμάτι της γλώσσας είτε στη χρήση της γλώσσας ως μέσου έκφρασης ιδεών και απόψεων (Υψηλάντης & Μουτή, 2015).

Στην ιστορία της χρήσης του όρου, η «γλώσσα» είναι συνδεδεμένη με το «έθνος» και τον όρο της εθνικής ταυτότητας (Σελλά, 2001).

Ο Ελβετός γλωσσολόγος Ferdinand de Saussure, προσδιόρισε τη γλώσσα ως ένα «σύστημα σημείων τα οποία εκφράζουν ιδέες». Ο ίδιος υποστήριξε επίσης ότι το σύστημα αυτό μπορεί να χωριστεί σε δύο βασικά μέρη: το λόγο (langue), ο οποίος αποτελεί το αυθαίρετο σύστημα συμβόλων που έχουν υιοθετήσει και αφομοιώσει τα μέλη μιας δεδομένης γλωσσικής κοινότητας, και την ομιλία (parole), δηλαδή η εξωτερική του συστήματος αυτού από το άτομο (Μπαμπινιώτης, Γ 2019, Φερντινάν ντε Σωσσύρ: Ο ιδρυτής της σύγχρονης γλωσσολογίας, διαθέσιμο στο <https://www.babiniotis.gr/dimosieumata/glossika-themata/325-ferntinan-de-sossyr-o-idrytis-tis-sygchronis-glossologias> ).

Οι Bloom και Lahey διατύπωσαν πως γλώσσα είναι «το σύστημα, με το οποίο οι γνώσεις που έχουμε για τον κόσμο γύρω μας αναπαρίστανται μέσω ενός συμβατικού κώδικα αποτελούμενο από αυθαίρετα σημεία με στόχο την επικοινωνία» (Bloom& Lahey, 1978). Παρατηρούμε λοιπόν, πως «γλώσσα» και «επικοινωνία» είναι δύο έννοιες συνδεδεμένες και εξαρτώμενες η μια από την άλλη. Οι άνθρωποι έχουν δημιουργήσει κοινωνίες, πολιτισμούς και από την στιγμή που η επικοινωνία τους γίνεται μέσω της γλώσσας, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως η γλώσσα πρόκειται για ένα προϊόν σίγουρα πολιτισμικό. «Πολιτισμοί χωρίς γλώσσα δεν πλάθονται, αλλά



και γλώσσες χωρίς πολιτισμούς δεν πλάθονται» είπε ο Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος στα Αντιλεγόμενα (Παναγιωτόπουλος, 1974).

### 2.1.1 Αποσαφήνιση των όρων «μητρική», «πρώτη», «δεύτερη» και «ξένη» γλώσσα

Ο όρος «γλώσσα» δύναται να προσδιοριστεί διαφορετικά ανάλογα με τον εκάστοτε χαρακτηρισμό. Η γλώσσα μπορεί να είναι μητρική, πρώτη, δεύτερη και ξένη αποδίδοντάς σε κάθε περίπτωση διαφορετική σημασία και λειτουργίες.

Ως «μητρική» θεωρείται η γλώσσα που μαθαίνει το άτομο έχοντας άμεση επαφή με το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει. Είναι με άλλα λόγια η γλώσσα με την οποία έρχεται σε επαφή ένα παιδί αμέσως μετά τη γέννησή του, την ομιλούν στο στενό επικοινωνιακό του περιβάλλον και την κατακτά με κάποιον αυτοματοποιημένο τρόπο στον μυαλό του (Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Βόρεια Ευρώπη, Ανάκτηση από: <http://hellenic-education-uk.europe.sch.gr/%CE%B4%CE%B9%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%AF%CE%B1/>).

Ένα χαρακτηριστικό της μητρικής γλώσσας είναι η συναισθηματική φόρτιση και η επερχόμενη θετική στάση που αποκτούν τα άτομα για εκείνη (Σελλά – Μάζη, 2001) καθώς πρόκειται για την γλώσσα της οικογένειας, των προγόνων του προσδίδοντας στην έννοια την αίσθηση του «ανήκειν» (Αμπατζόγλου, 2001). Στην βιβλιογραφία ο όρος «μητρική» γλώσσα συχνά ταυτίζεται ή και αντικαθιστάται με τον όρο «πρώτη» γλώσσα. Ως πρώτη γλώσσα ορίζεται ο «κώδικας επικοινωνίας που χρησιμοποιείται στο περιβάλλον του παιδιού και με τον οποίο, καθώς αυτό μεγαλώνει, έρχεται σε συνεχή επαφή» (Μήτσης & Μήτση, 2007). Παρατηρούμε λοιπόν πως η μία έννοια χρησιμοποιείται σε συνάφεια με την άλλη.

Η Μπέλλα (2011) αναφέρει πως ο όρος δεύτερη γλώσσα προσδιορίζει οποιαδήποτε γλώσσα μαθαίνει ένα άτομο, με εξαίρεση την γλώσσα που μαθαίνει κανείς σε μικρή ηλικία εκεί που μεγαλώνει, δηλαδή τη μητρική του γλώσσα. Χρονικά η δεύτερη γλώσσα ανάγεται μεταγενέστερα από την πρώτη, καθώς το άτομο μαθαίνει τη γλώσσα είτε ταυτόχρονα είτε μετά την ολοκληρωμένη ή ημι-ολοκληρωμένη ανάπτυξη της πρώτης (Μήτσης, 1998 ·Σκούρτου, 1997). Βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της δεύτερης γλώσσας είναι οι συνθήκες, ο σκοπός και τα κίνητρα κατάκτησής της. Τις περισσότερες φορές γίνεται μέσω της επαφής με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας αυτής σε φυσικές συνθήκες επικοινωνίας. Επιπλέον όταν υπάρχουν κίνητρα επαγγελματικής και κοινωνικής ένταξης, η γλώσσα της χώρας υποδοχής την οποία μαθαίνουν τα άτομα που μεταναστεύουν με σκοπό να

εξυπηρετήσουν τις καθημερινές τους ανάγκες θεωρείται δεύτερη γλώσσα (<http://hellenic-education-uk.europe.sch.gr/%CE%B4%CE%B9%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%AF%CE%B1/>).

Όσον αφορά τον όρο «ξένη» θα μπορούσε να ειπωθεί πως η εκμάθησή της χρονικά ακολουθεί την εκμάθηση της μητρικής, όπως ακριβώς συμβαίνει και στην περίπτωση της δεύτερης γλώσσας. Υπάρχουν ωστόσο ορισμένες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους. Σε αντίθεση με την δεύτερη γλώσσα που συχνά συνδέεται με τους φυσικούς ομιλητές μιας γλώσσας, η διδασκαλία της ξένης γλώσσας γίνεται συνήθως σε σχολεία ή φροντιστήρια με συγκεκριμένο μαθησιακό υλικό, οργανωμένο σε επίπεδα με σκοπό την απόκτηση ενός γλωσσικού πιστοποιητικού ή την ικανοποίηση μελλοντικών επικοινωνιακών αναγκών (Υψηλάντης & Μουτή, 2015).

## 2.2 Η διγλωσσία

Οι Brutt-Griffler & Varghese (2004) ορίζουν την διγλωσσία ως «τον ενδιάμεσο γλωσσικό χώρο που γίνεται αντιληπτός ως αποτελούμενος από διακριτές οντότητες, δυο ξεχωριστές γλώσσες». Ο Bloomfield (1933), ορίζει τη «διγλωσσία» ως «την κατοχή δύο ή περισσότερων γλωσσών στο επίπεδο του φυσικού ομιλητή». Χαρακτηριστικό γνώρισμα επομένως της διγλωσσίας είναι η προϋπόθεση της συνύπαρξης ανθρώπων με διαφορετικές γλώσσες, οι οποίοι αναγκάζονται να επικοινωνήσουν μεταξύ τους στην καθημερινότητά τους (Κουτούση και Γκαραβέλας, 2021).

Οι αναπόφευκτες μετακινήσεις και μετεγκαταστάσεις πληθυσμών, όπως στην περίπτωση του προσφυγικού φαινομένου όπως πιο αναλυτικά αναφέρθηκε παραπάνω, προκαλεί μία τριβή μεταξύ διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών. Το φαινόμενο της διγλωσσίας φαίνεται να κινείται παράλληλα προς το φαινόμενο αυτό. Ο Mackey ήδη από την δεκαετία του 1960, υποστήριξε πως η διγλωσσία αποτελεί τον κανόνα και η μονογλωσσία την εξαίρεση, καθώς μονογλωσσία συναντάμε σε γεωγραφικούς χώρους πολιτισμικά και γεωγραφικά απομονωμένους (οπ. αναφ. Σκούρτου, 2011).

Αυτή η πολυμορφία του πληθυσμού καθρεφτίζεται και μέσα στη σύσταση και τη δομή της ελληνικής σχολικής τάξης (Αβραμίδου & al., 2012). Το ενδιαφέρον εστιάζεται στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά καταφέρνουν να κατακτούν δύο

γλώσσες και να τις χρησιμοποιούν καθώς και τους παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν την εξέλιξη των παιδιών και το επίπεδο στο οποίο θα κατακτήσει την κάθε γλώσσα.

#### •Ταυτόχρονη δίγλωσση ανάπτυξη

Σε πρώτη φάση, όσον αφορά τη ταυτόχρονη έκθεση του παιδιού σε δύο γλώσσες, οι θεωρίες που σχετίζονται με τη κατάκτησή τους είναι δύο. Η πρώτη η οποία ονομάζεται υπόθεση του ενιαίου αρχικού συστήματος, υποστηρίζει την άποψη ότι το παιδί αρχικά δεν είναι σε θέση να διαχωρίσει τα δύο γλωσσικά συστήματα (Volterra & Taeschner, 1978). Έτσι χρησιμοποιεί ταυτόχρονα και τις δύο γλώσσες, επιλέγοντας κάθε φορά χωρίς διάκριση ανάμεσα σε ένα ενοποιημένο λεξιλόγιο, το οποίο στη συνέχεια είναι σε θέση να διαχωρίσει. Η διαδικασία αυτή ξεκινά περίπου στα 3 έτη του παιδιού, οπότε και η ανάπτυξή του, του επιτρέπει να διαχωρίσει τα δύο αυτά συστήματα. Η άποψη βέβαια αυτή έχει αμφισβητηθεί από το μεγαλύτερο μέρος των ερευνητών, οι οποίοι θεωρούν ως επικρατέστερο σενάριο αυτό της υπόθεσης των αυτόνομων συστημάτων (Genesee Paradis & Crago, 2004). Κατά την υπόθεση αυτή, το παιδί γνωρίζει από την αρχή και μπορεί να κατανοήσει τη διαφορετικότητα των δύο γλωσσών, κατανέμοντας τις σε δύο διαφορετικά συστήματα. Έτσι τα δύο γλωσσικά συστήματα αναπτύσσονται ξεχωριστά, διατηρώντας την ολότητά τους. Ακόμη, βάση των ερευνών, τα παιδιά κατανοούν από πολύ μικρή ηλικία, όχι μόνο τη διαφορετικότητα των δύο γλωσσών, αλλά είναι και σε θέση από τόσο νωρίς να χρησιμοποιήσουν την κατάλληλη γλώσσα, ανάλογα με τα πρόσωπα στα οποία απευθύνονται.

Λάθη που παρατηρούνται στην υπόθεση αυτή και αφορούν την εναλλαγή μεταξύ των δύο γλωσσών φαίνεται να αποδίδεται στην συμπλήρωση λέξεων οι οποίες δεν είναι γνωστές με άλλες τις οποίες το παιδί γνωρίζει. Η υπόθεση αυτή, αντιμετωπίζει ακόμη και αυτού του είδους τα λάθη ως φυσιολογικές εξελίξεις στα πλαίσια της ανάπτυξης της γραμματικής και του λεξιλογίου των δύο συστημάτων παράλληλα, αποκλείοντας το σενάριο της ενιαίας πηγής των δύο γλωσσών.

#### •Διαδοχική δίγλωσση ανάπτυξη

Βάση πολλών μελετών, η διαδικασία της κατάκτησης μιας δεύτερης- ξένης γλώσσας αποτελεί μια εντελώς διαφορετική διαδικασία σε σχέση με την αντίστοιχη διαδικασία που επιτελείται για την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας ενός ομιλητή (Bley-

Yroman, 1990). Το γεγονός αυτό συνδέεται βάση της υπόθεσης της θεμελιώδους διαφοράς, με το σύστημα στο οποίο το άτομο επιχειρεί να οικοδομήσει τη νέα γλώσσα που στη μεν πρώτη είναι βιολογικά προδιατεθειμένο και στηρίζεται στην καθολική γραμματική, όντας καθαρά γλωσσικά προδιατεθειμένο. Αντίθετα στην περίπτωση της δεύτερης ξένης γλώσσας, η διαδικασία με την οποία το άτομο κατακτά τη νέα γνώση είναι περισσότερο γνωστική και όχι γλωσσική. Χρησιμοποιούνται δηλαδή ευρύτεροι κανόνες μάθησης, που δε σχετίζονται τόσο πολύ με τη γλώσσα, αλλά με εξωτερικές διαδικασίες μάθησης. Η πρώτη διαδικασία φυσικά είναι ισχυρότερη από τη δεύτερη και το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι φυσικοί ομιλητές να κατακτούν πάντα σε υψηλότερο επίπεδο την πρώτη γλώσσα σε σχέση με τις επόμενες. Αρκετοί βέβαια είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η παραπάνω διαφορά μεταξύ του επιπέδου των γλωσσών μπορεί να οφείλεται και στην έλλειψη πολλαπλών πηγών από τις οποίες ο ομιλητής λαμβάνει ερεθίσματα (Montrul S. , 2008) .

Η περίπτωση δε με την οποία ασχολείται η παρούσα εργασία αφορά τη λεγόμενη πρώιμη διαδοχική διγλωσσία η οποία αφορά τη διδασκαλία παιδιών της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Για την περίπτωση αυτή έχουν γίνει λιγότερες μελέτες και η υπόθεση του τρόπου με τον οποίον κατακτούν τα δίγλωσσα παιδιά τις δύο γλώσσες σε αυτή την ηλικία είναι ακόμη πιο ασαφής (Μότσιου Ε., 2017). Στην πραγματικότητα, τα παιδιά του νηπιαγωγείου που είναι παιδιά προσφύγων και η μητρική τους είναι διαφορετική σε σχέση με τη γλώσσα της χώρας εισόδου, δεν κατέχουν επαρκώς σε αυτή την ηλικία καμία από τις δύο γλώσσες, ούτε την μητρική ούτε τη δεύτερη γλώσσα (Baker C., 2011). Το παιδιά αυτά δηλαδή είναι διπλά ημίγλωσσα καθώς σε αυτή την ηλικία δεν έχουν εδραιώσει ακόμη τις γνώσεις τους στον προφορικό και τον γραπτό λόγο της μητρικής τους γλώσσας.

### **2.3 Η γλώσσα και η διδασκαλία της**

Η διδασκαλία της γλώσσας αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία που έχει ως στόχο όχι απλά την αποστήθιση κάποιων λέξεων ή την εκμάθηση κάποιων κανόνων γραμματικής. Αντίθετα, η ίδια διδασκαλία στοχεύει στη κατάκτηση της γλώσσας και στη δυνατότητα χρήσης της προκειμένου να λειτουργήσει ως μέσο επικοινωνίας σε μια ποικιλία διαφορετικών περιστάσεων και συνθηκών (Αϊδίνης, 2012). Η διδασκαλία της γλώσσας βέβαια περνά και από διάφορα στάδια, ανάλογα με την

ηλικία και την ανάπτυξη του μαθητή, και από τη δυνατότητά του να αντιληφθεί τα όσα διδάσκεται ή δέχεται ως εξωτερικά ερεθίσματα.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στην ηλικία με την οποία ασχολείται η συγκεκριμένη εργασία, δηλαδή την ηλικία των 4-6 ετών, τα παιδιά εμφανίζουν μια μεγάλη εξέλιξη στις γλωσσικές τους δυνατότητες. Στην ηλικία των 2 ετών το παιδί έχει μεν καταφέρει να δημιουργεί μικρές προτάσεις προκειμένου να περιγράψει τις ανάγκες του, αλλά δεν είναι ακόμη σε θέση να αναπτύξει πλήρως τη σκέψη του μέσα από τον προφορικό λόγο. Η περίοδος της προσχολικής ηλικίας του παιδιού είναι εκείνη στην οποία το παιδί κατακτά πλέον μια ευφράδεια λόγου, προσθέτει μια μεγάλη γκάμα λέξεων στο λεξιλόγιό του και ξεκινά πλέον να αναγνωρίζει τις διαφορετικές χρήσεις του λόγου ανάλογα με το άτομο στο οποίο απευθύνεται και την κατάσταση. Ακόμη, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός ότι το παιδί, λαμβάνοντας από βρέφος την επαφή με τη μητρική του γλώσσα, είναι σε θέση, από πολύ μικρή ηλικία να αναπτύξει τη διάκριση μεταξύ κάποιων φωνημάτων (DeVilliers. P.A., & DeVilliers J. G , 1978). Αυτό κατ ουσία συνεπάγεται από το γεγονός ότι το παιδί είναι έτσι εκπαιδευμένο μέσω της εξάσκησης με τη μητρική του γλώσσα ώστε να μπορεί να δίνει σημασία σε συγκεκριμένα στοιχεία και να παρατηρεί διαφορές μεταξύ φωνημάτων που στη μητρική του γλώσσα έχουν νόημα, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνει να αγνοεί διαφορές οι οποίες για τη γλώσσα του είναι ασήμαντες. Ως λογικό συμπέρασμα εξ αυτού προκύπτουν πιθανές δυσκολίες στην αντίληψη των διαφορών αυτών στη δεύτερη ξένη γλώσσα, στην οποία ενδεχομένως να είναι σημαντικές .

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

Η μητρική / πρώτη γλώσσα κατακτάται εύκολα μέσα από μια αυτοματοποιημένη σχεδόν διαδικασία. Η κατάκτηση μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας ωστόσο διαφέρει από την διαδικασία με την οποία σχετίζεται η εκμάθηση και κατάκτηση της πρώτης, η οποία επιτυγχάνεται από τα παιδιά σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα και παράλληλα δύναται να χρησιμοποιηθεί σε ένα σύνολο ποικίλων περιστάσεων και συνθηκών. (Μπέλλα, 2011).

Η Καγκά Ευαγγελία αναφέρει πως «η διδασκαλία / εκμάθηση της ξένης γλώσσας δεν αποτελεί μια διαδικασία μετάδοσης και μηχανιστικής πρόσληψης των γνώσεων, αλλά μία σύνθεση μεθοδολογικών προσεγγίσεων και παιδαγωγικών πρακτικών,

προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν κίνητρα μάθησης και χρήσης της γλώσσας ως μέσου επικοινωνίας και πρόσβασης σε νέες γνώσεις και πληροφορίες» ( [http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/COMENIUS/EyrwpaikoProgrammaDiaBio\\_uMathshs/EyrwpaikoProgrammaCOMENIUS/COMENIUS2/I\\_didaskalia\\_ton\\_xenon\\_glosson.htm](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/COMENIUS/EyrwpaikoProgrammaDiaBio_uMathshs/EyrwpaikoProgrammaCOMENIUS/COMENIUS2/I_didaskalia_ton_xenon_glosson.htm) ) .

Η αναπόφευκτη λόγω των συνθηκών μετακίνηση των μεταναστευτικών ροών προς τον Ελλαδικό χώρο, έχουν καταστήσει το νηπιαγωγείο ως την αφετηρία της εκπαίδευσης όχι μόνο των ημεδαπών αλλά των αλλοδαπών και κατά συνέπεια δίγλωσσων μαθητών (Γεωργιάδου, 2023).

### **3. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε πρόσφυγες προσχολικής ηλικίας**

#### **3.1 Τα ελληνικά για τους πρόσφυγες μαθητές**

Οι έρευνες έχουν αναδείξει την χαμηλή στατιστικά επίδοση των αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με τους έλληνες μαθητές (Σκούρτου, 2008). Οι λόγοι που οδηγούν σε αυτή τη χαμηλή απόδοση των μαθητών που προέρχονται από άλλη χώρα και διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, ποικίλουν και αφορούν διάφορους τομείς οι οποίοι αφορούν τον ίδιο τον μαθητή, την αδυναμία του εκπαιδευτικού πλαισίου αλλά και το οικογενειακό περιβάλλον του.

Σε πρώτη φάση, η επιλογή της ομιλίας ή όχι της ελληνικής ή της μητρικής γλώσσας στο σπίτι φαίνεται να είναι σύμφωνα τουλάχιστον με τη γνώμη των εκπαιδευτικών ένας από τους λόγους οι οποίοι επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών. Επιπρόσθετα, οι διαφορές μεταξύ των δύο γλωσσών, τις οποίες καλείται το παιδί να κατανοήσει και να χρησιμοποιεί είναι επίσης ένας παράγοντας που προβάλλεται μέσω των εκπαιδευτικών ως υπεύθυνος για τη σχολική αποτυχία (Γεωργογιάννης, Π., 2008).

Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά των προσφύγων συνδυάζει τις έννοιες της δεύτερης και ξένης γλώσσας. Συγκεκριμένα, η ελληνική μπορεί να θεωρηθεί ως δεύτερη γλώσσα, καθώς έρχονται σε επαφή διαρκώς, μέσω του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου στο οποίο υπάγονται. Με εξαίρεση το περιβάλλον του σπιτιού, όπου η γλώσσα επικοινωνίας μπορεί να είναι η μητρική, σε όλους τους

άλλους χώρους, ψυχαγωγίας, εκπαίδευσης, άθλησης κ.α. τα παιδιά ακούν την ελληνική. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη ότι η δεύτερη γλώσσα, όπως αναφέρει ο Ellis (1997), είναι η γλώσσα εκείνη η οποία διδάσκεται στο άτομο από την επαφή του με τη γλώσσα διάμεσο των φυσικών ομιλητών της, πολλές φορές κατακτά τη γλώσσα αυτή χωρίς να τη διδαχτεί ως αντικείμενο εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά την κατανοεί και να την κάνει κτήμα του μέσα από την τριβή της καθημερινότητας του. Ακόμη και στην περίπτωση των προσφύγων, η καθομιλούμενη γλώσσα της χώρας εισαγωγής τους μπορεί να θεωρηθεί και ως ξένη γλώσσα, καθώς το περιβάλλον του ιδιαίτερα σε πολύ μικρή ηλικία περιορίζεται κατά κύριο λόγο στο χώρο του παιδιού, όπου πιθανόν να μη χρησιμοποιείται. Ταυτόχρονα, η γλώσσα διδάσκεται μέσω της εκπαιδευτικής πράξης και ο χώρος της τάξης αποτελεί τη μόνη επαφή του μαθητή με αυτή (Σακελλαρίου, 2001). Τα παιδιά μεταναστών οδηγούνται στην κατάσταση, η οποία είναι γνωστή ως διγλωσσία, καθώς μαθαίνουν τη μητρική γλώσσα αλλά και τη γλώσσα της χώρας στην οποία εν τέλει ζουν (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017).

### **3.2 Εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία**

Η εκπαίδευση στο επίπεδο της προσχολικής ηλικίας λειτουργεί καθοριστικά στη διαμόρφωση της μετέπειτα πορείας των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η βαθμίδα του νηπιαγωγείου δίνει στους μαθητές μια πρώτη αίσθηση για το μέγεθος των γνώσεων και των δυνατοτήτων που πρόκειται να λάβουν κατά τη μετέπειτα φοίτησή τους στις ανώτερες βαθμίδες. Κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης έχει την ιδιαίτερη αποστολή της, η οποία συνθέτει τη συνολική εικόνα των παροχών που θα λάβει ο μαθητής από τη σχολική του εκπαίδευση. Βάση των οδηγιών με τις οποίες κινούνται όλες οι χώρες της Ευρώπης, στην περίπτωση των νηπιαγωγείων που υποδέχονται τους μαθητές που είναι πρόσφυγες, λειτουργούν ή τουλάχιστον θα πρέπει να λειτουργούν καθοριστικά, βοηθώντας τους μαθητές στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσα, όσο και σε ένα σύνολο άλλων παραγόντων που συμβάλλουν στην ομαλή ένταξή τους στο νέο περιβάλλον (Manolitsis, G. 2016).

Σε πρώτη φάση, η προσχολική αγωγή προσφέρει συναισθηματική ασφάλεια και ενίσχυση της ψυχολογίας τους. Σε αντίθεση με την κατάσταση με την οποία έχουν έρθει αντιμέτωπα τα παιδιά αυτά στη ζωή τους, το σχολικό περιβάλλον, εφόσον χαρακτηρίζεται από σεβασμό και αλληλοκατανόηση, δημιουργεί μια αίσθηση



ασφάλειας και σταθερότητας, επαναφέροντας τους μαθητές σε κατάσταση ηρεμίας και δίνοντας τους τα περιθώρια να αντιμετωπίσουν τα βιώματά τους. Επιπρόσθετα, η δημιουργία ενός φιλικού κλίματος, και η ενθάρρυνση για έκφραση των συναισθημάτων τους μέσα από δημιουργικές διαδικασίες, διευκολύνει τους μαθητές να εκφραστούν και να αποδεχθούν τα συναισθήματά τους, ενώ ταυτόχρονα τους εκπαιδεύει στην αποδοχή και την ανεκτικότητα. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι μαθητές αναπτύσσουν την εμπιστοσύνη στους άλλους αλλά και στον εαυτό τους και αναπτύσσουν θετική στάση τόσο απέναντι στο σχολείο και την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και απέναντι στους έλληνες συμμαθητές και εκπαιδευτικούς τους.

Η όλη διαδικασία της προσέλευσης και της λειτουργίας τους εκπαιδευτικού συστήματος του νηπιαγωγείου εντάσσει τους μαθητές στην νοοτροπία του σχολικού εκπαιδευτικού συστήματος. Μαθαίνει τους μαθητές να εργάζονται με συνέπεια, να κινούνται στα πλαίσια των κοινωνικά αποδεκτών προδιαγραφών και να προσαρμόζονται σε θεσπισμένα προγράμματα. Η εκπαίδευση αυτή θα αποτελέσει την προετοιμασία για την είσοδό τους στην σχολική εκπαίδευση στο μέλλον στο δημοτικό σχολείο αλλά και για την καθολική εναρμόνισή τους με την κοινωνική ζωή στα πλαίσια της νέας χώρας κατοικίας τους.

Τέλος, και όσον αφορά τους γονείς, και οι ίδιοι βρίσκονται ίσως για πρώτη φορά σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να εργαστούν από κοινού για την πρόοδο των παιδιών. Ακόμη, λόγω των διαφορετικών συνθηκών εκπαίδευσης που μπορεί να επικρατούσαν στην χώρα από την οποία προήλθαν, οι ίδιοι μπορεί να είναι επιφυλακτικοί, διστακτικοί ή ακόμα και αρνητικοί απέναντι σε κάποια από τις διαδικασίες που ισχύουν στην Ελλάδα. Ο χρόνος που τα παιδιά φοιτούν στο νηπιαγωγείο είναι ένας χρόνος που δίνει τη δυνατότητα στους γονείς και στους μαθητές να προσαρμοστούν σε όλες τις διαδικασίες αυτές, οι οποίες θα αποτελέσουν τις συνθήκες που θα τους ακολουθήσουν στην υπόλοιπη ζωή τους ως μαθητές.

### **3.3 Πολυπολιτισμικότητα και εκπαίδευση προσφύγων**

Μέχρι και λίγα χρόνια πριν, όταν και η πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών ήταν ακόμη σχετικά σπάνια, ή είχε ίσως μόλις ξεκινήσει να δημιουργείται, η εκπαιδευτική

διαδικασία διακατεχόταν από ένα σύνολο προκαταλήψεων και παγιωμένων ιδεών. Έτσι, δυστυχώς για το μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού και λοιπών φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, η σύγκριση των μαθητών μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών ήταν σχεδόν πάντα προδιαγεγραμμένη (Δαμανάκης, 2005). Πιο αναλυτικά, η έννοια της κουλτούρας τότε δε είχε εκλάβει ακόμη την έννοια με την οποία σήμερα οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ίδια μπορεί να βοηθήσει κάποιον να κατανοήσει μια έννοια μέσα από την αξιοποίηση στοιχείων της ιδιαίτερης ταυτότητάς του. Έως εκείνα τα χρόνια, η μόνη αποδεκτή κουλτούρα ήταν εκείνη που προερχόταν από τον κυρίαρχο οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πολιτισμό. Το επονομαζόμενο και αφομοιωτικό μοντέλο είναι η μέθοδος εκείνη κατά την οποία η εκπαίδευση αντιμετώπιζε την ελληνική γλώσσα ως τη μόνη υπαρκτή και αναγκαία να μεταδοθεί στους μαθητές. Επιβάλλονται έτσι ταυτόχρονα και το σύνολο των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας, ενώ κάθε τι ξένο και διαφορετικό επιδιώκεται να αποσιωπηθεί και εν τέλει να εξαλειφτεί και να αντικατασταθεί από τη γλώσσα και τον πολιτισμό πρότυπο (Lamb, I., 2016).

Πλέον η προσπάθεια για ένταξή τους στο κοινωνικό πλαίσιο επιδιώκεται με την ταυτόχρονη διατήρηση της διαφορετικότητας αλλά και την ανάδειξη της ιδιαίτερης ταυτότητάς τους. Κάθε δυσκολία που προκύπτει ως αποτέλεσμα της διαφορετικής καταγωγής των μαθητών, που δυσχεραίνει την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας, αντιμετωπίζεται με την πεποίθηση του λάθους του αρχαρίου και θεωρείται δεδομένη η διόρθωσή του στο μέλλον (Μάρκου, 1997). Ένα εναλλακτικό μοντέλο είναι εκείνο της ενσωμάτωσης. Με βάση αυτό, οι μαθητές διδάσκονται μεν τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας εισαγωγής ως τα επικρατέστερα και πλέον απαραίτητα έτσι ώστε να μπορέσουν να εισαχθούν και να διαβιώσουν αποτελεσματικά στο νέο κοινωνικό σύνολο. Ταυτόχρονα, προωθείται και η εκμάθηση της δικής τους γλώσσας, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο μέλλον ως αποτέλεσμα της επανένταξής τους στην χώρα από την οποία προέρχονται, με το ενδεχόμενο της επιστροφής (Γεωργογιάννης, 2008).

Σε βάθος χρόνου βέβαια, ως αποτέλεσμα, δύο ήταν οι βασικοί λόγοι που οδήγησαν, μέσω της παρατήρησής τους στην απόρριψη των δύο προηγούμενων μοντέλων. Αρχικά, οι μετανάστες που έρχονταν, οι οποίοι ήταν διαρκώς αυξανόμενοι σε αριθμό, παρέμεναν εν τέλει για το σύνολο της ζωής τους στην χώρα υποδοχής. Έτσι το αφομοιωτικό μοντέλο το οποίο είχε ως πλάνο την επιστροφή στην πατρίδα ήταν

πλέον ανεπαρκές. Επιπρόσθετα, αναδείχθηκε ως ανεπαρκής η αντίληψη της ανωτερότητας της επικρατούσας χώρας. Τα δεδομένα αυτά οδήγησαν στην προσπάθεια δημιουργίας ενός αντιρατσιστικού μοντέλου, με στόχο την διατήρηση του σεβασμού και της ισότητας για το σύνολο των πολιτισμών, από όπου και αν αυτοί προέρχονται (Γκόβαρης, 2011).

Το νέο αυτό μοντέλο είναι το λεγόμενο πολυπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο ενθαρρύνει και προωθεί την ταυτόχρονη διδασκαλία της μητρικής αλλά και της ξένης γλώσσας στους μαθητές. Καθ' αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται η διατήρηση της πολιτιστικής και εθνικής ταυτότητας των μαθητών, με την ταυτόχρονη επιτυχημένη ένταξή τους στη νέα χώρα. Οι μαθητές δε χάνουν την ταυτότητα και τη διαφορετικότητά τους, αντίθετα, τη χρησιμοποιούν για να αποκτήσουν αυτογνωσία και να μπορέσουν με μεγαλύτερη ευκολία να αποκτήσουν τη θέση τους στη νέα κοινωνική πραγματικότητα όπου βρίσκονται (Μάρκου, 1997).

#### **3.4 Η σημασία της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους πρόσφυγες της χώρας**

Η εκμάθηση της γλώσσας ως μια από τις κεντρικότερες προτεραιότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας των προσφύγων, προκύπτει ως άμεσο αποτέλεσμα των παραγόντων στους οποίους η γνώση αυτή επιδρά στη ζωή των προσφύγων. Πιο συγκεκριμένα, η γλώσσα προσφέρει τη δυνατότητα στο άτομο να επικοινωνεί με τους γύρω του. Οποιοδήποτε είδους επικοινωνία προϋποθέτει την ύπαρξη ενός κώδικα επικοινωνίας, ο οποίος θα λειτουργεί ως διάυλος για τη μεταφορά του μηνύματος μεταξύ δέκτη και πομπού. Ο άνθρωπος μέσα από την προφορική κυρίως επικοινωνία με τη χρήση του λόγου μπορεί να προβάλει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του στους άλλους με στόχο την ικανοποίησή τους (Χατζησαββίδης Σ., 2003). Σε κάθε περίοδο της ανθρώπινης ιστορίας, οι άνθρωποι αναπτύσσουν στα πλαίσια της κοινωνίας τους τη γλώσσα, η οποία τους παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων και διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη της επικοινωνίας. Η τάση του ατόμου να αναπτύσσει γλώσσα επικοινωνίας με τους συνανθρώπους του είναι εγγενής και ο άνθρωπος είναι γενετικά προδιατεθειμένος για την εκμάθησή της (Μήτσης Ν., 1996).

Επιπρόσθετα η κατανόηση και χρήση της γλώσσας διευκολύνει την κοινωνική ένταξη του ατόμου, καθώς του προσφέρει αρχικά το σύνολο εκείνων των πληροφοριών που προκύπτουν ως απόρροια της ακρόασης και κατανόησης των γύρω του και της γλώσσας μέσω της οποίας επικοινωνεί. Η γνώση της γλώσσας βοηθά το άτομο να κατανοήσει τις προθέσεις του ατόμου με το οποίο έρχεται σε επαφή και έτσι ενισχύει την προσπάθειά του να προσαρμοστεί στο περιβάλλον και να ενταχθεί στην κοινωνική ομάδα (Νημά Ε., 2004).

Ακόμη, η γλώσσα εισάγει τον μαθητή στο πολιτισμικό πλαίσιο των συνομιλητών του (Χατζησαββίδης Σ., 2003). Αυτό συμβαίνει λόγω των έντονων πολιτισμικών στοιχείων των οποίων η γλώσσα είναι αρωγός. Η αναγνώριση και η κατανόηση των γλωσσικών συμβόλων δίνει επίσης σε πολλές περιπτώσεις τη δυνατότητα να προσεγγίσουν τα πολιτισμικά στοιχεία της κοινότητας στην οποία εισάγονται. Επιπρόσθετα, έρχονται σε επαφή με τα ήθη, τα έθιμα, τις αξίες και τις παραδόσεις του πολιτισμού αυτού (Μάρκου, Γ., 1997) .

Επιπρόσθετα, η γνώση της γλώσσας βοηθά τους πρόσφυγες ως προς την επαγγελματική αποκατάσταση, καθώς η ικανότητα αυτή της γνώσης του προφορικού και γραπτού λόγου, απαιτεί κατά πάσα πιθανότητα απαραίτητο προσόν στην εύρεση εργασίας. Ταυτόχρονα, η ανάδειξη των αναγκών του, όσον αφορά τις υπηρεσίες που του προσφέρονται, τους διασφαλίζει σε μεγαλύτερο βαθμό την προάσπιση των δικαιωμάτων του. Αυτό έχει ως άμεσο αποτέλεσμα την καλύτερη αντιμετώπιση πιθανών περιστατικών ρατσισμού και ξενοφοβίας (Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ., 2014).

Ακόμη, μέσω της ομιλίας μιας κοινής γλώσσας ο πρόσφυγας είναι πολύ πιθανότερο να αναπτύξει στενές διαπροσωπικές σχέσεις με άτομα του περιβάλλοντός του που είναι Έλληνες. Διευκολύνεται καθ' αυτόν τον τρόπο η ανάπτυξη του κοινωνικού του περίγυρου και εκείνος αποφεύγει τους κινδύνους περιθωριοποίησης και κοινωνικής απομόνωσης (Μπαρμπουδάκη Ε., Βίτσου Μ., & Γκαινταρτζή Α. , 2019).

Τέλος, όσον αφορά τους γονείς πρόσφυγες, η εκμάθηση της ελληνικής θα τους προσφέρει μια πληθώρα πλεονεκτημάτων ως προς την παρακολούθηση και συμμετοχή στην εκπαίδευση και την πρόοδο των παιδιών τους. Ένας γονέας που μιλά την ελληνική είναι πιο εύκολα σε θέση να συμμετέχει σε δράσεις που αφορούν τους γονείς του σχολείου, να έρθει σε άμεση και ανεμπόδιστη επικοινωνία με τον

εκπαιδευτικό και να συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το μαθητή. Παρά ταύτα, είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί ότι σε καμία περίπτωση η άγνοια της γλώσσας δε θα πρέπει να αποτελεί τροχοπέδη για τον γονέα στην συμμετοχή στην εκπαίδευση του παιδιού του. Λαμβάνοντας υπόψη τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η γονική εμπλοκή στην εξέλιξη και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το σύνολο των φορέων και των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται με τα θέματα της εκπαίδευσης, οφείλουν να διασφαλίζουν τη δυνατότητα των γονέων από άλλες χώρες να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρέχοντας τους διευκολύνσεις και αναγνωρίζοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Άλλωστε στα πλαίσια της παροχής μιας ίσης προς όλους εκπαίδευσης αυτό το τμήμα αποτελεί μια ακόμη από της απορρέουσες υποχρεώσεις του συστήματος. Η γονική εμπλοκή άλλωστε έχει αποδειχθεί ως ιδιαίτερα ωφέλιμη, όχι μόνο στην γρηγορότερη και αποδοτικότερη εξέλιξη του μαθητή όσον αφορά τον γνωστικό τομέα, αλλά έχει αποδειχθεί ως σημαντικός παράγοντας επηρεασμού της κοινωνικής και ψυχολογικής ανάπτυξης των παιδιών (Σακελλαρίου, 2008).

### **3.5 Ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις στα παιδιά προσφύγων**

Η ζωή ενός παιδιού πρόσφυγα αποτελεί αναμφισβήτητα έναν παράγοντα ο οποίος πρέπει να ληφθεί υπόψη στην αναζήτηση και το σχεδιασμό της εκπαίδευσης, η οποία είναι κατάλληλη και αποτελεσματική για τα συγκεκριμένα παιδιά (Γεωργογιάννης, Π., 2008). Τα γεγονότα που έχουν βιώσει αυτοί οι μαθητές μπορεί να κυμαίνονται από δυσάρεστα έως τραυματικά. Αρχικά, οι περισσότεροι εξ αυτών έχουν βιώσει καταστάσεις φτώχειας ή ακόμη και ακραίας φτώχειας. Το γεγονός αυτό συνδέεται με κινδύνους και αίσθηση ανασφάλειας στα πλαίσια της οικογένειας, πολύωρη απουσία των γονέων στην εργασία ή ακόμη και έλλειψη βασικών αγαθών και υπηρεσιών που θεωρούνται πλέον απαραίτητοι προκειμένου να επιτευχθεί μια βασική ποιότητα ζωής στην σύγχρονη κοινωνία, όπως τρόφιμα, στέγη, θέρμανση.

Τα παιδιά αυτά εγκαταλείπουν συνήθως μια χώρα, όπου η κατάσταση είναι εχθρική. Οι εμπόλεμες συγκρούσεις προκαλούν μια συνεχή αίσθηση ανασφάλειας, ενώ είναι πιθανόν η οικογένεια ή το εγγύς περιβάλλον να έχει αντιμετωπίσει και απώλειες ζώων ή και περιουσίας κατά την παραμονή τους σε αυτή (Ζήση, Α. , 2006). Επιπλέον κατά τη διάρκεια της μετάβασης από τη μια χώρα στην άλλη είναι πολλές οι φορές

που τα παιδιά αυτά γίνονται μάρτυρες τραγικών γεγονότων, όπως θάνατοι, εκβιασμοί, φαινόμενα ρατσισμού και εκμετάλλευσης ή κλοπής. Με τις δεδομένες λοιπόν συνθήκες, καταφέρνουν να προσεγγίσουν μια ξένη χώρα, η οποία τους είναι παντελώς άγνωστοι και στην οποία καλούνται να επιβιώσουν χτίζοντας από το μηδέν τη νέα τους πραγματικότητα. Πολύ συχνά αντιμετωπίζουν στην νέα τους πραγματικότητα πάλι αρνητικές καταστάσεις όπως βία, ρατσισμό, επιθετικότητα και ξеноφοβία (Τριανταφύλλου, 2018).

Οι άνθρωποι που αναγκάζονται να μεταναστεύσουν προσπαθούν να διαχειριστούν τις καταστάσεις τις οποίες βιώνουν, οι οποίες λόγω της δύσκολης φύσης τους, δημιουργούν αυξημένους κινδύνους στην εμφάνιση κάποιας ψυχικής διαταραχής (Ζήση, Α., 2006). Συγκεκριμένα, όσον αφορά τα παιδιά, η προσπάθεια να ανταπεξέλθουν στις δύσκολες αυτές καταστάσεις, και σε συνδυασμό με το νεαρό της ηλικίας τους, τους οδηγεί σε συναισθήματα φόβου και ανασφάλειας. Σε πολλές περιπτώσεις τα συναισθήματα αυτά φαίνεται να αποκρύπτονται από τα παιδιά, τα οποία προσπαθούν να αντιμετωπίσουν μόνα τους όσα τους συμβαίνουν (Haene, Grietens & Verschueren 2007). Η έκφραση και διαχείριση επομένως των συναισθημάτων τους παρεμποδίζεται ως συνέπεια των συνθηκών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση διαφόρων δυσκολιών, ως συνέπεια των ψυχικών τραυμάτων που τους έχουν δημιουργηθεί. Αυτά τα προβλήματα είναι δυνατόν να γίνουν αντιληπτά τόσο μέσα από τις δραστηριότητες των μαθητών στο σχολείο που παρέχουν δυνατότητα έκφρασης, όπως η ζωγραφική, όσο και με την συμπεριφορά στην τάξη και με την κοινωνική συναναστροφή (Ζήση, Α., 2006).

### **3.6 Ο ρόλος της γονικής εμπλοκής**

Η ένταξη και η απρόσκοπτη συμμετοχή των μαθητών προσφύγων στο κοινωνικό σύνολο του σχολείου, η συμμετοχή στην εκπαιδευτική πράξη αλλά και η ταυτόχρονη και κατ' επέκταση εισαγωγή τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο της κοινωνίας στην οποία ανήκουν, αποτελεί το στόχο του συγχρόνου σχολείου στο οποίο συμμετέχουν οι μαθητές αυτοί. Η είσοδός τους αυτή βέβαια, επιδιώκεται να πραγματοποιηθεί με τη ταυτόχρονη διασφάλιση της πολιτισμικής και εθνικής τους ταυτότητας. Στόχος του σχολείου δεν είναι οι αλλοδαποί αυτοί μαθητές να αλλάξουν, χάνοντας την διαφορετικότητά τους έτσι ώστε να αφομοιωθούν από το σύνολο ως

όμοιοι. Αντίθετα, επιδιώκεται η διατήρηση και η ανάδειξη των προσωπικών τους ιδιαίτερων πολιτισμικών, εθνικών, κοινωνικών και λοιπών στοιχείων και η εκμετάλλευση τους με τέτοιο τρόπο ώστε ο μαθητής, έχοντας αυτά τα ιδιαίτερα στοιχεία του ως άξονα να ενταχθεί στη νέα κοινότητα και να γνωστοποιήσει την ταυτότητά του στους υπολοίπους, οι οποίοι οφείλουν να τα σεβαστούν και επιδιώκεται να την αποδεχθούν ως επιθυμητή (Γεωργογιάννης, Π., 2008).

Στην περίπτωση του νηπιαγωγείου, λόγω της ανώριμης φύσης των μαθητών προσχολικής ηλικίας, αναμένεται η συνεργασία των νηπιαγωγών με τους γονείς των μαθητών τους, προκειμένου να μπορέσουν να έρθουν σε επαφή με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν την ταυτότητα της κάθε οικογένειας. Η λήψη των πληροφοριών αυτών που οι νηπιαγωγοί προσπαθούν να αντιληφθούν σε σχέση με την πολιτισμική, θρησκευτική, κλπ διαφοροποίηση των μαθητών τους, αντλείται από τους γονείς τους, γεγονός που καθιστά την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία ιδιαίτερος απαραίτητη και καθοριστική για την εξέλιξή τους (Μανωλίτσης, 2004).

Θετικό ή αρνητικό παράγοντα σε αυτή τη διαδικασία μπορούν φυσικά να διαδραματίσουν οι ίδιοι οι νηπιαγωγοί, οι οποίοι σε κάθε περίπτωση με τις ιδέες και τις αντιλήψεις που τους διακατέχουν, διαμορφώνουν αντίστοιχα τη στάση τους απέναντι στην γονική εμπλοκή των προσφύγων γονέων. Γενικότερα, έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται ιδιαίτερα από κάποια στοιχεία που αφορούν την οικογένεια όπως η οικονομική κατάσταση, καθώς και η μόρφωση των γονέων, όπως επίσης και η κοινωνική τους θέση (Turney & Kao, 2009).

Όσον αφορά συγκεκριμένα την ομάδα των προσφύγων μαθητών, η συμμετοχή των γονέων φαίνεται να κινείται διαρκώς σε χαμηλότερα επίπεδα από αυτά των ντόπιων γονέων. Ένας από τους κεντρικότερους παράγοντες στους οποίους φαίνεται να στηρίζεται η αποχή ή η ελάχιστη συμμετοχή αυτή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η γλώσσα (Χατζηδάκη, 2006). Οι γονείς, μη γνωρίζοντας την γλώσσα στην οποία μπορούν να επικοινωνήσουν οι μαθητές, αποφεύγουν πολλές φορές την επαφή αισθανόμενοι μειονεκτικά. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν και να μεταφέρουν ενημερώσεις ή κατευθύνσεις, αλλά και να λάβουν πληροφορίες σε σχέση με τη ζωή και την διαφορετικότητα των μαθητών τους, λόγω του φυσικού αυτού εμποδίου της κοινής γλώσσας. Έτσι κι

εκείνοι σταδιακά απομακρύνονται από την πολιτική της άμεσης επικοινωνίας. Η συνέχιση της επαφής με παρόμοιες καταστάσεις όσον αφορά τους αλλοδαπούς γονείς και μαθητές σε βάθος χρόνου έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί, οι νηπιαγωγοί αλλά και το ευρύτερο πλαίσιο των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, να μειώνει τις προσδοκίες τους στο μέλλον και πολλές φορές να ενισχύει ή να οδηγείται τελικά σε προκαταλήψεις και στερεότυπα, που δυσκολεύουν ακόμη περισσότερο την εφαρμογή μιας καθόλα δίκαιης και ισότιμης διαδικασίας απέναντι σε όλους τους μαθητές (Μπαρμπουδάκη Ε., Βίτσου Μ., & Γκαινταρτζή Α. , 2019).

Ακόμη, η γλωσσική αυτή άγνοια των αλλοδαπών γονέων, τους στερεί τη δυνατότητα να βοηθήσουν το παιδί τους κατά τη διάρκεια κάποιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας στο σπίτι. Το γεγονός αυτό μπορεί να επιδράσει αρνητικά ακόμα και στην εικόνα του ίδιου του μαθητή για το σχολείο και το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Αυτά τα στοιχεία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στις αναθέσεις εργασιών για το σπίτι σε μαθητές πρόσφυγες, προκειμένου να προλαμβάνονται παρόμοιες συνέπειες (Sosa, 1997).

### **3.7 Δυσκολίες και λάθη στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας**

Σύμφωνα με τον Noam Chomsky (1975), η ηλικία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας στον άνθρωπο. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα λεγόμενα του, η εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας είναι πιο εύκολη κατά την παιδική ηλικία σε σύγκριση με την αντίστοιχη προσπάθεια στους ενήλικες. Με την άποψη αυτή ταυτίστηκαν επίσης οι Bialystol και Hakuta (1994), οι οποίοι θεώρησαν την αύξηση της ηλικίας ως παράγοντα αντιστρόφως ανάλογο των δυνατοτήτων του ατόμου για μάθηση.

Η διαφοροποίηση που αφορά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους πρόσφυγες μαθητές έγκειται στο γεγονός ότι τα παιδιά αυτά φτάνουν στην Ελλάδα χωρίς να έχουν καμία γνώση ή επαφή με την ελληνική γλώσσα. Έτσι, η διδασκαλία της ελληνικής ξεκινά σε πρώτο στάδιο από τη προσέγγιση της δεύτερης ξένης γλώσσας. Σε επόμενο βέβαια στάδιο, και λαμβάνοντας ως δεδομένη την παραμονή των μαθητών στην Ελλάδα για το υπόλοιπο της ζωής τους, η εκπαίδευση προσαρμόζεται σε κανονικά στάδια, όπως και των λοιπών κατοίκων της χώρας. Ωστόσο, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας μπορούν πολλές φορές



να λειτουργήσουν αρνητικά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Σακελλαρίου, Α., 2001). Ξεκινώντας από την γραμματική της ελληνικής, οι κλίσεις, οι πτώσεις και οι χρόνοι των ρημάτων των ουσιαστικών και των επιθέτων, καθιστούν περίπλοκη για τον μαθητή τη διαδικασία της κατανόησης των συνθηκών που περιγράφονται στην πρόταση. Η χρήση των χρόνων μπορεί να φανεί ιδιαίτερα περίπλοκη για τους μαθητές οι οποίοι θα πρέπει να κατανοήσουν όλες τις μορφές που μπορεί να λάβει η λέξη προκειμένου να μπορέσουν να τη χρησιμοποιήσουν σωστά στο λόγο είτε στο προφορικό είτε στον γραπτό.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον γραπτό λόγο, η απομνημόνευση του συνόλου των κανόνων της ορθογραφίας μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για μια μεγάλη μερίδα μαθητών οι οποίοι δυσκολεύονται με την απομνημόνευση. Συγκεντρωτικά τα λάθη που μπορούν να συναντηθούν στο γραπτό λόγο κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης μπορούν κατά τους Αναστασιάδη - Συμεωνίδη, Βλέτση, Μητσιακή, Μπονοζέλου και Χούμα (2008) να αποτελέσουν τη μορφολογία, τη φωνολογία, τη σύνταξη και την οργάνωση του λόγου. Όσον αφορά τους μη φυσικούς ομιλητές, τα λάθη τους μπορεί να οφείλονται στους κάτωθι λόγους:

A) Λάθη που αφορούν την ορθογραφία των λέξεων όσον αφορά τα κλιτικά, τα παραγωγικά και τα λεκτικά μορφήματα. Η ορθογραφία των καταλήξεων των λέξεων είναι δυνατόν να αλλάζει ανάλογα με το γένος, την πτώση και τον αριθμό τους. Η αλλαγές αυτές μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση στους μαθητές, οι οποίοι μπορεί να δυσκολεύονται να αποστηθίσουν και να χρησιμοποιήσουν τη χρήση διαφορετικών καταλήξεων κατά τη κλίση της ίδιας λέξης. Επιπρόσθετα, η ύπαρξη πολλών εξαιρέσεων κατά την κλίση των ρημάτων αλλά και στους ορθογραφικούς κανόνες λειτουργεί επίσης αρνητικά στην κατανόηση της ορθογραφίας από τους μαθητές και τους οδηγεί σε πολλά λάθη.

B) Την χρήση των τόνων στις λέξεις, και μπορεί να σχετίζεται με λανθασμένο τονισμό των λέξεων ή με παράλειψη του τονισμού σε λέξεις που τονίζονται ή χρήση τόνου σε άτονες λέξεις. Η παράληψη τονισμού είναι επίσης ένα ιδιαίτερα συνηθισμένο λάθος, που μπορεί να οφείλεται είτε σε προσπάθεια για αυξημένη ταχύτητα γραφής, είτε στην αδυναμία αποστήθισης των κανόνων τονισμού. Η χρήση του τόνου στην ελληνική γλώσσα είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς σε πολλές λέξεις μόνο ο τόνος είναι εκείνος που διακρίνει τη μια λέξη από την άλλη προσδίδοντάς

τους διαφορετική σημασία. Παράδειγμα αποτελούν οι λέξεις ξέρα και ξερά εκ των οποίων το ένα είναι ουσιαστικό ενώ το άλλο επίθετο και η σημασία τους είναι επίσης τελείως διαφορετική. Τέλος ένα ακόμη λάθος τονισμού που εμφανίζεται σε μεγάλο βαθμό είναι εκείνο που διενεργείται κατά την αλλαγή τονισμού της λέξης σε διαφορετικές πτώσεις και αριθμούς. Παράδειγμα αποτελεί η γενική πτώση, στην οποία πολλά ουσιαστικά κατεβάζουν τον τόνο. Το σύνολο αυτών των δυσκολιών λειτουργεί επιβαρυντικά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από ξένους, ιδιαίτερα δε αν η μητρική τους γλώσσα δε χρησιμοποιεί τονισμό ή το σύστημα τονισμού της είναι τελείως διαφορετικό από αυτό της ελληνικής,

Γ) Στα λάθη που σχετίζονται με τη μορφολογία και αφορούν στην σωστή χρήση των άρθρων, στη ταξινόμηση των λέξεων με σειρά μέσα στη δομή της πρότασης και στη σωστή χρήση των κλιτικών και συμπληρωματικών δεικτών. Η χρήση των άρθρων στην ελληνική γλώσσα είναι άρρητα συνδεδεμένη με τη χρήση των ουσιαστικών και τα γένη των ουσιαστικών ακολουθούν και τα άρθρα που τα συνοδεύουν. Η χρήση των γενών όμως δεν είναι κοινή σε όλες τις χώρες καθώς υπάρχουν χώρες που έχουν λιγότερα γένη ή ακόμη και χώρες στις οποίες τα γένη δεν υφίστανται. Στην ελληνική γλώσσα η δομή των λέξεων στο πλαίσιο της πρότασης είναι σχετικά ελεύθερη, όμως η ταξινόμηση των λέξεων πρέπει να έχει σε κάποια σημεία συγκεκριμένη σειρά προκειμένου να βγαίνει νόημα και η πρόταση να είναι συντακτικά ορθή. Επιπρόσθετα, τα κλιτικά μορφήματα, όπως οι αντωνυμίες μου, σου, του, χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν κτήση ή να αντικαταστήσουν αντικείμενα των ρημάτων, πρέπει να τοποθετούνται σωστά στην πρόταση. Οι μαθητές συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σωστή χρήση τους, ειδικά όταν υπάρχουν πολλά κλιτικά στην ίδια πρόταση, όπως στο «Μου έδωσε το βιβλίο».

Δ) Στα λάθη που αφορούν τη χρήση των προθέσεων που είναι ιδιαίτερα συχνή και χρησιμοποιεί πολλές μορφές στην ελληνική γλώσσα. Στην ίδια κατηγορία των σημασιολογικών λαθών εντάσσεται η χρήση των συνδέσμων όπως το «και» και το «αλλά» που μπορεί να αποτελέσουν δύσκολη διαδικασία για τους μαθητές, ιδιαίτερα όταν δεν χρησιμοποιούνται με τον ίδιο τρόπο και στη μητρική τους γλώσσα. Επιπλέον η χρήση των δεικτών όπως «ωστόσο» και «επιπλέον» μπορεί να λειτουργήσει ως δυσκολία στους μαθητές, και να εμποδίσει τη δημιουργία λόγου με σωστή ροή και συνοχή.

Ε) Τα λάθη λεξιλογίου είναι η τελευταία κατηγορία. Τα λάθη των μη φυσικών ομιλητών που αφορούν το λεξιλόγιο είναι αρκετά συχνά. Οι μαθητές κάνουν συχνά επιλογές λέξεων που δεν αποδίδουν το σωστό νόημα εντός κειμένου. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στην άγνοια της λέξης ή ακόμη και στη σύγχυση που μπορεί να έχει επικρατήσει σε σχέση με την έννοια της λέξης που χρησιμοποιήθηκε. Ακόμη, τα λεξιλογικά λάθη μπορεί να προκύψουν ως αποτέλεσμα λανθασμένης χρήσης των κλίσεων και συνδέουν τα γραμματικά με τα λεξιλογικά λάθη.

Ολοκληρώνοντας τη συγκεκριμένη ενότητα, είναι απαραίτητη η αναφορά της τοποθέτησης της εκπαίδευσης σε σχέση με τα λάθη των μαθητών. Μέχρι παλαιότερα, τα λάθη αντιμετωπιζόταν ως αρνητικά και συνδεόταν με την ελλιπή μάθηση των μαθητών και παρέπεμπε σε αποτυχία της κατάκτησης της γλώσσας (Αναστασιάδη - Συμεωνίδη, Μητσιάκη & Βλέτση, 2008). Με την πάροδο ωστόσο των ετών τα λάθη αναδείχθηκαν σε απαραίτητο στάδιο, μέσα στην διαδικασία της εκπαίδευσης. Η σύγκρουση των απόψεων του μαθητή με τα ερεθίσματα που δέχεται αλλά και με τις διορθώσεις του εκπαιδευτικού είναι εκείνες που τελικά οδηγούν στην αναδόμηση των γνωστικών του σχημάτων και στην τελική κατάκτηση της γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη των λαθών θεωρήθηκε ότι μπορεί να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα μέσα από την κατανόηση των τρόπων που χρησιμοποιεί ο μαθητής για να κατακτήσει τη νέα γνώση που σχετίζεται με την εκμάθηση της γλώσσας. Επίσης δίνεται η δυνατότητα εντοπισμού των λαθών και των ιδιαίτερων σημείων που δυσκολεύουν τον μαθητή, έτσι ώστε να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην εξοικείωση με τις συγκεκριμένες πτυχές της γλώσσας. Έτσι καθίσταται σαφές ότι τα λάθη αποτελούν απαραίτητα συστατικά της διαδικασίας της εκμάθησης μιας γλώσσας και βάση του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου, αποτελούν ένα εργαλείο που στα χέρια του εκπαιδευτικού μπορεί να αξιοποιηθεί στην αξιολόγηση και στην αναδιαμόρφωση της διδασκαλίας με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητάς της (Αναστασιάδη - Συμεωνίδη, Μητσιάκη & Βλέτση, 2008). Έτσι τα λάθη πρέπει να μελετώνται και να αξιοποιούνται ως προϊόντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ούτως ώστε να παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση στον μαθητή και να βοηθούν τον εκπαιδευτικό να εντοπίσει τις αδυναμίες στην διδασκαλία αλλά και στον τρόπο σύλληψης και αξιοποίησης της πληροφορίας από τον κάθε μαθητή. Σε κάθε περίπτωση η κατανόηση της θετικής χροιάς των λαθών συνοδεύεται από ένα σύνολο θετικών επιπτώσεων, μια από τις οποίες είναι η αύξηση των κινήτρων για μάθηση. Ο μαθητής απαλλάσσεται από το

άγχος της αποτυχίας και μαθαίνει να αντιμετωπίζει θετικά κάθε συνθήκη της εκπαίδευσης. Η αυτοπεποίθησή του αυξάνεται, αφού δεν κρίνεται αρνητικά για τα λάθη του και οι προσπάθειές του εντείνονται, καθώς κάθε αποτέλεσμα, θετικό ή αρνητικό λαμβάνεται υπόψη ως μια ακόμη ευκαιρία για μάθηση και πρόοδο. Το κλίμα της διδασκαλίας και της τάξης γίνεται πιο θετικό και μειώνονται οι πιθανότητες αποτυχίας των μαθητών λόγω του φαινομένου της συνεχούς σχολικής αποτυχίας λόγω των χαμηλών επιδόσεων (Καψάλης, Γ. Α., & Χανιωτάκης, Ι. Ν., 2015).

#### **4. Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ)**

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο (ΚΕΠΑ) αφορά την δημιουργία ενός κοινού σχήματος ολόκληρης της Ευρώπης για τη δημιουργία γλωσσικών διδακτικών αντικειμένων. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφει τις απαιτήσεις οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες προκειμένου ο μαθητής να μπορεί να χρησιμοποιήσει μια ξένη γλώσσα με σκοπό να επικοινωνήσει. Επίσης, ορίζει μια ταξινόμηση όσον αφορά τα επίπεδα στα οποία κατατάσσονται οι γνώσεις και το επίπεδο των μαθητών. Λειτουργούν έτσι οργανωτικά, θέτοντας τα όρια και τις προϋποθέσεις προκειμένου να μπορούν οι εκπαιδευτικοί όλων των χωρών της Ευρώπης να έχουν έναν γνώμονα που θα καθορίζει την πρόοδο και το επίπεδο των μαθητών τους και να οριοθετεί μέσω αυτού τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού πλαισίου. Η θέσπιση των κοινών αυτών κανόνων για την πιστοποίηση του επιπέδου γλωσσομάθειας, βοηθά στην αναγνώριση του επιπέδου γνώσεων, από το σύνολο των χωρών που αποδέχονται το εν λόγω πλαίσιο. Τέλος λειτουργεί βοηθητικά στο συντονισμό των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να έχουν κοινά σημεία αναφοράς (ΚΕΠΑ, 2001).

Στο ΚΕΠΑ περιλαμβάνεται μια γενική κλίμακα γλωσσομάθειας ανά δεξιότητα και ένας αριθμός επιμέρους κλιμάκων που σχετίζονται με ποικίλες γλωσσικές λειτουργίες, στο πλαίσιο της δεξιότητας αυτής. Πιο αναλυτικά, περιγράφονται έξι στάδια επίτευξης μαθησιακών αποτελεσμάτων/επίπεδα γλωσσομάθειας σε τρεις ευρύτερες υποδιαίρεσεις, από το χαμηλότερο επίπεδο γλωσσομάθειας (A1) στο υψηλότερο (Γ2). Τα στάδια αυτά ορίζουν το τι θα πρέπει να είναι σε θέση να κάνει ο μαθητής ως προς τις τέσσερις μακροδεξιότητες: την Κατανόηση Γραπτού Λόγου, την Κατανόηση Προφορικού Λόγου, την Παραγωγή Προφορικού Λόγου και την

Παραγωγή Γραπτού Λόγου (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη, 2019). Σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες τα επίπεδα γλωσσομάθειας είναι τα παρακάτω:

A: Αρχάριος χρήστης

A1 Στοιχειώδες Επίπεδο (Breakthrough)

A2 Εισαγωγικό Επίπεδο (Waystage)

B: Ανεξάρτητος χρήστης

B1 Βασικό Επίπεδο (Threshold)

B2 Επίπεδο Επάρκειας (Vantage)

Γ: Αυτάρκης χρήστης

Γ1 Προχωρημένο Επίπεδο (Proficiency)

Γ2 Επίπεδο Αυτάρκειας (Mastery)

Τα επίπεδα γλωσσομάθειας καθορίζονται ανάλογα με το επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας και ικανότητας χρήσης της για σκοπούς που αφορούν την επικοινωνία. Το επίπεδο πάνω στο οποίο απευθύνεται το παιδαγωγικό υλικό του δεύτερου μέρους της εργασίας είναι το επίπεδο A1, το οποίο είναι και το πιο χαμηλό επίπεδο και συνάδει με τις ικανότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Γλωσσών (CEFR, 2001), το επίπεδο A1 αναφέρεται στον στοιχειώδη χρήστη της γλώσσας ο οποίος είναι σε θέση:

- \* Να κατανοεί και να χρησιμοποιεί απλές φράσεις γραπτά και προφορικά για να ικανοποιήσει συγκεκριμένες καθημερινές ανάγκες του.

- \* Να παρέχει πληροφορίες για πρόσωπα (τόσο για τον εαυτό του όσο και για άλλα άτομα), πράγματα και καταστάσεις καθώς και να κάνουν απλές ερωτήσεις σχετικά με θέματα της καθημερινότητας.
- \* Να επικοινωνεί για απλά ζητήματα της καθημερινής ζωής, υπό την προϋπόθεση ότι οι άλλοι μιλούν αργά και κατανοητά, και να είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν, εάν παραστεί ανάγκη.
- \* Να διαθέτει ένα στοιχειώδες ρεπερτόριο λέξεων και απλών εκφράσεων που σχετίζονται με τα προσωπικά στοιχεία και συγκεκριμένες χειροπιαστές καταστάσεις.
- \* Να μπορεί να αναγνωρίζει όλους τους φθόγγους και τα γράμματα, τα δίψηφα φωνήεντα και σύμφωνα και τον τονισμό των λέξεων.

## 5. Μεθοδολογία Διδασκαλίας Εκπαιδευτικού Υλικού

### 5.1 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Η εργασία σε ομάδες αποτελεί μια πολύ αποτελεσματική μέθοδο, η οποία έχει προσφέρει στην εκπαίδευση μια νέα προσέγγιση, βάση της οποίας η κοινωνική εργασία μπορεί να οδηγήσει το άτομο. Ο Vygotsky υπήρξε ο πρώτος εκφραστής της κοινωνικής φύσης της μάθησης. Η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, αποτελεί για τον ίδιο την επιθυμητή κατάσταση, στην οποία επιδιώκεται να φτάσουν και να εργαστούν οι μαθητές. Η θεωρία που υποστηρίζει την εργασία σε ομάδες, υποστηρίζει ότι το κοινωνικό σύνολο και η είσοδο του ατόμου σε μια κοινωνική ομάδα, η οποία εργάζεται για ένα κοινό σκοπό, μπορεί να οδηγήσει το άτομο σε πλαίσια στα οποία δε θα μπορούσε να φτάσει μόνος του. Έτσι, η ομάδα βοηθά το άτομο να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί μέσα από τη συνεργασία και τις κοινωνικές συναναστροφές που αναπτύσσονται.

Συγκεκριμένα, στην προκειμένη περίπτωση, οι μαθητές οι οποίοι είναι μετανάστες, εργαζόμενοι σε κοινές ομάδες με τους γηγενείς μαθητές εξασκούνται στον λόγο και αναπτύσσουν νοητικές διαδικασίες που τους εξελίσσουν και τους δημιουργούν μια αίσθηση ασφάλειας (Ματσαγγούρας, Η., 1999). Τα παιδιά αυτά αποκτούν μέσα από την εισαγωγή τους σε ολιγομελείς ομάδες την αίσθηση του ανήκειν και ασκούνται

στην ανάληψη πρωτοβουλιών, η οποία με τη σειρά της θα οδηγήσει στην αυτογνωσία και στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης.

Ταυτόχρονα, η διδασκαλία αυτή δεν είναι αποτελεσματική και απαραίτητη για την προώθηση της εξέλιξης των μαθητών – μεταναστών μόνο. Αντίθετα, η όλη διαδικασία επιδρά ευεργετικά στο σύνολο των μαθητών και μετατρέπει συνολικά το κλίμα της τάξης σε θετικό. Μέσα από την ομαδική εργασία οι μαθητές αναπτύσσουν στενές διαπροσωπικές σχέσεις, γνωρίζονται, και μαθαίνουν να σέβονται και να εκτιμούν τη διαφορετικότητα. Ακόμη, μέσα από τις ομαδικές εργασίες οι μαθητές απελευθερώνονται από πιθανά σενάρια ξеноφοβίας και ρατσισμού τα οποία είναι πολύ πιθανόν να δέχονται ως ερεθίσματα ακόμη και από πολύ νεαρή ηλικία (Ματσαγγούρας, Η., 1999).

Επιπρόσθετα, στα πλαίσια της βελτίωσης της ψυχικής υγείας των μαθητών, η μέθοδος αυτή βοηθά τους μαθητές που είναι πιθανόν να έχουν κάποιες ψυχικές διαταραχές να τις αντιμετωπίσουν, να έρθουν σε επαφή με τα συναισθήματά τους, να τα εξωτερικεύσουν και να μάθουν να τα διαχειρίζονται με ωφέλιμους τρόπους τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τους άλλους. Ακόμη, με την εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων για την επίλυση τυχόν προβλημάτων, εξασκούνται στην ανοχή και αποδοχή της διαφορετικότητας, αλλά και στην απόκτηση του σεβασμού προς όλους και της διάθεσης για αλληλοβοήθεια (Ζήση, Α. , 2006).

Στα πλαίσια της διαμόρφωσης των μελλοντικών ενήλικων μαθητών, η διαδικασία της ομαδικής εργασίας παρέχει στους μαθητές μια πρώτη αντίληψη της ομαδικής εργασίας που υφίσταται στην κοινωνία των ενηλίκων. Προετοιμάζει έτσι τρόπον τινά η τάξη τους μικρούς μαθητές, προκειμένου να μπορούν στο μέλλον να ανταπεξέλθουν στο ρόλο τους ως ενήλικες, απασχολούμενοι με ένα τμήμα της εργασίας στα πλαίσια της εύρυθμης λειτουργίας ενός οργανωμένου κοινωνικού συνόλου (Κατερέλος 1999). Επιπρόσθετα, λαμβάνοντας υπόψη το πολυπολιτισμικό περιβάλλον των σύγχρονων πόλεων, είναι βασικό καθήκον του σχολείου να απαλλάξει κατά το δυνατόν τους μαθητές από προκαταλήψεις και στερεότυπα, που προάγουν τη βία και στερούν τα δικαιώματα κάποιων ανθρώπων που τυχαίνει να ασπάζονται διαφορετική θρησκεία, ή να κατάγονται από κάποια διαφορετική χώρα. Μόνο μια κοινωνία στην οποία οι μελλοντικοί πολίτες θα διαμορφώσουν μια υγιή άποψη και έναν σεβασμό στη διαφορετικότητα, μπορεί να ελπίζει στην επίτευξη μιας

κοινωνικά υγιούς κοινότητας, όπου όλα τα μέλη απολαμβάνουν τη διασφάλιση των δικαιωμάτων τους και την υπεράσπιση της προσωπικής τους ελευθερίας.

## 5.2 Παιχνίδι

Η οικουμενικότητα του παιχνιδιού και η τάση του ανθρώπου να στρέφεται προς το παιχνίδι, όχι μόνο στην παιδική ηλικία αλλά και σε όλη τη διάρκεια της ζωής του είναι ένας από τους παράγοντες που αναδεικνύουν τη χρήση του παιχνιδιού ως τον πλέον κατάλληλο τρόπο για τη διδασκαλία (Κάππας, Χ., 2005). Όλα τα παιδιά στον κόσμο ενθουσιάζονται με τον κόσμο του παιχνιδιού και όλα τα παιδιά απολαμβάνουν να παίζουν. Η αξία βέβαια του παιχνιδιού έχει υποτιμηθεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και μόνο τα τελευταία χρόνια, οι έρευνες έχουν αρχίσει να προσεγγίζουν και να αναδεικνύουν την σημασία του παιχνιδιού στην εξέλιξη του ανθρώπου. Το παιχνίδι αποτελεί μια διαδικασία ιδιαίτερα σημαντική στη ζωή του παιδιού αλλά και στη ζωή του ενήλικα ανθρώπου. Η περιέργεια του παιδιού αποτελεί έναν κινητήριο μοχλό στην ενεργοποίηση της ανάγκης του ατόμου να εξερευνήσει το περιβάλλον στο οποίο ζει και κινείται και να ανακαλύψει τους κανόνες και τους νόμους από τους οποίους διέπεται. Το παιχνίδι αποτελεί το μέσο το οποίο χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει το παιδί τον κόσμο. Τα διάφορα είδη παιχνιδιού ενεργοποιούν και εξελίσσουν δεξιότητες του ατόμου, που είναι απαραίτητες στην παιδική αλλά και την ενήλικη ζωή. Για παράδειγμα, το ομαδικό παιχνίδι βοηθά το παιδί ή τον ενήλικα να ικανοποιήσει την ανάγκη του να ανήκει σε μια ομάδα, ένα σύνολο, μια κοινότητα. Ο άνθρωπος είναι κατά τον Αριστοτέλη ον κοινωνικό. Η ανάγκη του αυτή να συμβιώνει με ένα σύνολο ανθρώπων και να αποτελεί μέλος μιας κοινότητας μπορεί να ικανοποιηθεί και να διασφαλιστεί μέσα από το παιχνίδι που αναπτύσσεται στα πλαίσια της ομάδας (Κάππας, Χ., 2005). Το κοινωνικό παιχνίδι ισχυροποιεί τους δεσμούς των μελών της κοινότητας και τους βοηθά να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας.

Ο άνθρωπος μαθαίνει να αναγνωρίζει την αξία της αλληλοβοήθειας και της στήριξης και διαμορφώνει τρόπους αντιμετώπισης των διαφόρων διαφωνιών που μπορούν να προκύψουν ως αποτέλεσμα της συναναστροφής του με τον συνάνθρωπο. Αποτελεί μια προσομοίωση των ποικίλων καταστάσεων της καθημερινότητας, κατά τις οποίες ο άνθρωπος καλείται να συνεργαστεί και να συνυπάρξει με άλλους ανθρώπους που



μπορεί να του είναι οικείο ή και όχι. Η ελαφρότητα του κλίματος κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, και η εύθυμη διάθεση διαμορφώνουν τις ιδανικές συνθήκες για την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων, σε ένα πρόσχαρο και ασφαλές περιβάλλον (Καρακατσάνη, Δ., 2008).

Το παιχνίδι φαντασίας βοηθά το άτομο να έρθει σε επαφή με διάφορες καταστάσεις και προκλήσεις της καθημερινότητας και να προσπαθήσει να ανταπεξέλθει σε αυτές, αναπτύσσοντας έτσι τον εαυτό του. Δίνει την ευκαιρία στο άτομο να δημιουργήσει μια σειρά εμπειριών που πιθανότατα δε θα ήταν σε θέση να ζήσει στην καθημερινή ζωή και αυτό του επιτρέπει να προσδώσει νέες ικανότητες και δυνατότητες ανταπόκρισης σε διάφορες πιθανές μελλοντικά καταστάσεις (Καρακατσάνη, Δ., 2008).

### **5.3 Πολυτροπική διδασκαλία (Multi- modality teaching)**

Η πολυτροπική διδασκαλία αφορά τη χρήση πολλαπλών μέσων και τρόπων, προκειμένου να μπορέσει ο μαθητής να λάβει όσο το δυνατόν περισσότερα ερεθίσματα, και να εμπλουτιστεί στο μέγιστο η εμπειρία της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός, επιδιώκει μέσα από τη χρήση όλων των πιθανών μέσων να προσφέρει στον μαθητή μηνύματα που απευθύνονται σε όλες τις αισθήσεις του μαθητή, όπως οπτική, ακουστική, γλωσσική και κιναισθητική, έτσι ώστε να ενεργοποιήσει σε βάθος την συμμετοχή των μαθητών και να μεγιστοποιήσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Η χρήση εικόνων, τόσο σε έντυπη μορφή, με την μορφή καρτών, χειροτεχνιών ή εικονογραφημένων βιβλίων, βοηθά τους μαθητές με διαφορετική πρώτη γλώσσα να κατανοήσουν τα μηνύματα που προωθούνται και να συνδέσουν τα μηνύματα αυτά με τις λέξεις στην νέα γλώσσα. Η εικόνα όπως είναι ευρέως γνωστό παρέχει ένα σύνολο πληροφοριών που προσφέρει στο μαθητή ένα σύνδεσμο ανάμεσα στην οπτική πληροφορία και την λέξη. Δεδομένης της δυνατής οπτικής μνήμης των παιδιών κατά την προσχολική ηλικία, ο οπτικός τρόπος μάθησης βελτιώνει την απομνημόνευση των μαθητών και την κατανόηση των διδασκόμενων. Η διαδικασία αυτή αναφέρεται στην είσοδο στην εκπαίδευση του λεγόμενου πολυγραμματισμού (Χατζησαββίδης, 2003).

Η λέξη πολυγραμματισμός όσον αφορά την εκπαίδευση, απευθύνεται στη χρήση μιας ποικιλίας μεθόδων όπως είναι η χρήση εικόνας και ήχου ή και ο συνδυασμός αυτών προκειμένου να παρέχεται κάθε δυνατή πληροφορία και να επιτυγχάνεται η επικοινωνία και η γνωστική προσέγγιση μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο (Χατζησαββίδης, 2003). Στη δημιουργία και τη χρήση του πολυγραμματισμού συνέβαλλε η δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών, με την ταυτόχρονη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας. Η χρήση του πολυγραμματισμού κατ' ουσία αποτελεί την εξέλιξη του γραμματισμού, μέσω της χρήσης των πολυτροπικών μεθόδων που είναι πλέον διαθέσιμα για την παραγωγή και την παρουσίαση νοημάτων και πληροφοριών (Καλατζής, 2000).

Επιπρόσθετα, η χρήση της εικόνας με τη βοήθεια της τεχνολογίας, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προσφέρουν στους μαθητές ένα πλούσιο περιβάλλον μάθησης μεταβάλλοντας το μάθημα σε μια ιδιαίτερα ευχάριστη για τα παιδιά διαδικασία. Η χρήση κινουμένων σχεδίων, οπτικοποιημένων παραμυθιών και η εκμετάλλευση όλων των παρεχόμενων μέσων μπορεί να ενισχύσει την εκπαιδευτική διαδικασία, εισάγοντας τους μαθητές σε ένα σύγχρονο περιβάλλον μάθησης (Κάππας, Χ., 2005). Οι εικόνες και τα βίντεο ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσδίδουν ζωντάνια και δράση στους ήρωες των μαθημάτων και επιτρέπουν στους μαθητές την παρακολούθηση διαλόγων στην γλώσσα εκμάθησης (Καρακατσάνη, Δ., 2008). Ακόμη, η χρήση λογισμικών μάθησης που μπορεί να περιλαμβάνουν παιχνίδια στον υπολογιστή, ακουστικά και οπτικά κείμενα ή ακόμη και κουίζ λεξιλογίου και γραμματικής λειτουργούν ιδιαίτερα ευεργετικά στην πρόοδο των μαθητών όσον αφορά την εκμάθηση της νέας γλώσσας. Οι μαθητές που προτιμούν κατά μεγάλο ποσοστό τη χρήση της τεχνολογίας, ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών και ταυτόχρονα τους βοηθούν στην ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού που είναι ιδιαίτερα χρήσιμος στη σύγχρονη κοινωνία (Καρακατσάνη, Δ., 2008). Σε κάθε περίπτωση βέβαια, η χρήση των οθονών θα πρέπει να περιορίζεται ανάλογα με τα ηλικιακά όρια που θέτονται και πρέπει να γίνονται σεβαστά. Η χρήση των λογισμικών και των εφαρμογών αυτών μπορεί να δώσει στο μαθητή τη δυνατότητα να εξασκηθεί και να βελτιώσει το επίπεδο γλωσσομάθειάς του σε περιβάλλον εκτός σχολείου, ακόμη και στο σπίτι.

Η χρήση ακουστικής μάθησης είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, ακόμη περισσότερο δε όταν η διδασκαλία απευθύνεται και σε μαθητές με διαφορετική πρώτη γλώσσα. Οι πρόσφυγες από την Ουκρανία, έχουν τη δυνατότητα να ακούν ηχογραφημένες φράσεις, προτάσεις και λέξεις από φυσικούς ομιλητές. Το γεγονός αυτό τους προσφέρει τη δυνατότητα της εξοικείωσης με την φωνολογία της ελληνικής γλώσσας και της συνεχούς επαφής με τη σωστή ομιλίες που χρησιμοποιούν σωστή προφορά.

Επιπλέον, μέσω της χρήσης κιναισθητικών ασκήσεων, μέσω του παιχνιδιού, τα παιδιά, που σε αυτή την ηλικία έχουν έντονη ανάγκη για σωματική άσκηση, δέχονται την προσφερόμενη γνώση με ευχάριστη αίσθηση. Η φυσική και σωματική εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα, βοηθά στη ενθουσιώδη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ταυτόχρονα, μέσω της χρήσης των παιχνιδιών κίνησης, ενισχύονται οι σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών και δίδονται ευκαιρίες αυθόρμητης χρήσης της γλώσσας (Κάππας, Χ., 2005).

## **6. Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών**

Οι τομείς οι οποίοι επιλέχθηκαν προκειμένου να σχεδιαστεί το διδακτικό υλικό είναι αντλημένοι μέσα από θέματα της καθημερινότητας, τα οποία ενδείκνυνται για την ανάπτυξη του λεξιλογίου. Τα θέματα αυτά συνδέουν τη γνώση με την καθημερινότητα, επιτρέποντας έτσι στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν άμεσα τα όσα έμαθαν στην καθημερινή τους ζωή εκτός σχολείου. Ακόμη η οικειότητα των μαθητών με τα ζητήματα τα οποία καλούνται να διδαχθούν στα ελληνικά, τους βοηθά να έχουν μια αίσθηση ασφάλειας και να διευκολύνουν την κατανόηση.

Η δημιουργία του διδακτικού υλικού στηρίχτηκε επίσης στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου, καθώς και στο αναλυτικό πρόγραμμα Κύπρου, όπως αυτό ορίζεται για την προσχολική ηλικία για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Το διδακτικό υλικό δημιουργήθηκε με γνώμονα τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και την ανάδειξη της διαφορετικότητας, με στόχο την εξέλιξη του μαθητή με τον βέλτιστο δυνατό τρόπο. Η δημιουργία ενός σχολείου για όλους, που αντανακλά την πολυπολιτισμική εικόνα των σύγχρονων κοινωνιών και στοχεύει στην ισότητα και την παροχή ίδιων ευκαιριών ήταν επίσης ένας από τους στόχους του διδακτικού υλικού. Ακόμη, το υλικό είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε να βοηθά και να καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό προς την οργάνωση των δραστηριοτήτων και των

γνώσεων, έτσι ώστε να υπάρχουν ήδη τα θεμέλια πάνω στα οποία θα οικοδομήσει τη διδασκαλία της σχολικής χρονιάς.

### 6.1 Μοντέλα Αναλυτικών προγραμμάτων- Έμφαση στο περιεχόμενο

Το πρώτο μοντέλο αναλυτικού προγράμματος βάση του Richards, J.C. (2013) είναι εκείνο στο οποίο η διδασκαλία οργανώνεται και υλοποιείται δίνοντας έμφαση στο περιεχόμενο. Ο εκπαιδευτικός σε αυτό το μοντέλο καλείται αρχικά να αποφασίσει το αντικείμενο το οποίο πρόκειται να διδάξει. Στη συνέχεια και με βάση αυτό καλείται να αναγνωρίσει τα απαραίτητα για την υλοποίηση του μαθήματος υλικά και μέσα, που κρίνονται ως απαραίτητα για την υλοποίηση της διδασκαλίας. Εφόσον ο εκπαιδευτικός αποκτήσει πρόσβαση σε όλα τα παραπάνω, καλείται να αναλογιστεί τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιάσει και θα εισάγει τις διάφορες δραστηριότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως είναι προφανές η επιλογή του συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα αντικείμενα στα οποία πρόκειται να διδαχθούν οι μαθητές. Έτσι το μάθημα και η ύλη διαδραματίζουν καθοριστικό παράγοντα στην οργάνωση της διδασκαλίας και η όλη διαδικασία στηρίζεται στην κάλυψη του θέματος που επιλέχθηκε.

Σε κάθε περίπτωση η επιλογή του θέματος δεν είναι και δεν πρέπει να είναι σε καμία περίπτωση ανεξάρτητη από το προφίλ των μαθητών της τάξης. Αντίθετα, τα θέματα διδασκαλίας θα πρέπει να μελετώνται και να επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό, λαμβάνοντας υπόψη ότι η κάθε διδασκαλία δεν έχει μόνο γνωστικό αλλά και πολιτισμικό αλλά και κοινωνικό χαρακτήρα. Για παράδειγμα, δε θα μπορούσαμε να εισάγουμε ως αντικείμενο διδασκαλίας σε μουσουλμάνους μαθητές την επίσημη θρησκεία της Ελλάδας, που είναι ο Ορθόδοξος Χριστιανισμός, χωρίς ταυτόχρονα να κάνουμε και μια αναφορά στην δική τους θρησκεία.

Επιπρόσθετα, το γνωστικό αντικείμενο που θα επιλεγεί θα πρέπει να είναι ανάλογο με τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντιληφθούν τη νέα γνώση και να την εντάξουν στα νοητικά σχήματα του εγκεφάλου τους ως προστιθέμενη γνώση. Παράδειγμα δε θα μπορούσε κανείς να προγραμματίσει τη διδασκαλία των γραπτών λέξεων στην ελληνική γλώσσα, χωρίς να έχει προηγηθεί η γραφή και εκμάθηση των γραμμάτων της αλφαβήτου. Το μοντέλο αυτό της

διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα διαδεδομένο και χρησιμοποιείται ευρέως για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος των ελληνικών ως δεύτερη ξένη γλώσσα.

## 6.2 Έμφαση στο αποτέλεσμα

Το μοντέλο αυτό επιλέγει τον λεγόμενο αντίστροφο σχεδιασμό. Η όλη οργάνωση ξεκινά με τον καθορισμό του επιθυμητού αποτελέσματος. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να πηγάζει είτε από τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών είτε από τη στοχοθεσία που έχει προηγηθεί από τον εκπαιδευτικό και αφορά τα επιθυμητά αποτελέσματα που αναμένονται να έχουν οι μαθητές με τη λήξη της εκπαίδευσης. Η διαδικασία ξεκινά με την οριοθέτηση του αποτελέσματος και συνεχίζει με την συλλογή του διδακτικού υλικού και των μέσων. Στη συνέχεια ακολουθεί η διδασκαλία και έπεται η αξιολόγηση των μαθητών. Η αξιολόγηση αποτελεί κομβικό σημείο στην όλη την διαδικασία της διδασκαλίας. Με βάση αυτή αξιολογείται το σύνολο της οργάνωσης και της υλοποίησης της διδακτικής πράξης και ανατροφοδοτείται ο/η εκπαιδευτικός σε σχέση με τις τροποποιήσεις που απαιτούνται για τη βελτιστοποίηση της εργασίας (Καψάλης, Γ. Α., & Χανιωτάκης, Ι. Ν., 2015).

Η οργάνωση της διδασκαλίας με έμφαση στο αποτέλεσμα προϋποθέτει κάποιες παρεμβάσεις προκειμένου να οδηγηθεί η διδασκαλία στα επιθυμητά αποτελέσματα. Ο καθορισμός συγκεκριμένων και μετρήσιμων στόχων είναι απαραίτητος προκειμένου να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να σχεδιάσει τα ενδιάμεσα στάδια που θα οδηγήσουν τους μαθητές στην επίτευξη των επιθυμητών στόχων. Επιπρόσθετα, η διδασκαλία πρέπει να καθορίζεται με δεδομένο τους διατιθέμενους πόρους που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές για την εκπαίδευση. Επιπλέον, τα σχέδια πρέπει να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε τάξης. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει τους μαθητές του, τις ικανότητες και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους και βάση αυτών να προσαρμόζει κατάλληλα το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο πάντα την πρόοδο και ευημερία των μαθητών. Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βρίσκεται σε μια εγρήγορση και να αντιλαμβάνεται τους ρυθμούς, και τα ζητήματα που προκύπτουν στην τάξη καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας και να ελέγχει κατάλληλα την διαδικασία παρέχοντας διαρκή ανατροφοδότηση στους μαθητές. Η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία του

εκπαιδευτικού που καθορίζει το μάθημα βάση της ανταπόκρισης των μαθητών είναι στοιχεία ιδιαίτερα σημαντικά στη χρήση του αντίστροφου σχεδιασμού της διδασκαλίας.

## **Β' Μέρος: Προτεινόμενο διδακτικό υλικό**

Το δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας στοχεύει στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για παιδιά προσχολικής ηλικίας 4-6 ετών, πρόσφυγες από την Ουκρανία. Η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού έγινε βασισμένη στις παρακάτω πέντε επικοινωνιακές περιστάσεις:

- Οικογένεια
- Φύση
- Σχολείο
- Φαγητό
- Κοινωνικότητα - Συναισθήματα

Βασικός στόχος αποτελεί η εξάσκηση των παιδιών πάνω σε δραστηριότητες προγραφής. Η κάθε θεματική ενότητα περιέχει δραστηριότητες πάνω στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Η δημιουργία του υλικού βασίστηκε στην ταυτότητα και την ηλικία των συγκεκριμένων μαθητών, όπως επίσης και στις γλωσσικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα αλλά και τις ιδιαίτερες δυσκολίες τους.

## 1<sup>η</sup> Επικοινωνιακή περίσταση: Οικογένεια

### Συστάσεις- Γνωριμία

Η πρώτη ενότητα η οποία επιλέγεται στα πλαίσια της δημιουργίας του συγκεκριμένου διδακτικού υλικού είναι η ενότητα οικογένεια. Η συγκεκριμένη ενότητα έχει ως τίτλο «Το σπίτι μου». Κάθε παιδί, από πολύ νεαρή ηλικία έρχεται σε επαφή με το περιβάλλον και την κοινωνία την οποία ανήκει μέσω της οικογένειάς του. Σε παγκόσμια κλίμακα, ο φροντιστής κάθε παιδιού αποτελεί το κεντρικό πρόσωπο μέσω του οποίου αντιλαμβάνεται σταδιακά τον εαυτό του και τους γύρω του. Η συγκεκριμένη ενότητα επιλέγεται για να αποτελέσει την πρώτη εισαγωγική θεματική του γλωσσικού περιεχομένου, λόγω της σιγουριάς και της ασφάλειας που προκαλεί στα παιδιά το συγκεκριμένο θέμα. Σε κάθε περίπτωση, λόγω και της ιδιαιτερότητας των συνθηκών πολέμου, η διδασκαλία αυτή, εκτός από τα λεκτικά στοιχεία που προσθέτει στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να συνδέσουν τη γνώση με γνωστές τους δομές.

Σημαντική σημείωση στο σημείο αυτό είναι πως ο/η εκπαιδευτικός της τάξης γνωρίζει από πριν την δομή των οικογενειών όλων των μαθητών, όπως και των προσφύγων μαθητών από την Ουκρανία και πως δεν υπάρχει κάποιος μαθητής με απώλεια γονέα καθώς μια τέτοια περίπτωση θα ήθελε ιδιαίτερο (κατά περίπτωση) χειρισμό.

Στόχος είναι και η γνωριμία των μαθητών μεταξύ τους, και η ενασχόληση με το διδακτικό αντικείμενο την οικογένειας. Η επιλογή της συγκεκριμένης ενότητας γίνεται λόγω της οικειότητας των μαθητών με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Το αντικείμενο των συστάσεων και της πρώτης γνωριμίας αποτελεί για το μαθητή ένα απαραίτητο εφόδιο που θα διευκολύνει την σύναψη επαφών και προκειμένου να συνάψει διαπροσωπικές σχέσεις στην νέα κοινωνική ομάδα. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι αναλύονται παρακάτω:

Γνωστικός τομέας:

- Να αναγνωρίσουν το αρχικό γράμμα του ονόματός τους

- Να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές βασικές εκφράσεις που σχετίζονται με την γνωριμία τους με άλλους ανθρώπους, ακολουθώντας κατ' ουσία μια σειρά προκαθορισμένων εκφράσεων προκειμένου να συστήσουν τον εαυτό τους στους άλλους.
- Να δώσουν απαντήσεις σε βασικές ερωτήσεις που σχετίζονται με τη γνωριμία στα ελληνικά.
- Να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να συστηθούν σε κάποιον προκειμένου να τον γνωρίσουν.
- Να γνωρίσουν γράμματα της ελληνικής αλφαβήτου.
- Να γνωρίσουν γράμματα της ουκρανικής αλφάβητου.
- Να συνδέσουν τις αντίστοιχες λέξεις με τα αντίστοιχα πρόσωπα της οικογένειας.
- Να παρουσιάσουν την οικογένειά τους με τα ονόματά τους και να μιλήσουν γι αυτούς.
- Να αντιγράψουν το όνομά τους
- Να ενώσουν τις κουκίδες ώστε να γράψουν τις αντίστοιχες λέξεις.
- Να τραγουδήσουν το τραγούδι για την οικογένεια.
- Να κατανοήσουν προφορικό λόγο.
- Να παράγουν προφορικό λόγο.
- Να κατανοήσουν γραπτό λόγο.
- Να παράγουν γραπτό λόγο.

#### Κοινωνικός τομέας:

- Να γνωριστούν οι μαθητές μεταξύ τους και με τον/την εκπαιδευτικό.
- Να συνεργαστούν οι μαθητές μεταξύ τους στα πλαίσια της υλοποίησης μιας εργασίας. .
- Να αναγνωρίσουν τα κοινά στοιχεία που τους συνδέουν όπως η δομή της οικογένειας και τα συναισθήματα που συνδέουν τα μέλη των οικογενειών.

#### Ψυχοσυναισθηματικός τομέας :

- Να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά της οικογένειάς τους.
- Να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά και τη διαφορετικότητα των υπολοίπων οικογενειών.



- Να χορέψουν και να τραγουδήσουν.

### Δραστηριότητα 1- «Η μπάλα της γνωριμίας»



#### Υλικά

- ❖ Μπάλα λευκή ή με σκρατσ.
- ❖ αυτοκόλλητα με γράμματα της ελληνικής και ουκρανικής ΑΒ και αριθμούς.
- ❖ Ένα καλάθκι.

#### Περιγραφή

Η δραστηριότητα αυτή έχει ως στόχο τη γνωριμία μεταξύ των μαθητών. Η δραστηριότητα ξεκινά με τον/την εκπαιδευτικό να εξηγεί στα παιδιά το παιχνίδι. Σε ένα καλάθκι υπάρχουν τα γράμματα της ΑΒ και αριθμών. Οι μαθητές πετούν την μπάλα ο ένας στον άλλον. Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο και η νηπιαγωγός κάθετα μεταξύ των μαθητών στον κύκλο. Κάθε ένας που πιάνει την μπάλα επιλέγει από το καλάθκι το αρχικό γράμμα του ονόματός του και το κολλάει στην μπάλα.

Στη συνέχεια την πετάει στο επόμενο παιδί λέγοντας

«Είμαι ο .....(Γιώργος)..... ».

Οι υπόλοιποι όλοι μαζί αναφωνούν «Γεια σου ...Γιώργο.....»!



Εικόνα 1: Το ελληνικό αλφάβητο

Το καλάθκι έχει μέσα και τα γράμματα πέρα από το ελληνικό αλφάβητο και το ουκρανικό αλφάβητο, ούτως ώστε οι μαθητές από την Ουκρανία να μπορέσουν να το αναγνωρίσουν και να το επιλέξουν μόνοι τους. Στη συνέχεια και αφού συστηθούν, με την βοήθεια του/της εκπαιδευτικού μπορούν να το συνδέσουν το αρχικό του ονόματός τους, με το αντίστοιχο ελληνικό γράμμα.



Εικόνα 2: Το ουκρανικό αλφάβητο

Εφόσον ολοκληρωθεί ένας κύκλος με όλα τα παιδιά, η διαδικασία επαναλαμβάνονται με τα παιδιά να δίνουν επιπλέον πληροφορίες για τα ίδια και την οικογένειά τους. Η εκπαιδευτικός ξεκινά πάντα πρώτη κάθε κύκλο δίνοντας την κατεύθυνση σχετικά με το θέμα που θα αναλύσουν οι μαθητές. Οι πληροφορίες που μπορούν να δοθούν παρατίθενται παρακάτω:

Είμαι (5) χρονών.



Εικόνα 3: Οι αριθμοί

Έχω (2) αδέρφια.

Τον αδερφό μου τον λένε (Κωνσταντίνο) και την αδερφή μου (Ελένη).

Τη μαμά μου τη λένε (Μαρία).

Τον μπαμπά μου τον λένε (Χρήστο).

Μου αρέσει πολύ (το ποδόσφαιρο).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού:

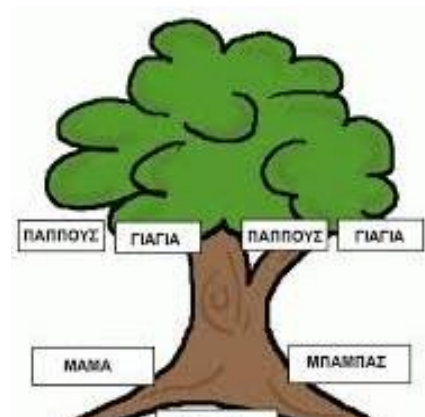
Ο/Η εκπαιδευτικός στη συγκεκριμένη δραστηριότητα έχει άμεση εμπλοκή στη διαδικασία, καθώς συμμετέχει ενεργά σε κάθε δραστηριότητα, δείχνοντας στους μαθητές τον τρόπο με τον οποίο θα παίξουν πρώτοι. Επιπλέον, λόγω της μικρής εμπειρίας των μαθητών στη χρήση της γλώσσας, αλλά και της μικρής ηλικίας των μαθητών, ο/η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει συχνά βοηθώντας όταν παρατηρεί ότι οι μαθητές δυσκολεύονται στη χρήση της γλώσσας. Ταυτόχρονα όμως, φροντίζει να δίνει χρόνο και χώρο στους μαθητές να οδηγηθούν στη γνώση μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους. Με τη χρήση παραδειγμάτων που αφορούν την ίδια και την ταυτόχρονη παρουσίαση των ερωτήσεων και των φράσεων, βοηθά τους μαθητές να συμμετέχουν και να κατανοήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνει την μεταξύ τους επικοινωνία, μετατρέποντας το κλίμα σε θετικό. Διορθώνει με διακριτικότητα και σεβασμό τα λάθη όταν χρειάζεται παρέχοντας άμεση ανατροφοδότηση, ενώ ταυτόχρονα, επειδή συμμετέχει ενεργά στο

παιχνίδι, έχει βγάλει τον εαυτό της από την θέση του ελεγκτή- επιτηρητή, δίνοντας έτσι στους μαθητές μια αίσθηση οικειότητας. Τέλος, μέσω της ενεργούς συμμετοχής του/της στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχει τον πλήρη έλεγχο της ροής και των δράσεων, κατευθύνοντας κατάλληλα τις ενέργειες και τον χρόνο των δραστηριοτήτων, προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## Δραστηριότητα 2 : Οικογενειακό δέντρο

Υλικά

- ❖ Χαρτόνια Α3
- ❖ Μαρκαδόροι
- ❖ Κόλλα
- ❖ Φωτογραφίες μελών της οικογένειας
- ❖ Προγραφικές ασκήσεις με ονόματα της οικογένειας



Εικόνα 4: Οικογενειακό δέντρο

Περιγραφή

Οι μαθητές ενθαρρύνονται σε αυτή τη δραστηριότητα να δημιουργήσουν το δικό τους οικογενειακό δέντρο, προκειμένου να εξασκηθούν παραπάνω στις εκφράσεις και τις λέξεις που έχουν μάθει. Ζητείται από τους μαθητές από την προηγούμενη ημέρα, αν είναι δυνατόν να φέρουν μαζί τους από το σπίτι μικρές φωτογραφίες των μελών της οικογένειάς τους. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός, αφού δείξει στους μαθητές ένα πρότυπο οικογενειακό δέντρο, και το αναρτήσει στον πίνακα, παροτρύνει και τους ίδιους να δημιουργήσουν το δικό τους. Η εργασία ξεκινά με την δημιουργία των λέξεων που δείχνουν τη συγγένεια μεταξύ των εικονιζόμενων προσώπων και των μαθητών. Ο/Η εκπαιδευτικός μοιράζει σε όλους τους μαθητές χαρτάκια που παρουσιάζουν τις λέξεις μαμά, μπαμπάς, παππούς, γιαγιά, αδερφός, αδερφή κλπ με διακεκομμένες τελίτσες, προκειμένου να αποτελέσουν αντικείμενο προγραφικών ασκήσεων.



Εικόνα 5: Προγραφική άσκηση / λέξη μαμά

Έπειτα, ζητά από τους μαθητές, αφού πατήσουν τα περιγράμματα, να τα χρωματίσουν όπως επιθυμούν τις λέξεις, έτσι ώστε να μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν στο δέντρο τους στη συνέχεια. Όταν όλοι οι μαθητές ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα με τις λέξεις, οι μαθητές ξεκινούν να σχεδιάζουν και να χρωματίζουν το δέντρο τους στα χαρτόνια. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού όταν απαιτείτε ή τη βοήθεια των συμμαθητών, όταν αυτό είναι δυνατόν, οι μαθητές ξεκινούν να κολλούν τις φωτογραφίες και τις λέξεις κάτω από αυτές. Σε δεύτερο χρόνο, κι αφού έχει ολοκληρωθεί αυτή η πρώτη φάση, οι μαθητές αντιγράφουν τα ονόματά τους, τα οποία η εκπαιδευτικός έχει γράψει στον πίνακα.

Οι μαθητές ενθαρρύνονται να γράψουν τα ονόματά τους με διάφορα χρώματα όπως τα βλέπουν στον πίνακα, κάτω από τη φωτογραφία τους στο δέντρο. Στη συνέχεια με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού συμπληρώνουν τα υπόλοιπα ονόματα από τους συγγενείς τους στο δέντρο και ολοκληρώνουν έτσι την εργασία τους. Όλα τα δέντρα των μαθητών αναρτώνται στο πίνακα και οι ίδιοι οι μαθητές με τη βοήθεια πάντα του/της εκπαιδευτικού καλούνται να παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους τα μέλη της οικογένειάς τους αλλά και τον εαυτό τους. Η επανάληψη αυτή βοηθά τους μαθητές να εμπεδώσουν τις λέξεις της ελληνικής γλώσσας που έχουν διδαχθεί και ταυτόχρονα βοηθά στον εγκλιματισμό των μαθητών και σε δημιουργία ενός φιλικού κλίματος μεταξύ τους μέσω της συνεχούς συναναστροφής στο πλαίσιο των ομάδων.

### Δραστηριότητα 3 : Οικογένεια δάκτυλο

Υλικά

- ❖ Χαρτόνια
- ❖ Μαρκαδόροι
- ❖ Κόλλα
- ❖ Κόλλα πλαστικοποίησης
- ❖ Πλαστικοποιητής
- ❖ Δακτυλόκουκλες
- ❖ Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
- ❖ Προτζέκτορας
- ❖ Πρόσβαση στο διαδίκτυο

### Περιγραφή

Οι μαθητές με τη χρήση των υλικών και χωρισμένοι σε μικρές ομάδες καλούνται να δημιουργήσουν δακτυλόκουκλες για την οικογένεια τους. Με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού όπου και όταν χρειάζεται, δημιουργούν σε μορφή μικρών καρτών τα πρόσωπα της οικογένειάς τους, τα πλαστικοποιούν και τα κολλούν στα δάκτυλά τους έτσι ώστε να παρουσιάζεται όλη η οικογένεια, συμπεριλαμβανομένου του εαυτού τους. Στη συνέχεια, στο πλαίσιο των ομάδων, οι μαθητές με τη χρήση των δακτύλων μιλάνε με τους συμμαθητές τους παρουσιάζοντας την οικογένειά τους και παριστάνοντας κάθε φορά και ένα διαφορετικό πρόσωπο. Δίνεται από τον/την εκπαιδευτικό αρκετός χρόνος, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να αναπτύξουν τις ιδέες τους γύρω από την οικογένεια και να αναπτύξουν διαλόγους με μεγάλη διάρκεια γύρω από τις λέξεις και τις φράσεις που σχετίζονται με την οικογένεια. Ταυτόχρονα, η εργασία σε ομάδες προωθεί τη δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και ενισχύει τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Σε επόμενη φάση, ο/η εκπαιδευτικός κάνοντας χρήση του προτζέκτορα και του υπολογιστή της τάξης, βάζει στους μαθητές να ακούσουν και να δουν το βίντεο με το τραγούδι οικογένεια δάχτυλο.

### Οικογένεια Δάχτυλο

Μπαμπά δαχτυλάκι που είσαι; Είμαι εδώ, είμαι εδώ και σε κοιτώ. Μπαμπά δαχτυλάκι τι κάνεις; Πατάω κουμπιά, πολλά κουμπιά, στο τηλέφωνο. Μαμά δαχτυλάκι που είσαι; Είμαι εδώ, είμαι εδώ και σε κοιτώ. Μαμά δαχτυλάκι τι κάνεις; Ζωγραφίζω

όμορφα με τα δαχτυλά Αδερφάκι δαχτυλάκι που είσαι; Είμαι εδώ, είμαι εδώ και σε κοιτώ Αδερφάκι δαχτυλάκι τι κάνεις Παίζω εδώ, παρέα με τον γάιδαρο. Αδερφούλα δαχτυλάκι που είσαι; Είμαι εδώ, είμαι εδώ και σε κοιτώ. Αδερφούλα δαχτυλάκι τι κάνεις; Τραγουδώ, τραγουδώ, στο μικρόφωνο. Μωράκι δαχτυλάκι που είσαι; Είμαι εδώ, είμαι εδώ και σε κοιτώ. Μωράκι δαχτυλάκι τί κάνεις; Πέφτω στο κρεβάτι για να κοιμηθώ.

(Ανάκτηση από: <https://www.youtube.com/watch?v=UMg4k0LCOHo>)

Ο/Η εκπαιδευτικός σημειώνει στον πίνακα τις λέξεις εκείνες που περιγράφουν τα μέλη της οικογένειας (μαμά, μπαμπάς, παππούς, γιαγιά, αδελφός, αδελφή κοκ). Στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια από όλους τους μαθητές να επαναλάβουν το τραγούδι ενώ εκείνο παίζει ξανά στον υπολογιστή. Έπειτα, ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να πουν το τραγούδι με τη βοήθεια της, χωρίς να βλέπουν ή να ακούν κάτι από το βίντεο δείχνοντας κάθε φορά τις λέξεις και τις φράσεις που έχουν σημειωθεί στον πίνακα. Ταυτόχρονα με το τραγούδι η εκπαιδευτικός και όλοι μαθητές χρησιμοποιούν τα δάχτυλά τους όπως βίντεο προκειμένου να μετατρέψουν τη διαδικασία σε παιχνίδι. Η δραστηριότητα αυτή επιδιώκει μέσω του παιχνιδιού οι μαθητές να εξασκηθούν στη χρήση των λέξεων που περιγράφουν τις συγγενικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη μιας οικογένειας.

#### **Δραστηριότητα 4: Μωρό καρχαρίας (Baby shark )**

Υλικά

- ❖ Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
- ❖ Πρόσβαση στο διαδίκτυο

Η χρήση της παγκόσμιας επιτυχίας στα παιδικά τραγούδια με τον αγγλικό στίχο μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να εισάγει τις νέες έννοιες στους μαθητές με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας.

(Ανάκτηση από: <https://www.youtube.com/watch?v=j8z7UjET1Is>)

Ο μικρός ο ο ο καρχαρίας  
Ο μικρός ο ο ο καρχαρίας  
Ο μικρός ο ο ο καρχαρίας  
Ο μικρός  
Και η μαμά μα μα μα καρχαρίας  
Και η μαμά μα μα μα καρχαρίας  
Και η μαμά μα μα μα καρχαρίας  
Και η μαμά μα μα μα καρχαρίας  
Η μαμά Ο μπαμπάς ο ο ο καρχαρίας  
Ο μπαμπάς ο ο ο καρχαρίας  
Ο μπαμπάς ο ο ο καρχαρίας  
Ο μπαμπάς  
Η γιαγιά για για για καρχαρίας  
Η γιαγιά για για για καρχαρίας  
Η γιαγιά για για για καρχαρίας  
Η γιαγιά  
Ο παππούς ο ο ο καρχαρίας  
Ο παππούς ο ο ο καρχαρίας  
Ο παππούς ο ο ο καρχαρίας  
Ο παππούς  
Ο μικρός ο ο ο καρχαρίας  
Και η μαμά μα μα μα καρχαρίας  
Ο μπαμπάς ο ο ο καρχαρίας  
Η γιαγιά για για για καρχαρίας  
Ο παππούς ο ο ο καρχαρίας  
Όλοι εμείς  
Οι Καρχαρίες!



Ο/Η εκπαιδευτικός εισάγει αρχικά το τραγούδι στους μαθητές βάζοντας να το ακούσουν στην αγγλική γλώσσα. Ενθαρρύνει τους μαθητές να χορέψουν το τραγούδι, ακολουθώντας τις κινήσεις που φαίνονται στο βίντεο. Στη συνέχεια, λέει στους μαθητές ότι το τραγούδι αυτό που είναι πιθανόν να έχουν ακούσει υπάρχει και στα ελληνικά.

(Ανάκτηση από: <https://www.youtube.com/watch?v=Fsh51ASx3vw>).

Έτσι βάζει στους μαθητές να παρακολουθήσουν στα ελληνικά το τραγούδι «Ο μικρός ο καρχαρίας». Οι μαθητές χορεύουν ξανά, τονίζοντας αυτή τη φορά τις λέξεις που σχετίζονται με την οικογένεια. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός κάνει ένα παιχνίδι με τους μαθητές, δείχνοντάς τους φιγούρες από το βίντεο του τραγουδιού. Οι μαθητές πρέπει να βρίσκουν και να λένε κάθε φορά την αντίστοιχη λέξη που φανερώνει τη συγγένεια (π.χ. μπαμπάς, μαμά κλπ.). Στη δεύτερη φάση του παιχνιδιού, ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές τις λέξεις γραμμένες σε καρτελάκια. Οι μαθητές θα πρέπει τώρα να σηκώνουν ταυτόχρονα το καρτελάκι που γράφει τη σωστή λέξη και να τη λένε ανάλογα με τι τους δείχνει ο/η εκπαιδευτικός. Οι μαθητές παίζουν το παιχνίδι στην παρεούλα.

#### **Δραστηριότητα 5 : Βρες ποιος είναι**

Υλικά

- ❖ Καρτελάκια με λέξεις
- ❖ Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
- ❖ Προτζέκτορας

Έχοντας εξασκηθεί αρκετά στις λέξεις και στην όψη τους οι μαθητές χωρίζονται σε μικτές ομάδες των 4-5 ατόμων. Ο/Η εκπαιδευτικός μοιράζει σε κάθε ομάδα καρτελάκια με τις λέξεις: ΜΑΜΑ – ΜΠΑΜΠΑΣ – ΠΑΠΠΟΥΣ- ΓΙΑΓΙΑ - ΑΔΕΛΦΟΣ – ΑΔΕΛΦΗ και στη συνέχεια εξηγεί στους μαθητές ότι με τη βοήθεια του υπολογιστή θα ακούν κάθε φορά μια πρόταση που θα αναφέρεται σε ένα από τα παραπάνω πρόσωπα. Οι ομάδες θα πρέπει να ακούσουν προσεκτικά την ομιλία, να συνεργαστούν και βρουν την λέξη στην οποία αναφέρεται η πρόταση. Όσες ομάδες

βρουν τη λέξη κερδίζουν! Η κάθε φράση ακούγεται δύο φορές και οι μαθητές έχουν συγκεκριμένο χρόνο να παρατηρήσουν τις λέξεις και να συνεργαστούν, ώστε να βρουν την σωστή. Οι μαθητές μέσα από αυτή τη δραστηριότητα έρχονται ταυτόχρονα σε επαφή με ρήματα και αντικείμενα τα οποία δε γνωρίζουν.

Παρακάτω ακολουθούν οι προτάσεις και τα αρχεία ήχου:

**1. Ο μπαμπάς ανοίγει την πόρτα.**



Ο μπαμπάς ανοίγει την πόρτα.(1).m4a

**2. Ο αδελφός κάνει ποδήλατο.**



ο αδερφός κάνει ποδήλατο..m4a

**3. Η αδελφή κοιμάται.**



Η αδερφή κοιμάται..m4a

**4. Η μαμά σφουγγαρίζει.**



Η μαμά σφουγγαρίζει..m4a

**5. Ο μπαμπάς πλένει τα πιάτα.**



Ο μπαμπάς πλένει τα πιάτα.m4a

**6. Ο μπαμπάς κλαδεύει.**



Ο μπαμπάς κλαδεύει..m4a

**7. Η γιαγιά πλέκει.**



Η γιαγιά πλέκει..m4a

8. **Ο παππούς** κοιτάζει τηλεόραση.



Ο παππούς κοιτάζει τηλεόραση\_1.m4a

9. **Η γιαγιά** μαγειρεύει.



Η γιαγιά μαγειρεύει..m4a

Με το πέρας της δραστηριότητας η εκπαιδευτικός με τη βοήθεια του προτζέκτορα διαβάζει στους μαθητές το παραμύθι η Μοναδική μου οικογένεια της Ιωάννας Μανάφη.

(Ανάκτηση από: <http://play.byethost8.com/elfi/?i=1>)

## 2<sup>η</sup> Επικοινωνιακή Περίσταση: Φύση

Τα παιδιά έχουν εκ φύσεως το χάρισμα να γνωρίζουν και να αγαπούν τη φύση μέσα από βιωματικές εμπειρίες. Η αγάπη τους για την φύση ως σύνολο κρατά το ενδιαφέρον τους ενεργό κατά την ενασχόληση με θέματα που σχετίζονται με αυτή. Είναι επίσης ένα κοινό χαρακτηριστικό των παιδιών ανεξαρτήτου προελεύσεως, επιλέχθηκε επομένως ως την επόμενη επικοινωνιακή περίσταση ως κάτι οικείο και γνώριμο τόσο για τους έλληνες μαθητές, όσο και για τους πρόσφυγες μαθητές από την Ουκρανία. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές μέσα από την παρακάτω εκπαιδευτική διαδικασία επιδιώκεται να εξασκηθούν σε γλωσσικές δεξιότητες.

### Στόχοι

#### Γνωστικός τομέας:

- Να αναγνωρίσουν το αρχικό γράμμα του κάθε ζώου.
- Να κατατάξουν τα ζώα με βάση το αρχικό γράμμα του ονόματός τους.
- Να αντιγράψουν ονόματα ζώων.
- Να παράγουν προφορικό λόγο.
- Να απαντήσουν σε ερωτήσεις.
- Να θέσουν ερωτήσεις.
- Να αναγνωρίσουν ζώα από εικόνες και να τα ονοματίσουν σωστά.
- Να εξασκηθούν στη σύγκριση και αντιπαραβολή των ζώων με βάση τις συνήθειές τους (φυτοφάγα, σαρκοφάγα, μέρη που επιβιώνουν κτλ).

#### Κοινωνικός τομέας:

- Να συνεργαστούν σε ομαδικές δραστηριότητες.
- Να συζητήσουν για τα αγαπημένα τους ζώα και να ακούσουν τις προτιμήσεις των συμμαθητών τους, ανταλλάσσοντας απόψεις.

#### Ψυχοσυναισθηματικός τομέας:

- Να ζωγραφίσουν το αγαπημένο τους ζώο.
- Να παίξουν το παιχνίδι της παντομίμας.

- Να συνδέσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες με τη φύση και τα ζώα, ενισχύοντας την κατανόηση της φυσικής ομορφιάς και της βιοποικιλότητας.

### Δραστηριότητα 1 – Το αλφάβητο των ζώων

Υλικά:

- ❖ Καλαθάκι με τα γράμματα της ΑΒ
- ❖ Χαρτόνια
- ❖ Κόλλες
- ❖ Διάφορες εικόνες ζώων

Ο/Η εκπαιδευτικός έχει το καλαθάκι με τα γράμματα της Αλφαβήτου. Οι μαθητές ένας – ένας εντοπίζουν το γράμμα από το οποίο αρχίζει το όνομά τους και λένε ένα ζώο που τους έρχεται στο μυαλό, και ξεκινάει από το ίδιο γράμμα. Μόλις ολοκληρωθεί η διαδικασία, τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των 4-5 ατόμων. Ο/Η εκπαιδευτικός μοιράζει στις ομάδες από ένα χαρτόνι. Το χαρτόνι είναι χωρισμένο σε τέσσερα μέρη και κάθε μέρος έχει μέσα ένα γράμμα της ΑΒ. Μοιράζει επίσης στις ομάδες καρτέλες με εικόνες διάφορων ζώων και την ονομασία τους και ζητάει από τις ομάδες να ομαδοποιήσουν τα ζώα ανάλογα με το αρχικό γράμμα της ονομασίας τους, κολλώντας το κάθε ζώο εκεί που πρέπει. Ο/Η εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές πως μέσα στα κουτάκια υπάρχουν τα γράμματα (κεφαλαία και πεζά) και συζητάει μαζί τους, ώστε να βεβαιωθεί πως όλοι οι μαθητές αναγνωρίζουν τα τέσσερα γράμματα της ομάδας τους. Κάθε ομάδα έχει διαφορετικό συνδυασμό γραμμάτων και εικόνων. Σε όλη την διαδικασία ο/η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει και ενισχύει όπου χρειάζεται την συνεργασία των μαθητών.

|      |      |
|------|------|
| Α, α | Β, β |
| Γ, γ | Δ, δ |

Εικόνα 6: Χαρτόνι χωρισμένο σε τέσσερα μέρη (ένα για κάθε γράμμα)



Εικόνα 7: Καρτέλες με ζώα

Εικόνα 8: Καρτέλες με ζώα (2)



## Δραστηριότητα 2 – Το αγαπημένο μου ζώο

Υλικά:

- ❖ Κόλλες Α4
- ❖ Μαρκαδόροι / Ξυλομπογιές / Μολύβια

Σε συνέχεια της παραπάνω δραστηριότητας κι αφού ολοκληρώσουν οι ομάδες την εργασία τους, ο/η εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να επιλέξουν ο καθένας ένα αγαπημένο τους ζώο και να το ζωγραφίσουν. Στο πάνω μέρος της εργασίας ζητάει από εκείνους να γράψουν το όνομα του κάθε ζώου ως τίτλο. Ο/Η εκπαιδευτικός ενισχύει τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, ανάλογα το γνωστικό του στάδιο και όπου χρειάζεται γράφει την λέξη στον πίνακα ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να την αντιγράψουν στο χαρτί. Ακολουθεί παρουσίαση της ζωγραφιάς του κάθε μαθητή και σχολιασμός στην παρεούλα (Ο Γιώργος ζωγράφισε μία καμηλοπάρδαλη και η Ελένη έναν κόκορα! Ξεκινούν και τα δύο από «Κ». Ζωγράφισε κανείς άλλος κανένα ζώακι που ξεκινάει από «Κ»; -Εγώ κυρία έκανα μία κατσίκα!).

### Δραστηριότητα 3 – Ταξίδι στη φύση

Υλικά

- ❖ Εικόνες με διάφορα φυσικά περιβάλλοντα

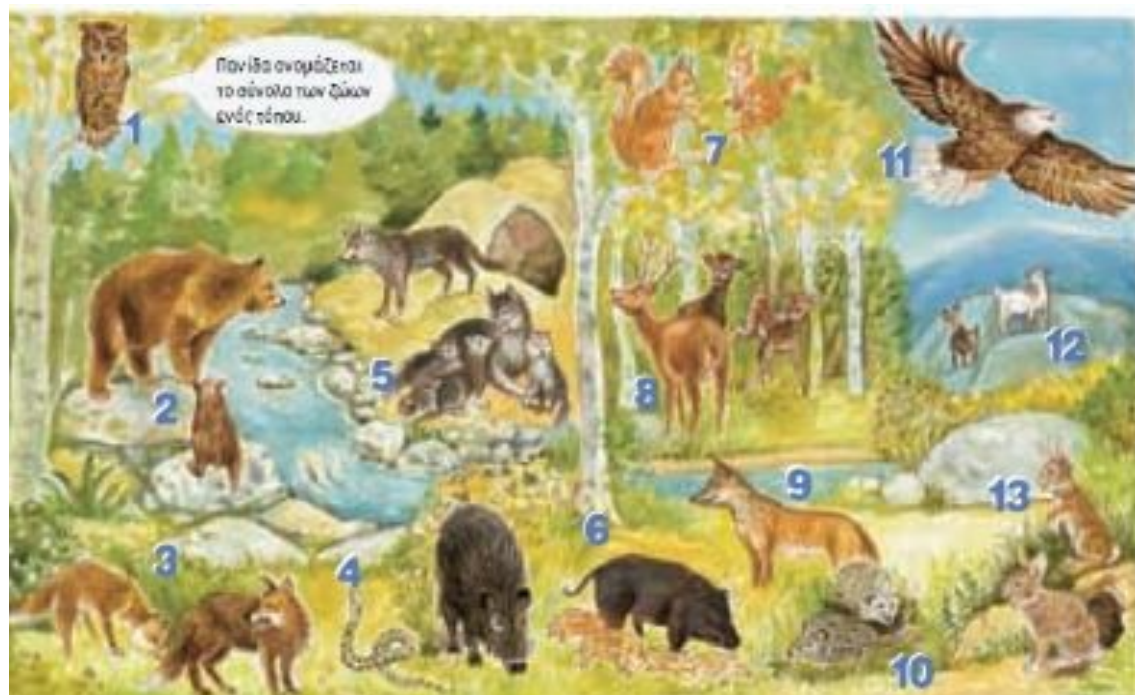
Ο/Η εκπαιδευτικός βάζει στον πίνακα της αίθουσας εικόνες ζώων από διάφορα περιβάλλοντα (βυθό, δάσος, σαφάρι, πάγοι κ.α.). Ακολουθεί συζήτηση με κατευθυνόμενες από τον/την εκπαιδευτικό ερωτήσεις, όπως:

- Ποια ζώα βλέπετε στην εικόνα;
- Τι μπορεί να τρώνε; Πως βρίσκουν την τροφή τους;
- Πως προστατεύονται από τους εχθρούς τους;
- Γνωρίζετε άλλα ζώα που μπορεί να ζουν εκεί;
- Έχετε δει κάποιο από αυτό από κοντά;
- Που ζει το δικό σου αγαπημένο ζώο;



Εικόνα 9: Τα ζώα της θάλασσας





Εικόνα 11: Τα πολικά ζώα (επάνω) και τα ζώα του δάσους (κάτω)

Οι μαθητές εκφράζουν τις ιδέες τους σχετικά με τα διάφορα φυσικά περιβάλλοντα και τις συνθήκες που ζουν σε καθένα από αυτά τα ζώα. Στο τέλος σχολιάζουν τα ζώα τα οποία ζουν στο τόπο που βρίσκονται (σχολείο σε παραθαλάσσια / ορεινή / πεδινή περιοχή).

Οι πρόσφυγες μαθητές στο σημείο αυτό ενθαρρύνονται να διατυπώσουν ονομασίες από ζώα, τα οποία υπήρχαν στο μέρος από το οποίο κατάγονται και να ανταλλάξουν σχετικές πληροφορίες με το σύνολο της τάξης.

#### **Δραστηριότητα 4: Βρες ποιο ζώο είναι**

Υλικά

- ❖ Χάρτινο καπελάκι
- ❖ Εικόνες ζώων

Στο παιχνίδι αυτό τα παιδιά κάθονται στην παρεούλα και πρόκειται για ένα παιχνίδι παντομίμας. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει φτιάξει από χαρτόνι ένα καπελάκι, πάνω στο οποίο στηρίζει κάθε φορά μία κάρτα με την λέξη ενός ζώου. Οι λέξεις των συγκεκριμένων ζώων είναι γνωστές στους μαθητές καθώς τις έχουν ήδη γνωρίσει από τις προηγούμενες δραστηριότητες. Οι μαθητές ένας – ένας κάθονται στο κέντρο της παρεούλας και ο/η εκπαιδευτικός βάζει στο κεφάλι τους το καπελάκι με το αντίστοιχο ζώο. Ο μαθητής κάνοντας ερωτήσεις για το ζώο (όπως για παράδειγμα «Πόσα πόδια έχει; Έχει φτερά; Ζει στη θάλασσα; Τρώει καρπούς δέντρων; Κοκ» ) προσπαθεί να αντιληφθεί ποιο ζώο έχει στο καπέλο μέσα από τις απαντήσεις των συμμαθητών του (όπως Έχει τέσσερα πόδια, Δεν έχει φτερά, Ζει στην στεριά, Τρώει κόκκαλα.....- Είναι ΣΚΥΛΟΣ; -Ναι!!!!). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές συνδέουν την λέξη με το αντίστοιχο ζώο και ανακαλούν πληροφορίες που μάθανε γι αυτό.

#### **Δραστηριότητα 5: Quiz**

Υλικά

- ❖ Ηλεκτρονικός Υπολογιστής / Τάμπλετ
- ❖ Πρόσβαση στο διαδίκτυο

Η πέμπτη δραστηριότητα υλοποιείται με την προϋπόθεση ύπαρξης ηλεκτρονικού υπολογιστή ή/και τάμπλετ. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει ένα quiz ερωτήσεων στην πλατφόρμα wordwall. Τα παιδιά ανά δυάδες απαντούν στις ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν τα αρχικά γράμματα των ζώων. Η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και ευρύτερα της πληροφορικής στο νηπιαγωγείο γίνεται οργανωμένα και επίσης με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΥΠΕΠΘ, 2002). Δίνεται έμφαση στην εξοικείωση του μαθητή με τις βασικές λειτουργίες του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Κεντρικός άξονας αποτελεί επίσης η χρήση του υπολογιστή ως εργαλείου επικοινωνίας και μάθησης βοηθώντας με τον τρόπο αυτό στην ανάπτυξη του πληροφορικού αλφαριθμητισμού.

(Ανάκτηση quiz από εδώ: <https://wordwall.net/el/resource/77951857/%ce%b1%ce%bd%cf%84%ce%af%ce%b3%cf%81%ce%b1%cf%86%ce%bf-%cf%84%ce%bf%cf%85-%ce%b1%ce%bb%cf%86%ce%b1%ce%b2%ce%b7%cf%84%ce%b1-%cf%80%ce%bf%ce%b9%ce%bf-%ce%b6%cf%89%ce%b1%ce%ba%ce%b9-%ce%b1%cf%81%cf%87%ce%b9%ce%b6%ce%b5%ce%b9-%ce%b1%cf%80%ce%bf-%ce%ba%ce%b1%ce%b8%ce%b5-%ce%b3%cf%81%ce%b1%ce%bc%ce%bc%ce%b1> )

### **3<sup>η</sup> Επικοινωνιακή Περίσταση: Σχολείο**

Στη συγκεκριμένη ενότητα οι μαθητές θα ενασχοληθούν με το χώρο του σχολείου και θα μάθουν λέξεις και φράσεις που σχετίζονται με αυτόν. Το σχολείο αποτελεί έναν από τους χώρους που τα παιδιά περνούν πολλές ώρες της ημέρας. Ταυτόχρονα, μέσα από το σχολείο τα παιδιά από την Ουκρανία έρχονται σε άμεση επαφή με το κοινωνικό σύνολο στο οποίο καλούνται να ενταχθούν, δηλαδή με τους ντόπιους μαθητές. Η εκμάθηση λέξεων και φράσεων που σχετίζονται με την επικοινωνία στους χώρους του σχολείου καθώς και η κατανόηση των κανόνων που διέπουν την λειτουργία της σχολικής μονάδας λειτουργεί ενθαρρυντικά για το σύνολο των μαθητών και τους εφοδιάζει με αυτοπεποίθηση και ευελιξία, προκειμένου να μπορέσουν να εξελιχθούν και να προοδεύσουν μέσα σε αυτό.

Στόχοι:

## Γνωστικοί

- Να εξοικειωθούν με βασικές λέξεις και φράσεις που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον και τα αντικείμενα της τάξης.
- Να κατανοήσουν το βασικό λεξιλόγιο του σχολικού περιβάλλοντος
- Να αναγνωρίσουν και να ονοματίσουν σωστά αντικείμενα που βρίσκονται στην τάξη, όπως καρέκλα, μολύβι, τραπέζι, τουβλάκι κ.α.).
- Να αντιγράψουν τους κανόνες της τάξης
- Να συνδέσουν την λέξη με το αντίστοιχο αντικείμενο
- Να τοποθετήσουν τα γράμματα στη σωστή σειρά ώστε να φτιάξουν την λέξη

## Κοινωνικοί

- Να δουλέψουν σε ζευγάρια
- Να συνεργαστούν σε ομάδες
- Να αναγνωρίσουν τη σημασία των κανόνων για την αρμονική συνύπαρξη με τους άλλους μαθητές

## Ψυχοσυναισθηματικοί

- Να εκφράσουν τα συναισθήματά τους σχετικά με τις εμπειρίες τους στο σχολείο και τις δραστηριότητες που συμμετέχουν.
- Να ακούσουν τις απόψεις των άλλων
- Να παίξουν κινητικό παιχνίδι

## Δραστηριότητα 1 - Οι κάρτες των κανόνων

### Υλικά

- ❖ Καρτελάκια «ΝΑΙ» / «ΟΧΙ»
- ❖ Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
- ❖ Προτζέκτορας
- ❖ Εικόνες συμπεριφορών

Η πρώτη δραστηριότητα αφορά την εκμάθηση των κανόνων και συμπεριφορών που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου. Η δραστηριότητα ξεκινά με τους μαθητές

να δημιουργούν καρτελάκια με «ΝΑΙ» και «ΟΧΙ». Ο/Η εκπαιδευτικός εξηγεί, όπου και εάν χρειάζεται την σημασία των δύο λέξεων.

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Εικόνα 12: Καρτελάκια "ΝΑΙ" - "ΟΧΙ"

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός με την βοήθεια του προτζέκτορα παρουσιάζει στον πίνακα εικόνες με καλές και κακές συμπεριφορές στο χώρο του σχολείου. Οι μαθητές κι ενώ κάθονται στην παρεούλα, περιγράφουν τι βλέπουν σε κάθε εικόνα και αφού συζητήσουν μεταξύ τους, ψηφίζουν ανάμεσα στο «ΝΑΙ» και στο «ΟΧΙ» ανάλογα με το αν η συμπεριφορά αυτή θεωρούν πως επιτρέπεται ή όχι.

Εικόνες που προβάλλονται:





## Δραστηριότητα 2 – Οι κανόνες της τάξης μου

Υλικά

- ❖ Χαρτόνια
- ❖ Μαρκαδόροι / Ξυλομπογιές / Μολύβια

Στη συνέχεια, και σε συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας οι μαθητές μαζί με τον/την εκπαιδευτικό αποφασίζουν τους κανόνες της τάξης τους. Ο/Η εκπαιδευτικός γράφει τους κανόνες αυτούς στον πίνακα. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 4-5 ατόμων και κάθε ομάδα καλείται να αντιγράψει τον κανόνα αυτό σε ένα χαρτονάκι και να τον ζωγραφίσει όπως επιθυμεί. Οι κανόνες μπορεί να έχουν την μορφή:

«ΜΟΙΡΑΖΟΜΑΙ»



.....

«ΣΗΚΩΝΩ ΤΟ ΧΕΡΙ»



.....

«ΒΟΗΘΑΩ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ»



.....

«ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ»



.....

## «ΚΑΘΑΡΙΖΩ ΚΑΙ ΤΑΚΤΟΠΟΙΩ»



.....

Στο τέλος οι ομαδικές εργασίες ενώνονται σε ένα μεγάλο χαρτόνι με την βοήθεια του/της εκπαιδευτικού και το χαρτόνι μπαίνει σε ξεχωριστή εμφανή θέση στον τοίχο της τάξης.

### Δραστηριότητα 3 – Μαθαίνω αντικείμενα της τάξης

Υλικά

- ❖ Κόλλες A4
- ❖ Μολύβια

Στην συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν αντικείμενα που βρίσκονται στο χώρο του σχολείου. Ο/Η εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε τόσες ομάδες όσες και οι γωνιές της αίθουσας (βιβλιοθήκη, μανάβικο, παρεούλα, οικοδομικό υλικό, τραπεζάκια κτλ). Η κάθε ομάδα καταγράφει σε ένα χαρτί όλα τα αντικείμενα που υπάρχουν στην γωνιά την οποία έχει αναλάβει (καρέκλα, τραπέζι, βιβλίο, τουβλάκια, αυτοκινητάκια, χαλί, μαρκαδόροι κοκ) όπως μπορεί (είτε με γράμματα, είτε με ζωγραφιές). Μόλις οι ομάδες ολοκληρώσουν την εργασία τους, συγκεντρώνεται στην παρεούλα όπου και παρουσιάζουν τα αποτελέσματα. Ο/Η εκπαιδευτικός σε εμφανές σημείο στον πίνακα δημιουργεί λίστες καταγράφοντας τα αντικείμενα ώστε οι μαθητές να συνδέσουν την εικόνα, με την



προφορική αλλά και γραπτή αποτύπωση του κάθε αντικειμένου. Γίνεται επίσης μία σύγκριση για τα αντικείμενα που υπάρχουν σε πολλά σημεία.

| <b>ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ</b> | <b>ΜΑΝΑΒΙΚΟ</b> | <b>ΟΙΚΟΔΟΜΙΚΟ<br/>ΥΛΙΚΟ</b> | <b>ΤΡΑΠΕΖΑΚΙΑ</b> | <b>ΠΑΡΕΟΥΛΑ</b> |
|-------------------|-----------------|-----------------------------|-------------------|-----------------|
| Βιβλία            | Φρούτα          | Τουβλάκια                   | Τραπέζια          | Καρέκλες        |
| Ράφια             | Λαχανικά        | Αυτοκινητάκια               | Καρέκλες          | Χαλί πίνακας    |
| Τραπέζια          | Πιάτα           | Δεινόσαυροι                 | Κόλλες            | Υπολογιστής     |
| Καρέκλες          | Μαχαίρια        | Χαλί                        | Χαρτιά            | Προβολέας       |
| Μαξιλάρια         | Πιρούνια        | Παζλ                        | Μαρκαδόροι        | Μαρκαδόρος      |
| Χαλί              | Τάπερ           | επιτραπέζια                 | Ψαλίδια           |                 |
|                   | Καλαθάκια       |                             | Πλαστελίνες       |                 |
|                   | Χαλί            |                             |                   |                 |

Εικόνα 13: Λίστα σχολικών αντικειμένων

#### Δραστηριότητα 4 – Βρες το αντικείμενο

Στο σημείο αυτό ακολουθεί κινητικό παιχνίδι. Ο/Η εκπαιδευτικός λέει δυνατά κάθε φορά ένα αντικείμενο που βρίσκεται μέσα στην αίθουσα και οι μαθητές πρέπει να αγγίξουν το αντικείμενο αυτό στην τάξη. Όποιος μαθητής αγγίξει τελευταίος το αντικείμενο χάνει και βγαίνει από το παιχνίδι για τον γύρο αυτό. Νικητής αναδεικνύεται ο μαθητής που θα βγει τελευταίος από το παιχνίδι. Ο συνδυασμός της κίνησης και του παιχνιδιού με την άμεση επαφή των μαθητών με τα αντικείμενα ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών με το αντικείμενο. Η ταυτόχρονη συμμετοχή του σώματος και της σκέψης στην διαδικασία της διδασκαλίας επιτρέπει στα παιδιά αυτής της ηλικίας να μείνουν συγκεντρωμένα στη δραστηριότητα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές συνδέουν την λέξη με αντίστοιχο αντικείμενο.

#### Δραστηριότητα 5 – Βάλε τα γράμματα στην σωστή σειρά

Υλικά

- ❖ Πλαστικοποιημένα γράμματα της ΑΒ
- ❖ Εικόνες με σχολικά αντικείμενα

Ο/Η εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ζευγάρια και μοιράζει στα ζευγάρια καλαθάκια με πλαστικοποιημένα γράμματα της ΑΒ. Στην συνέχεια, δίνει στο κάθε ζευγάρι από μία εικόνα ενός αντικειμένου που υπάρχει στην αίθουσα και που ήδη ασχολήθηκαν σε προηγούμενες δραστηριότητες μαζί του επομένως του είναι ήδη γνωστό (όπως μαρκαδόρος, κόλλα, τραπέζι, καρέκλα κοκ) και ζητάει από τους μαθητές να βρουν τα γράμματα και να τα βάλουν στην σωστή σειρά ώστε να σχηματίσουν την λέξη που αποτυπώνει το αντικείμενο της εικόνας. Οι ονομασίες των αντικειμένων είναι γραμμένες στον πίνακα από προηγούμενη δραστηριότητα και ο/η εκπαιδευτικός ενισχύει τους μαθητές όπου χρειάζεται.

#### **4<sup>η</sup> Επικοινωνιακή περίπτωση : Φαγητά - Φρούτα**

Η τέταρτη ενότητα αφορά το θέμα των φαγητών. Τα φαγητά αποτελούν για τους μαθητές ένα οικείο θέμα και ταυτόχρονα τα φαγητά ενός πολιτισμού αποτελούν στοιχεία της κουλτούρας που τον χαρακτηρίζει. Η εκμάθηση του λεξιλογίου που σχετίζεται με τα φαγητά επιτρέπει στους μαθητές να εξοικειωθούν με ένα αντικείμενο της καθημερινότητας το οποίο απασχολεί το σύνολο των ανθρώπων. Επιπρόσθετα, τα φαγητά αποτελούν μια καλή ευκαιρία για τους μαθητές από την Ουκρανία να μεταφέρουν στοιχεία από την πατρίδα τους στους συμμαθητές τους.

Στόχοι

Γνωστικός τομέας:

- Να παρουσιάσουν το αγαπημένο τους φρούτο
- Να ταυτίσουν τις ονομασίες των φρούτων με την αντίστοιχη εικόνα
- Να συμπληρώσουν το εικονόλεξο
- Να αντιστοιχίσουν τα φρούτα με το αρχικό γράμμα της ονομασίας τους
- Να αντιγράψουν λέξεις
- Να κατατάξουν τα φρούτα και τα λαχανικά με βάση το αρχικό γράμμα της ονομασίας τους
- Να παρακολουθήσουν την αφήγηση του παραμυθιού
- Να περιγράψουν ένα διαφορετικό τέλος μιας ιστορίας

Κοινωνικός τομέας:

- Να συνεργαστούν σε ομάδες
- Να είναι σε θέση να ακολουθούν οδηγίες του/της εκπαιδευτικού.

Ψυχοσυναισθηματικός τομέας:

- Να εκφραστούν μέσα από την ζωγραφική
- Να παίξουν το κινητικό παιχνίδι με τα στεφάνια
- Να χορέψουν παραδοσιακά τραγούδια της Ελλάδας και της Ουκρανίας

### **Δραστηριότητα 1 – Φρουτοσαλάτα**

Υλικά:

- ❖ Διάφορα φρούτα

Ο/Η εκπαιδευτικός έχει ζητήσει από την προηγούμενη ημέρα από τα παιδιά να φέρουν μαζί τους από ένα αγαπημένο τους φρούτο. Οι μαθητές κάθονται στην παρεούλα και παρουσιάζουν το φρούτο που έφεραν από το σπίτι. Έτσι όλοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν την ονομασία κάθε φρούτου. Στην συνέχεια και με την βοήθεια του/της εκπαιδευτικού τα παρατηρούν, τα

επεξεργάζονται, τα ψηλαφίζουν και τα μυρίζουν. Ακολουθεί συζήτηση και ανταλλαγή πληροφοριών.

Οι μαθητές από την Ουκρανία ανταλλάσσουν πληροφορίες σχετικά με τα φρούτα που υπήρχαν στην Ουκρανία και έτρωγαν στις διάφορες εποχές.

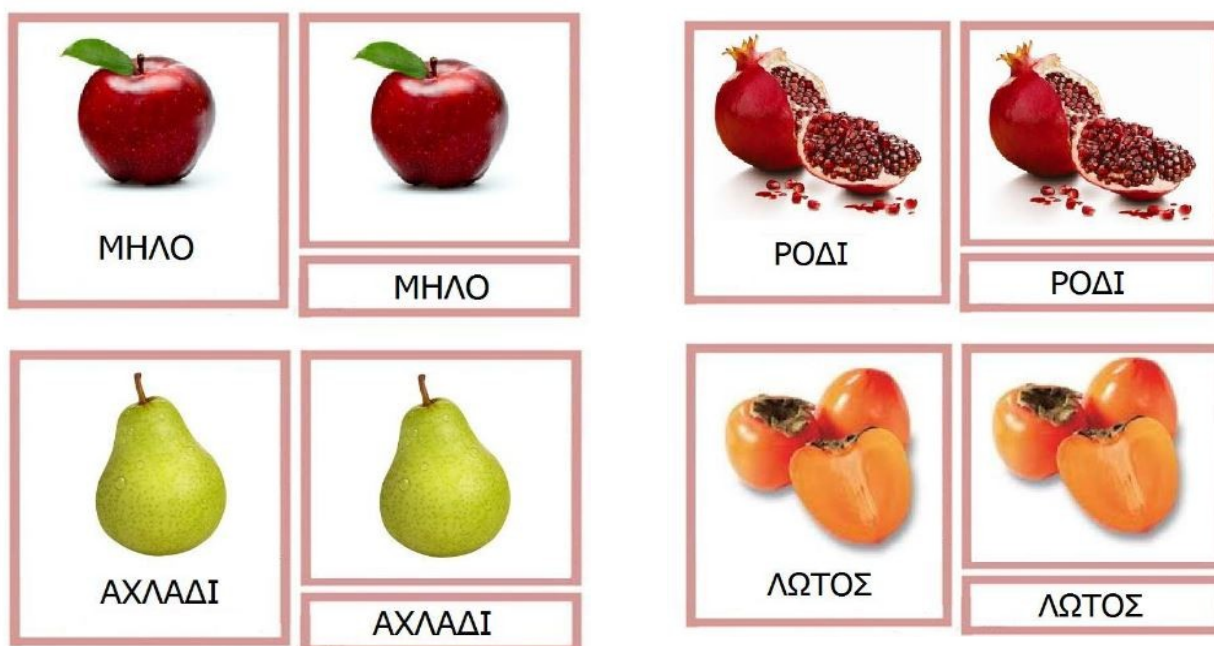
Στο τέλος οι μαθητές μαζί με τον/την εκπαιδευτικό φτιάχνουν μία φρουτοσαλάτα, την οποία τρώνε στα τραπέζια την ώρα του δεκατιανού.

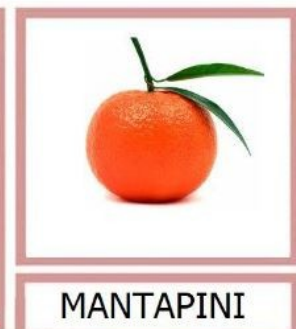
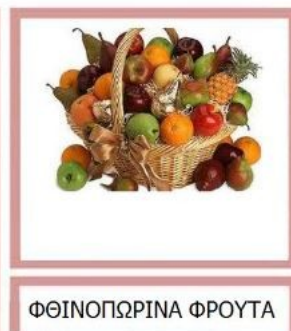
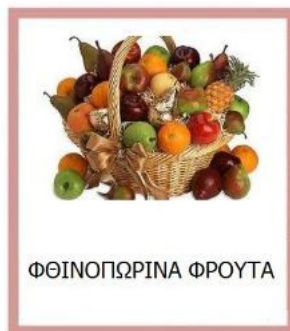
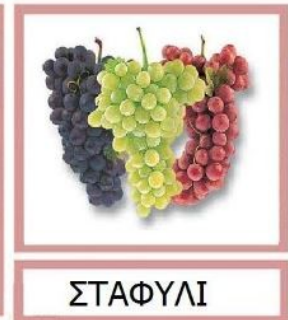
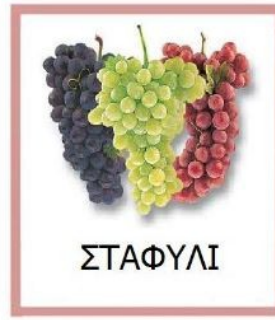
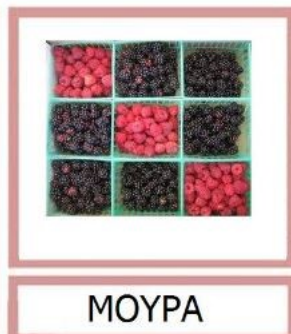
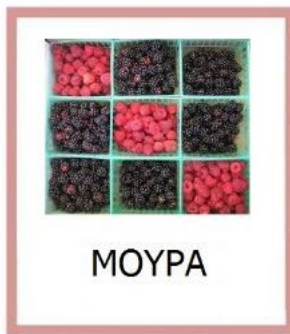
## Δραστηριότητα 2 – Φθινοπωρινά φρούτα

Υλικά:

- ❖ Πλαστικοποιημένες καρτέλες με φρούτα

Στην δεύτερη δραστηριότητα και σε συνέχεια της πρώτης ο/η εκπαιδευτικός αναφέρει στους μαθητές τα φρούτα της εποχής (φθινόπωρο), πολλά από τα οποία είχαν φέρει τα παιδιά για την πρώτη δραστηριότητα της φρουτοσαλάτας. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει εκτυπώσει και πλαστικοποιήσει καρτέλες με την εικόνα και την ονομασία του κάθε φρούτου, τις οποίες μοιράζει στους μαθητές. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες των 4-5 ατόμων ταυτίζουν την λέξη με την εικόνα δημιουργώντας το εικονόλεξο.





( Ανακτήθηκε από [https://e-children.blogspot.com/2012/10/blog-post\\_15.html](https://e-children.blogspot.com/2012/10/blog-post_15.html) )






### Δραστηριότητα 3 - Ο χορός των φρούτων

Υλικά:






- ❖ Φύλλα εργασίας

Η δεύτερη δραστηριότητα αφορά την ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών μέσα από ένα παιχνίδι αντιστοίχισης. Οι μαθητές καλούνται να αντιστοιχίσουν τα διάφορα φρούτα με το αρχικό γράμμα της ονομασίας τους.

Ενώνω το κάθε φθινοπωρινό φρούτο με το αρχικό κεφαλαίο και πεζό γράμμα που του ταιριάζει

|   |   |   |
|---|---|---|
| Λ |    | λ |
| Κ |    | κ |
| Ρ |    | σ |
| Μ |  | ρ |
| Σ |  | μ |

Ενώνω το κάθε φθινοπωρινό φρούτο με το αρχικό κεφαλαίο και πεζό γράμμα που του ταιριάζει

|   |   |   |
|---|---|---|
| Λ |    | λ |
| Κ |    | κ |
| Ρ |    | σ |
| Μ |  | ρ |
| Σ |  | μ |

(Ανακτήθηκε από <https://blogs.sch.gr/12nipglyfadas/category/%CF%86%CF%81%CE%BF%CF%8D%CF%84%CE%B1-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%86%CE%B8%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%80%CF%8E%CF%81%CE%BF%CF%85/#> )

Σε δεύτερη φάση μοιράζονται στους μαθητές εικόνες των φρούτων σε φύλλα. Οι μαθητές καλούνται να ζωγραφίσουν με τους μαρκαδόρους τα φρούτα και να γράψουν την αντίστοιχη λέξη.

Συγδέψτε την εικόνα και γράψτε το φρούτο.



Σ Τ Α Φ Υ Λ Ι

□ □ □ □ □ □ □ □

σ τ α φ ύ λ ι

□ □ □ □ □ □ □ □

Συγδέψτε τις εικόνες και γράψτε τα φρούτα!



Μ Η Λ Ο

□ □ □ □

μ ή λ ο

□ □ □ □

Α Χ Λ Α Δ Ι

□ □ □ □ □ □ □ □

α χ λ ά δ ι

□ □ □ □ □ □ □ □

Συγδέψτε την εικόνα και γράψτε το φρούτο.



Π Ο Ρ Τ Ο Κ Α Λ Ι

□ □ □ □ □ □ □ □

π ο ρ τ ο κ ά λ ι

□ □ □ □ □ □ □ □

(Ανακτήθηκε από : <https://gr.pinterest.com/pin/1083256516616322393/> )

#### Δραστηριότητα 4 – Κινητικό παιχνίδι με στεφάνια

Υλικά:

- ❖ Διάφορα πλαστικά φρούτα
- ❖ Στεφάνια
- ❖ Πλαστικοποιημένα γράμματα της ΑΒ

Στην επόμενη δραστηριότητα ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί φρούτα και λαχανικά από το μπακάλικό της τάξης ώστε να συζητήσει με τους μαθητές σχετικά με την ονομασία του κάθε φρούτου – λαχανικού, την γεύση, την χρήση και την εποχή την οποία βγαίνει το καθένα. Οι μαθητές εκφράζουν τις ιδέες τους και ακούν τις ιδέες των άλλων παιδιών.

Στη συνέχεια ακολουθεί κινητικό παιχνίδι. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει τοποθετήσει στο πάτωμα της αίθουσας στεφάνια σε διάφορα χρώματα και σε ένα καλάθι έχει μαζέψει όλα τα φρούτα και τα λαχανικά που χρησιμοποίησαν στην προηγούμενη συζήτηση στην παρεούλα. Μέσα σε κάθε στεφάνι υπάρχει και ένα διαφορετικό γράμμα της ΑΒ. Τα παιδιά αφού τραβήξουν ένα φρούτο / λαχανικό από το καλάθι πρέπει να το τοποθετήσουν στο αντίστοιχο στεφάνι με βάση το αρχικό γράμμα του ονόματός του.

## Δραστηριότητα 5 – Μήλα γύρω-γύρω, στη μέση πορτοκάλι

Υλικά:

- ❖ Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
- ❖ Προτζέκτορας
- ❖ Πρόσβαση στο διαδίκτυο
- ❖ Φύλλα Α4
- ❖ Μαρκαδόροι / Ξυλομπογιές

Στην δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές θα παρακολουθήσουν μέσω του προτζέκτορα και του ηλεκτρονικού υπολογιστή το βίντεο με την αφήγηση του παραμυθιού «Μήλα γύρω-γύρω, στη μέση πορτοκάλι» (Ανάκτηση από: [https://www.youtube.com/watch?v=sANf\\_UzOe5c](https://www.youtube.com/watch?v=sANf_UzOe5c) ). Το παραμύθι αυτό αποτελεί αφορμή για συζήτηση σχετικά με την διαφορετικότητα και την αποδοχή της. Μέσα από την συζήτηση καταλήγουμε πως όλοι οι μαθητές είναι ισότιμα μέλη, τονίζοντας πως ο κάθε ένας από εμάς είναι διαφορετικός και υπέροχος γι' αυτό που είναι.

Στην συνέχεια οι μαθητές καλούνται να φανταστούν πως αλλιώς θα μπορούσε να προσεγγίσει το μήλο το πορτοκάλι, ώστε να το κάνει να νιώσει καλύτερα και να το αποτυπώσουν ζωγραφίζοντάς το. Στο τέλος, οι μαθητές παρουσιάζουν τις ζωγραφιές τους και εξηγούν στους υπόλοιπους την φανταστική σκηνή που σκέφτηκαν.

## Δραστηριότητα 6 – Μήλο μου κόκκινο

Υλικά:

- ❖ Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
- ❖ Πρόσβαση στο διαδίκτυο

Κλείνοντας την θεματική, ο/η εκπαιδευτικός βάζει στον ηλεκτρονικό υπολογιστή το παραδοσιακό τραγούδι «Μήλο μου κόκκινο». Εξηγεί στους μαθητές πως πρόκειται για ένα ελληνικό παραδοσιακό τραγούδι και κατόπιν τους παροτρύνει να το χορέψουν δείχνοντάς τους τα βήματα.



Οι μαθητές ενθαρρύνονται να χορέψουν. Στην συνέχεια, οι πρόσφυγες μαθητές από την Ουκρανία ενθαρρύνονται να πουν και δικά τους παραδοσιακά τραγούδια, τα οποία πιθανώς να γνωρίζουν και ο/η εκπαιδευτικός τα βάζει ώστε να τα ακούσει και να τα χορέψει το σύνολο της τάξης.

## 5η Επικοινωνιακή Περίσταση : Κοινωνικότητα - Συναισθήματα

Η προσχολική ηλικία είναι καθοριστική για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Με την έλευσή τους στο νηπιαγωγείο, οι μαθητές βιώνουν καθημερινά πληθώρα συναισθημάτων, τα οποία όμως δεν έχουν μάθει ή δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν. Συχνά ένα παιδί που αισθάνεται θυμωμένο ή στεναχωρημένο, φωνάζει ή κλαίει ή ακόμη και χτυπάει τους άλλους. Η αναγνώριση του συναισθήματος και η προσπάθεια διαχείρισης αυτού είναι πολύ σημαντική, καθώς μέσω αυτής της διαδικασίας σταδιακά μαθαίνει να ελέγχει το συναίσθημα και να τροποποιεί τη συμπεριφορά του. Πετυχαίνει επομένως την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Mayer και Salovey ως η «ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τόσο τα προσωπικά του συναισθήματα όσο και των άλλων, να κατανοεί τις διακρίσεις των συναισθημάτων, και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες στον τρόπο που σκέφτεται και ενεργεί.» (Mayer & Salovey, 1993).

Γνωστικός τομέας:

- Να ακούσουν την αφήγηση ενός παραμυθιού
- Να απαντήσουν στις ερωτήσεις κατανόησης του/της εκπαιδευτικού
- Να εκφράσουν τις ιδέες τους
- Να ακούσουν τις ιδέες των άλλων παιδιών
- Να συνδέσουν την λέξη με το αντίστοιχο συναίσθημα
- Να αντιστοιχίσουν εικόνες με την λέξη του αντίστοιχου συναισθήματος
- Να αντιγράψουν λέξεις
- Να αναγνωρίσουν τον αριθμό των γραμμάτων από τα οποία αποτελείται κάθε λέξη

- Να βρουν την άλλη μισή συλλαβή ώστε να σχηματίσουν την λέξη

Κοινωνικός τομέας:

- Να συνεργαστούν σε ομάδες

Ψυχοσυναισθηματικός τομέας:

- Να χορέψουν
- Να παίξουν το κινητικό παιχνίδι
- Να εκφραστούν ζωγραφίζοντας
- Να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα και να τα ονοματίσουν
- Να αισθανθούν άνετα και χαρούμενα στο χώρο του σχολείου

### Δραστηριότητα 1 – Η παλέτα των συναισθημάτων

Υλικά:

- ❖ Παραμύθι με τίτλο «Η παλέτα των συναισθημάτων»

Η δραστηριότητα ξεκινάει με την ανάγνωση και επεξεργασία του παραμυθιού ‘‘Η παλέτα των συναισθημάτων’’ (των εκδόσεων Κέρδος). Ο/Η εκπαιδευτικός διαβάζει στους μαθητές το παραμύθι και στην συνέχεια τους απευθύνει κατευθυνόμενες ερωτήσεις όπως:

- Γιατί η Συναισθηματικούλα έβαλε τα κλάματα και φώναζε;
- Έχετε έρθει ποτέ σε αυτή την κατάσταση; Γιατί;
- Τι συνέβη; Τι κάνατε;
- Τι σκεφτόσασταν; Τι νιώθατε;
- Στο τέλος της ιστορίας τι άλλαξε;
- Πως αισθάνθηκε η Συναισθηματικούλα;

Αφού τα παιδιά απαντήσουν στις ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού, εκφράζουν τις σκέψεις τους και μιλάνε για τις δικές τους εμπειρίες. Ο/Η εκπαιδευτικός μέσα από την συζήτηση προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές ώστε να αναγνωρίσουν τα διαφορετικά συναισθήματα και να τα συνδέσουν με τις αντίστοιχες καταστάσεις ( οι φίλοι μου δεν με έπαιζαν – θύμωσα – έκλαψα και τους έσπρωξα ).

Στην συνέχεια και με την βοήθεια του/της εκπαιδευτικού οι μαθητές δημιουργούν μία λίστα στον πίνακα με διάφορα συναισθήματα, τα οποία έχουν νιώσει και για τα οποία έγινε συζήτηση προηγουμένως.

| ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ |   |
|--------------|---|
| ΧΑΡΑ         |    |
| ΛΥΠΗ         |    |
| ΦΟΒΟΣ        |    |
| ΘΥΜΟΣ        |    |
| ΑΓΑΠΗ        |   |
| ΕΚΠΛΗΞΗ      |  |
| ΝΤΡΟΠΗ       |  |

Εικόνα 14: Λίστα συναισθημάτων

## Δραστηριότητα 2 – Φτιάχνω το δικό μου κολλάζ

Υλικά:

- ❖ Χαρτόνια
- ❖ Έντυπο υλικό (περιοδικά, εφημερίδες)
- ❖ Γραφική ύλη (μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, ψαλίδια, κόλλες)

Στην δραστηριότητα αυτή οι μαθητές εργάζονται σε μεικτές ομάδες των 4-5 ατόμων. Ο/Η εκπαιδευτικός μοιράζει σε κάθε ομάδα από ένα μεγάλο χαρτόνι, στο κέντρο του οποίου είναι γραμμένα ένα από τα ακόλουθα συναισθήματα: ΧΑΡΑ, ΛΥΠΗ, ΘΥΜΟΣ, ΦΟΒΟΣ, ΑΓΑΠΗ. Στη συνέχεια μοιράζει στα παιδιά έντυπο υλικό

(διάφορα περιοδικά, εφημερίδες με εικόνες) και γραφική ύλη (μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, ψαλίδια, κόλλες). Οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν την λέξη με το συναίσθημα που αναγράφεται στο χαρτόνι. Στην συνέχεια θα πρέπει να συνεργαστούν και να επιλέξουν εικόνες μέσα από το έντυπο υλικό που πιστεύουν πως ταιριάζουν στο συναίσθημα που έχει η ομάδα τους. Στο τέλος κόβουν και να κολλούν γύρω από την λέξη στο χαρτόνι τις εικόνες που επέλεξαν και όπου ή εάν χρειαστεί συμπληρώνουν ζωγραφίζοντας.

Στο τέλος της δραστηριότητας , η κάθε ομάδα παρουσιάζει την εργασία της.

### **Δραστηριότητα 3 – Φύλλα εργασίας**

Ο/Η εκπαιδευτικός στην τρίτη δραστηριότητα μοιράζει στους μαθητές τα φύλλα εργασίας. Τα παιδιά σκέφτονται και συμπληρώνουν.

Ζωγράφισε μέσα σε κάθε πρόσωπο το αντίστοιχο συναίσθημα:



ΛΥΠΗ



ΦΟΒΟΣ



ΕΚΠΛΗΞΗ



ΘΥΜΟΣ



ΧΑΡΑ



ΑΓΑΠΗ

Γράψε τις λέξεις βάζοντας κάθε γράμμα σε ένα κουτί.

Πόσα γράμματα έχει κάθε λέξη;

Συμπλήρωσε τον αριθμό στο κόκκινο κουτί.

χαρά

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|--|--|--|--|

|  |
|--|
|  |
|--|

λύπη

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|--|--|--|--|

|  |
|--|
|  |
|--|

φόβος

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|

|  |
|--|
|  |
|--|

θυμός

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|

|  |
|--|
|  |
|--|

Από ποιο γράμμα ξεκινά κάθε συναίσθημα;

Αντιστοίχισε.



χ

λ

φ

θ

#### Δραστηριότητα 4 – Βρες το ταίρι σου!

Υλικά:

- ❖ Χάρτινα καπελάκια
- ❖ Σύστημα αναπαραγωγής μουσικής

Στην συνέχεια ακολουθεί κινητική δραστηριότητα. Ο/Η εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές χάρτινα καπελάκια, τα οποία τοποθετεί στα κεφάλια τους. Στα μισά από αυτά πάνω στο χαρτόνι είναι γραμμένη η συλλαβή «ΧΑ» και στα άλλα μισά η συλλαβή «ΡΑ». Ο/Η εκπαιδευτικός βάζει μουσική. Στο άκουσμα της μουσικής οι μαθητές θα πρέπει να χορέψουν ελεύθερα στο χώρο. Μόλις η μουσική σταματήσει, ο κάθε μαθητής θα πρέπει να ψάξει το σωστό ταίρι, προκειμένου να αγκαλιαστεί μαζί του σχηματίζοντας την λέξη : ΧΑΡΑ.

Η ίδια διαδικασία ακολουθεί με τις συλλαβές «ΛΥ – ΠΗ» , «ΦΟ – ΒΟΣ» και «ΘΥ- ΜΟΣ».

#### Δραστηριότητα 5 – Βρες την παροιμία

Υλικά:

- ❖ Φύλλα Α4
- ❖ Μαρκαδόροι / Ξυλομπογιές

Στην αρχή της δραστηριότητας οι μαθητές με την βοήθεια του/της εκπαιδευτικού συγκεντρώνουν ελληνικές φράσεις και παροιμίες που εκφράζουν ή/και σχετίζονται με τα συναισθήματα, όπως:

- «Κοκκίνισε σαν ντομάτα απ’ τη ντροπή του»
- «Πρασίνισε απ’ τη ζήλια του»
- «Βγάζει καπνούς απ’ τα αυτιά απ’ τον θυμό του»
- «Μαύρισε από το κακό του»
- «Το φυσάει και δεν κρυώνει»
- «Κιτρίνισε σαν το λεμόνι από αηδία»
- «Φοβάται ο Γιάννης το θεριό και το θεριό το Γιάννη»
- «Η γλώσσα κόκκαλα δεν έχει και κόκκαλα τσακίζει»

- «Όποιος χάνει στα χαρτιά, κερδίζει στην αγάπη»
- «Μια στενοχώρια που μοιράζεται είναι μισή στενοχώρια»
- «Του 'ρθε κεραμίδα!»

Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές από την Ουκρανία εάν υπάρχουν και γνωρίζουν αντίστοιχες ουκρανικές φράσεις, τις οποίες χρησιμοποιούν και τους ζητάει να τις πουν.

Στο τέλος κάθε μαθητής ζωγραφίζει με όποιο τρόπο μπορεί κάποια από αυτές. Ένας – ένας τις παρουσιάζουν στην παρέούλα και οι υπόλοιποι προσπαθούν να μαντέψουν ποια φράση ζωγράφησε.

### Δραστηριότητα 6 - Γιορτάζουμε παρέα!

Υλικά:

- ❖ Η καλή μας διάθεση

Στην τελευταία δραστηριότητα και αφού έχουν μιλήσει για τα συναισθήματα, αποφασίζουν ως τάξη μετά από παρακίνηση του/της εκπαιδευτικού να οργανώσουν μία γιορτή προκειμένου να χαρούν όλοι! Έτσι συναποφασίζουν μαθητές και εκπαιδευτικοί να φτιάξουν προσκλήσεις για τις οικογένειες των μαθητών.





Ο/η εκπαιδευτικός έχει από πριν ενημερώσει τους γονείς και βεβαιωθεί πως όλες οι οικογένειες μπορούν να συμμετάσχουν. Οι μαθητές μαζί με τους γονείς/παππούδες ετοιμάζουν παραδοσιακές συνταγές από το σπίτι, τις οποίες φέρνουν στην γιορτή και μοιράζονται με τους υπόλοιπους.

Η εκδήλωση αυτή αποτελεί μία ευκαιρία για συναισθηματική ενδυνάμωση της ομάδας, οι μαθητές από την Ουκρανία αισθάνονται αποδεκτοί από το σύνολο του σχολείου. Αποτελεί επίσης μία ευκαιρία ώστε να νιώσουν και οι ίδιοι οι γονείς καλοδεχόμενοι στην κοινότητα του σχολείου.

## Συζήτηση - Συμπεράσματα

Το παραπάνω διδακτικό υλικό αποτελεί μία πρόταση διδασκαλίας σε τάξεις του νηπιαγωγείου, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται και ουκρανοί πρόσφυγες μαθητές. Δεν έχει υλοποιηθεί σε πραγματικές συνθήκες μαθησιακής διαδικασίας.

Βασισμένο στα χαρακτηριστικά της ηλικιακής ομάδας των μαθητών αλλά και στις ιδιαίτερες συνθήκες που προκύπτουν λόγω της συνύπαρξης προσφύγων μαθητών στην ομάδα, το εκπαιδευτικό υλικό στοχεύει στην ανάπτυξη των τεσσάρων βασικών δεξιοτήτων, στην παραγωγή και κατανόηση του γραπτού και του προφορικού λόγου. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας αντιμετωπίζεται ως διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας για τους μικρούς πρόσφυγες μαθητές και επιδιώκεται επίσης η ενίσχυση του λεξιλογίου τους. Το επίπεδο γλωσσομάθειας αντιστοιχεί στο στοιχειώδες επίπεδο Α1.

Η παραπάνω στοχοθεσία του διδακτικού υλικού πραγματοποιείται μέσα από πέντε επικοινωνιακές καταστάσεις Οικογένεια, Φύση, Σχολείο, Φαγητό – Φρούτα, Κοινωνία – Συναισθήματα, που είναι γνώριμες και οικείες τόσο στους γηγενείς όσο και στους πρόσφυγες μαθητές του νηπιαγωγείου.

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας προωθεί την ενεργό βιωματική μάθηση των μαθητών και το παιχνίδι αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες αυτής.

Ο/η εκπαιδευτικός που θα πραγματοποιήσει τον διδακτικό σχεδιασμό σε πραγματικές συνθήκες, μπορεί να το αναπροσαρμόσει βασισμένος σε συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, τον αριθμό τους, την δομή και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Σε κάθε περίπτωση πάντως, δεν θα πρέπει να παραλείπει με κάποιον τρόπο την συνεργασία ή/και συμμετοχή των γονέων στην διαδικασία καθώς όπως αναλυτικότερα αναφέρθηκε στο θεωρητικό κομμάτι της παρούσας εργασίας, είναι καθοριστική για την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας.

Είναι ωστόσο γεγονός πως σε μία σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία κρίνεται αναγκαία η αναπροσαρμογή και ο εκσυγχρονισμός της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις που προκύπτουν από την μετακίνηση των πληθυσμών και την διαπολιτισμικότητα των σύγχρονων τάξεων. Όσον αφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να απουσιάζει ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα

για την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, κάτι το οποίο κρίνεται αναγκαίο για τον εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού υλικού για την εκπαίδευση των προσφύγων.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- ✚ Αβραμίδου, Β., Τσικαλάς, Θ., Καρυπίδου, Α. & Λουλά, Μ. (2012). *Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα ζητήματα διγλωσσίας*. Στο Ανδρουλάκης, Γ., Μητακίδου, Σ. & Τσοκαλίδου, Ρ. (Επιμ), Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου: 1ο Διεθνές Συνέδριο: Πρακτικά (σσ.207-226). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο.
- ✚ Αγγελοπούλου, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017). *Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας*. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6 (1): 228-236
- ✚ Αμπατζόγλου, Γ. (2001). *Γλώσσα και μετανάστευση: ψυχολογικές διαστάσεις*. Στο: Φ. Α. Χριστίδης (Επιμ.) Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. σσ. 100-103.
- ✚ Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη, (2019). Ανακτήθηκε στις 30/09/24, από: [https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/ANALYTIKO\\_PROGRAMM\\_A\\_SPOUDON\\_G2\\_PDF\\_ISBN.pdf](https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/ANALYTIKO_PROGRAMM_A_SPOUDON_G2_PDF_ISBN.pdf)
- ✚ Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ε. Βλέτση & Μ. Μητσιάκη. (2008). *Φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά θέματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Στο Δ.Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός επιμόρφωσης για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή (σ. 159-176). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία. Ανακτήθηκε στις 30/09/24, από: <https://www.slideshare.net/georgiasofi/ss-37125236>
- ✚ Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση —Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τόμος 7ος, Πάτρα: Tyrocenter.
- ✚ Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- ✚ Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

- ✦ Ζήση, Α., (2006). *Μετανάστευση και Ψυχική Υγεία*. Ανασκόπηση εμπειρικών ευρημάτων. Ψυχολογία, Ανακτήθηκε στις 30/09/24, από: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP101/%CE%92%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1/%CE%9C%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CF%88%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CF%85%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20%28%CE%96%CE%AE%CF%83%CE%B7%2C%202006%29.pdf>
- ✦ Καλατζής Μ., (1999). *Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας*. Στο "Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Μάρτιος 1997), επιμ Α.-Φ. Χριστίδης, 680-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- ✦ Κάππας, Χ. (2005). *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.
- ✦ Καρακατσάνη, Δ. (2008). *Οι εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις του παιχνιδιού. Ο ρόλος και η χρήση του αθύρματος στην ελληνική εκπαίδευση*. Στο «Το ελληνικό παιχνίδι Διαδρομές στην ιστορία του. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 90-110.
- ✦ Καψάλης, Γ. Α., & Χανιωτάκης, Ι. Ν. (2015). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: ΑΦΟΙ Κυριακίδη.
- ✦ Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ). Ανακτήθηκε στις 30/09/24, από: [http://www.pi-schools.gr/lessons/english/eur\\_pol.php](http://www.pi-schools.gr/lessons/english/eur_pol.php)
- ✦ Κουτούση, Α. & Γκαραβέλας, Κ. (2021). *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βάσει φύλου, για την ένταξη δίγλωσσων μαθητών στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Αττικής*. Ανακτήθηκε στις 30/09/24, από: [https://www.researchgate.net/publication/348309977\\_Oi\\_staseis\\_ton\\_ekpaideutikon\\_protobathmias\\_ekpaideuses\\_basei\\_phylou\\_gia\\_ten\\_entaxe\\_diglosson\\_matheton\\_sta\\_Demosia\\_Demotika\\_Scholeia\\_tes\\_Attikes](https://www.researchgate.net/publication/348309977_Oi_staseis_ton_ekpaideutikon_protobathmias_ekpaideuses_basei_phylou_gia_ten_entaxe_diglosson_matheton_sta_Demosia_Demotika_Scholeia_tes_Attikes)

- ✚ Μανωλίτσης, Γ. (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 10(38), 121-145.
- ✚ Manolitsis, G. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 3-34. Laboratory of Pedagogical Research & Applications.
- ✚ Μάρκου, Γ. (1997). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία. Αθήνα: Ηλεκτρονικές τέχνες.
- ✚ Ματσαγούρας Η., (1999). Η σχολική τάξη, Αθήνα: Μ. Γρηγόρη
- ✚ Μήτσης Ν., (1996), Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη, Αθήνα: Gutenberg.
- ✚ Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή (Ξένης) Γλώσσας*, Αθήνα: Gutenberg.
- ✚ Μήτσης, Ν. & Μήτση, Α. (2007), Η διδασκαλία της γλώσσας. Στο: Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (Επιμ.), *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Βόλος: Επτάλοφος. σσ. 83-108.
- ✚ Μότσιου Ε., (2017). *Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- ✚ Μπαρμπουδάκη Ε., Βίτσου Μ., & Γκαινταρτζή Α. (2019). *Building Bridges Between the School and Refugee Parents. Education Sciences*, 2019(3), 131–144. Ανάκτηση στι; 30/09/24, από: <https://doi.org/10.26248/v2019i3.749>
- ✚ Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- ✚ Νημά Ε., 2004, Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία. *Επιστημονικό Βήμα*, Τ. 3.
- ✚ Ντάνη, Σ. (2017). *Όψεις του προσφυγικού φαινομένου*. Πάτρα: Έργο PRESS.
- ✚ Παναγιωτόπουλος, Ι. Μ., (1974). *Αντιλεγόμενα. Η Μοναξιά του Ανθρώπου και άλλα παράλληλα θέματα*. Αθήνα: Εκδόσεις των φίλων.

- ✚ Παπαφλωράτος, Ι. (2022). *Συνοπτική ιστορία των σχέσεων μεταξύ Ρωσίας και Ουκρανίας: Μια σύγχρονη κρίση με ρίζες από το παρελθόν* (Β' έκδοση). Αθήνα: Λειμών.
- ✚ Σακελλαρίου, Α. (2001). *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- ✚ Σακελλαρίου, Α. (2008). *Παραγωγή γραπτού λόγου*. Στο: Α. Ψάλτου-Joyce (συντ.) Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις. Ολοκληρωμένες προτάσεις διδασκαλίας των τεσσάρων δεξιοτήτων για την ελληνική ως ξένη/δεύτερη γλώσσα (ηλεκτρονική έκδοση). Ανακτήθηκε στις 30/09/2024 από:  
[http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern\\_greek/foreign/education/proposals/04a.html](http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/04a.html)
- ✚ Σγούρα Α., Μάνεσης Ν., & Μητροπούλου Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108–129.
- ✚ Σελά-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και Κοινωνία: η κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της διγλωσσίας*, Αθήνα: Προσκήνιο.
- ✚ Σκούρτου, Ε. (1997). *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος
- ✚ Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- ✚ Τριανταφύλλου, Κ., Οθείτη, Ι., Ξυλούρης, Γ., Μουλλά, Β., Ντρέ, Β., Κοβάνη, Π., Γκέρτσου, Ι., & Αναγνωστόπουλος, Δ. (2018). Ψυχική υγεία και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες σε νεαρούς πρόσφυγες, μετανάστες και Έλληνες: Αναδρομική μελέτη. *Ψυχιατρική* 29(3), 231- 239.
- ✚ Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής (2018), Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη, Ανακτήθηκε στις 30/09/24, από:  
<http://www.opengov.gr/immigration/wp-content/uploads/downloads/2019/01/ethniki-stratigiki.pdf>
- ✚ Υψηλάντης, Γ., Μουτή, Α., (2015). Ατομικές διαφορές στην απόκτηση/εκμάθηση δεύτερης γλώσσας: στίλ και στρατηγικές μάθησης. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 30/09/24, από:  
<http://ikee.lib.auth.gr/record/313612/files/2-SLA-BOOK.pdf>

- ✚ Χατζηδάκη, Α. (2006). Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων. Στο: Κ. Ντίνας, & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου «Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της». Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σσ. 732-745
- ✚ Χατζηδήμου, Χ. Δ. (2020). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.
- ✚ Χατζησαββίδης Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο Η γλώσσα και η διδασκαλία της (Αφιερωματικός τόμος), Φλώρινα: Βιβλιολογεΐον, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, 189-196
- ✚ Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος Κ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.
- ✚ UNHCR (2018). *Δικαιώματα και καθήκοντα των προσφύγων*. Ανακτήθηκε 30/09/24, από: <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=473>

## Ξενογλωσση

- ✚ Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th Edition). Clevedon: Multilingual Matters.
- ✚ Bialystok, E & Hakuta, K. (1994). *In other Words. The Science and Psychology of Second – Language*. Copyrighted Material
- ✚ Bley- Vroman, 1990, The logical problem of foreign language learning, *Linguistic Analysis* 20, 3-49.
- ✚ Block, K., Cross, S., Riggs, E. & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355.
- ✚ Council of Europe Union 2022, *Activation of the Temporary Protection Directive in 2022: Ukraine Invasion*, Council of Europe Union, Ανακτήθηκε στις 30/09/24, από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32022D0382>
- ✚ DeViliers. P.A., & DeViliers J. G , 1978, *Language Ascquisition*. Cambridge Mass : Harvard University Press.



- ✚ Esses, V. M., Medianu, S., & Lawson, A. S. (2013). Uncertainty, threat, and the role of the media in promoting the dehumanization of immigrants and refugees. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 69(3), 518–536.
- ✚ Genesee Paradis & Crago, 2004, *Dual Language Development and disorders- A Handbook on Bilingualism and second language learning*, Baltimore, Brookes Publishing
- ✚ Haene, L., Grietens, H., & Verschueren, K. (2007). From symptom to context: A review of the literature on refugee children’s mental health. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 233–256.
- ✚ Lamb, I. (2016). The Gates of Greece: Refugees and Policy Choices. *Mediterranean Quarterly*, 27 (2): 67-8
- ✚ Lecheler, S., Bos, L., & Vliegthart, R. (2015). The mediating role of emotions: News framing effects on opinions about immigration. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 92(4), 812–838.
- ✚ Matthes, J., & Schmuck, D. (2017). The effects of anti-immigrant right-wing populist ads on implicit and explicit attitudes: A moderated mediation model. *Communication Research*, 44(4), 556–581.
- ✚ Montrul S., (2008), *Incomplete Acquisition in Bilingualism, Re- examining the Age Factor*, Amsterdam, John Benjamins.
- ✚ Schemer, C. (2014). Media effects on racial attitudes: Evidence from a three-wave panel survey in a political campaign. *International Journal of Public Opinion Research*, 26(4), 531–542. Ανάκτηση στις 30/09/24, από: <https://academic.oup.com/ijpor/article-abstract/26/4/531/733405?redirectedFrom=fulltext>
- ✚ Sosa, A.S. (1997). Involving Hispanic parents in educational activities through collaborative relationships. *Bilingual Research Journal*, 21 (2), pp. 1-8.
- ✚ Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102(4), pp. 257-271.
- ✚ Volterra V., & Taeschner T., (1978), The acquisition and development of language by bilingual children, *Journal of Child Language*, 5: 311-326.

## Διαδίκτυο

- ✚ Διαδικτυακός Τόπος Διαβουλεύσεων, ανάκτηση:  
<http://www.opengov.gr/immigration/?p=785>
- ✚ Διγλωσσία και Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ανάκτηση από: <http://hellenic-education-uk.europe.sch.gr/%CE%B4%CE%B9%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%AF%CE%B1/>
- ✚ Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Βόρεια Ευρώπη, Ανάκτηση από: <http://hellenic-education-uk.europe.sch.gr/%CE%B4%CE%B9%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%AF%CE%B1/>
- ✚ Μπαμπινιώτης, Γ 2019, Φερντινάν ντε Σωσσύρ: Ο ιδρυτής της σύγχρονης γλωσσολογίας, διαθέσιμο στο <https://www.babiniotis.gr/dimosieumata/glossika-themata/325-ferntinan-de-sossyr-o-idrytis-tis-sygchronis-glossologias>
- ✚ Ουκρανία , Λήμμα στην Βικιπαίδεια, Ανάκτηση από: <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F%CF%85%CE%BA%CF%81%CE%B1%CE%BD%CE%AF%CE%B1>
- ✚ Ύπατη Αρμοστέία του Ο.Η.Ε., 2009 <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2017/05/handbookcriteria.pdf>