



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πολυπαιχνιδίσματα: Οι μαθητές
πρόσφυγες παίζουν και μαθαίνουν την
ελληνική γλώσσα και εντάσσονται στο
νέο πολιτισμό.

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΑΤΕΡΑΚΗ ΓΕΩΡΓΙΑΣ

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια της πτυχιακής μου άσκησης και έχει στόχο την κατασκευή ενός εκπαιδευτικού υλικού με διαπολιτισμικό χαρακτήρα για την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε μαθητές πρόσφυγες μικρής ηλικίας, το οποίο να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας περιλαμβάνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τις αρχές σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού υλικού για την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε μαθητές- πρόσφυγες μικρής ηλικίας, αναδεικνύοντας παράλληλα, την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού αλλά και τον πολυτροπικών και πολυαισθητηριακών περιβαλλόντων μάθησης στην παραπάνω διαδικασία.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας πραγματοποιείται η παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού «Παίζω και μαθαίνω την ελληνική γλώσσα». Αναφορά γίνεται στον σχεδιασμό, στους στόχους, στην υλοποίηση και στην αποτίμηση της παρέμβασης.

Αναλυτικότερα, πρόκειται για μία βραχύχρονη πιλοτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε το έτος 2018 στην περιοχή των Εξαρχείων, στην Αθήνα, σε αραβόφωνους μαθητές πρόσφυγες (κυρίως από Συρία και Ιράκ). Στην συγκεκριμένη παρέμβαση, από τις έξι θεματικές ενότητες που σχεδιάστηκαν, εφαρμόστηκαν πιλοτικά μόνο οι τρεις.

Βασικές επιδιώξεις της παρέμβασης, είναι η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας μέσα από τη δημιουργία ενός παιγνιώδους, αυθεντικού και πολυτροπικού περιβάλλοντος μάθησης, στο οποίο οι μαθητές θα νιώθουν ευχαρίστηση και ασφάλεια να εκφραστούν με οποιονδήποτε τρόπο.

Λέξεις – κλειδιά: μαθητές πρόσφυγες μικρής ηλικίας, ελληνική ως ξένη γλώσσα, εκπαιδευτικό υλικό, παιχνίδι, πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης, αυθεντική μάθηση

Abstract

The current task completed my master desertation and its main purpose is the construction of educational material with intercultural character for the learning of Greek as a foreign language in pupils of young refugees, which responds to their special needs.

The first part of the task includes a bibliographic review of the principles of designing a learning material for learning Greek as a foreign language for young refugee students, while enhancing the pedagogical value of the game as well as the multimodal and multi-sensory learning environments in the above process.

In the second part of the task, the educational material "I play and learn the Greek language" is presented. Reference is made to the design, objectives, implementation and valuation of the intervention.

More specifically, this is a short-term pilot intervention that took place in 2018 in Exarchia, Athens, to Arab-speaking refugee students (mainly Syria and Iraq). In the specific intervention, only three of the six thematic units were designed.

The main aims of the intervention are the teaching of Greek as a foreign language through the creation of a playful, authentic and multimodal learning environment in which students will feel pleasure and security to express themselves in any way.

Key-words: pupils of younger refugees, Greek as a foreign language, educational material, play, multimodal learning environment, authentic learning.

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	1
Abstract	2
Ευχαριστίες	5
Εισαγωγή.....	6
1. Διαμονή προσφύγων	9
2. Εκπαίδευση παιδιών προσφύγων	11
3. Αρχές σχεδιασμού υλικού για μικρούς μαθητές πρόσφυγες.....	14
3.1 Μαθητές πρόσφυγες.....	14
3.2. Μαθητές μικρής ηλικίας.....	15
3.3 Ολική Αισθητηριακή Κινητική Απόκριση	16
3.4. Διαγλωσσικότητα	17
3.5. Πολυτροπικότητα	18
3.6. Χρήση πολυθεματικών και διαθεματικών δραστηριοτήτων	20
3.7. Θεωρίες για το Παιχνίδι	20
4. Το Παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο	23
4.1 Τυπολογία Παιχνιδιών	25
4.2. Κινητικό παιχνίδι και ξένη γλώσσα	28
5. Σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού «Παίζω και Μαθαίνω την ελληνική γλώσσα».....	30
5.1 Κριτήρια σχεδιασμού	30
5.2. Σκοπός και στόχοι της διδακτικής παρέμβασης.....	32

5.3 Θεματικές Ενότητες	33
5.3.1. 1 ^η θεματική ενότητα: «Έλα να συστηθούμε!»	34
5.3.2. 2 ^η θεματική ενότητα: «Να σου συστήσω τους φίλους μου...».....	36
5.3.3. 3 ^η θεματική ενότητα: «Το περιβόλι της γιαγιάς και του παππού».....	38
5.3.4. 4 ^η θεματική ενότητα: «Πες μου για τα συναισθήματά σου!»	40
5.3.5. 5 ^η θεματική ενότητα: «Ας χορέψουμε!».....	42
5.3.6. 6 ^η θεματική ενότητα: «Πάμε για παιχνίδι!»	45
6. Υλοποίηση της πιλοτικής εφαρμογής	47
6.1. Οι συμμετέχοντες και το πλαίσιο υλοποίησης της παρέμβασης.....	47
6.2. Στάδια πιλοτικής εφαρμογής.....	49
6.2.1. 1 ^η πιλοτική εφαρμογή.....	49
6.2.2. 2 ^η πιλοτική εφαρμογή.....	57
6.2.3. 3 ^η πιλοτική εφαρμογή.....	70
6.2.4. 4 ^η πιλοτική εφαρμογή.....	74
7. Συζήτηση	81
8. Βιβλιογραφία.....	86

Ευχαριστίες

Για τη διεκπεραίωση της παρούσας πτυχιακής εργασίας συνέβαλαν ποικιλοτρόπως πολλοί άνθρωποι τους οποίους θα ήθελα να ευχαριστήσω.

Αρχικά, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Γρίβα Ελένη για την πολύτιμη καθοδήγηση και τις γνώσεις που μου μετέδωσε καθώς και για τις σημαντικές συμβουλές της κατά την διάρκεια συγγραφής της εργασίας μου.

Ακόμα, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους ανθρώπους από το πρότυπο κέντρο φιλοξενίας προσφύγων Welcommon, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν και τη βοήθεια που μου παρείχαν. Κυρίως όμως, θα ήθελα να πω ευχαριστώ στα παιδιά πρόσφυγες για την άψογη συνεργασία καθώς και για όλα αυτά τα πολύτιμα συναισθήματα που βίωσα μαζί τους μέσα σε τόσες λίγες μέρες.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την βαθιά μου ευγνωμοσύνη στους δικούς μου ανθρώπους που είναι δίπλα μου όλα αυτά τα χρόνια και με στηρίζουν σε κάθε μου βήμα. Μαμά, Μπαμπά, Ντίνο, Έλενα, Ντίνα ένα μεγάλο ευχαριστώ!

Εισαγωγή

Σύμφωνα με στοιχεία που καταγράφηκαν από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR) σχετικά με την προσφυγική ροή, «ο πληθυσμός των αναγκαστικά εκτοπισμένων έχει φτάσει τα υψηλότερα επίπεδα που έχουν καταγραφεί ποτέ. Σε όλον τον κόσμο, 65,6 εκατομμύρια άνθρωποι, ένας αριθμός άνευ προηγουμένου, έχουν αναγκαστεί να εγκαταλείψουν τις εστίες τους. Στον αριθμό αυτό περιλαμβάνονται περίπου 22,5 εκατομμύρια πρόσφυγες και ανάμεσά τους πάνω από τα μισά είναι παιδιά» (βλ. UNHCR, (2017) .

Η Ελλάδα ως βασική χώρα διέλευσης του προσφυγικού πληθυσμού προς τις χώρες προορισμού του ή ακόμα κάποιες φορές και πιο μόνιμης παραμονής για ορισμένο αριθμό προσφύγων, ήρθε αντιμέτωπη με την κάλυψη των βασικών αναγκών και διακαιώματων τους, μέσα στα οποία συμπεριλαμβάνεται και η εκπαίδευση των παιδιών-έφηβων προσφύγων.

Παρ' όλο που έχει ξεκινήσει να εφαρμόζεται η προτεινόμενη εκπαιδευτική πολιτική ένταξης των προσφύγων μέσα από τη λειτουργία των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π) και των σχολείων γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί ωστόσο δεν στηρίζονται σε κάποιο ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό για τις ιδιαίτερες ανάγκες των προσφύγων (γλωσσικές, πολιτισμικές κ.λπ). Όλα τα προτεινόμενα εκπαιδευτικά υλικά βρίσκονται ακόμα σε πειραματικό στάδιο, αφού μέχρι στιγμής δεν έχει εγκριθεί κάποιο από αυτά από Υπουργείο Παιδείας.

Η παρούσα πτυχιακή εργασία με τίτλο «Πολυπαιχνιδίσματα: Οι μαθητές πρόσφυγες παίζουν και μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα και εντάσσονται στο νέο πολιτισμό», έχει σκοπό την κατασκευή ενός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού για την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, προσαρμοσμένο όσο το δυνατόν περισσότερο, στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών προσφύγων μικρής ηλικίας, καθώς και στα αποτελέσματα από την βραχυπρόθεσμη πιλοτική εφαρμογή της, στην αντίστοιχη ομάδα ατόμων. Η πειραματική αυτή παρέμβαση υλοποιήθηκε στο Welcommon ένα πρότυπο κέντρο φιλοξενίας και ένταξης ευάλωτων ομάδων προσφύγων, στην περιοχή των Εξαρχείων, της Αθήνας και έλαβε χώρα τον μήνα Ιανουάριο. Η εργασία αυτή, αποτέλεσε μία πρόκληση για την ερευνήτρια καθώς μέχρι στιγμής δεν έχει υπάρξει κάποιο διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό σε επίσημη μορφή για τις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών. Ως βασικός της στόχος,

ήταν οι μαθητές πρόσφυγες να βρεθούν σε ένα ασφαλές και ευχάριστο πολυτροπικό περιβάλλον, το οποίο θα τους έδινε την δυνατότητα μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες και πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό, να μάθουν την ελληνική γλώσσα παίζοντας.

Αναλυτικότερα η εργασία αυτή διαρθρώνεται σε 6 κεφάλαια.

Στα πρώτο κεφάλαιο «Διαμονή προσφύγων», αρχικά, γίνεται μία συνοπτική αναφορά στις κατηγορίες των δομών στέγασης προσφύγων στην Ελλάδα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο «Εκπαίδευση παιδιών προσφύγων» το ενδιαφέρον εστιάζεται στις ανάγκες που διαπιστώθηκαν όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική που προτάθηκε από την Επιστημονική Επιτροπή, αναφέροντας πολύ συνοπτικά προβλήματα που προέκυψαν κατά το πρώτο προενταξιακό έτος της εφαρμογής της εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών. Συνοπτική αναφορά γίνεται επίσης, σε στατιστικά στοιχεία που αφορούν στην ίδρυση των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) αλλά και σε πληροφορίες για την λειτουργία αυτών (ωρολόγιο πρόγραμμα, κατανομής μαθημάτων).

Στο τρίτο κεφάλαιο «Αρχές Σχεδιασμού Υλικού για μικρούς μαθητές Πρόσφυγες», γίνεται αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας που επηρέασε το περιεχόμενο του σχεδιασμού του παρόντος εκπαιδευτικού υλικού «Παίζω και μαθαίνω την ελληνική γλώσσα». Το θεωρητικό πλαίσιο αφορά στα χαρακτηριστικά των μαθητών προσφύγων μικρής ηλικίας, που πρέπει να λαμβάνει υπόψη ο εκπαιδευτικός κατά τον σχεδιασμό και τη διαξαγωγή μιας διδασκαλίας, για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, πως αυτά επηρεάζουν την διδασκαλία αλλά και πως μπορεί να τα αξιοποιήσει κατάλληλα. Επίσης, γίνεται αναφορά σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις (Ολική Αισθητηριακή Κινητική Απόκριση, Διαθεματική προσέγγιση) κατάλληλες για την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας που βρίσκεται σε πρωταρχικό στάδιο. Αναφορά γίνεται ακόμα, σε έναν νεοσύστατο όρο, τη Διαγλωσσικότητα και πως αυτή μπορεί να βοηθήσει στον ομαλότερο και πιο υγιή τρόπο διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας σε δίγλωσσους ή πολύγλωσσους μαθητές/τριες. Σημαντικές είναι και οι αναφορές που γίνονται στις θεωρίες σχετικά με το παιχνίδι και πως αυτό βοηθά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή αλλά και στα πολυτροπικά περιβάλλοντα μάθησης και στον ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο «Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο», αναδεικνύονται τα θετικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού. Τονίζεται η συμβολή του στην εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως στην εκμάθηση ξένης γλώσσας σε μαθητές μικρής ηλικίας. Επίσης, επιχειρείται η ταξινόμηση των ειδών του, δίνοντας έμφαση στα γλωσσικά παιχνίδια, τα δημιουργικά παιχνίδια και τα κινητικά παιχνίδια.

Στο πέμπτο κεφάλαιο «Σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού «Παίζω και μαθαίνω την ελληνική γλώσσα», αναλύονται τα κριτήρια σχεδιασμού και η στοχοθεσία του παραπάνω εκπαιδευτικού υλικού. Επίσης, γίνεται παρουσίαση των έξι θεματικών ενοτήτων που σχεδιάστηκαν για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται οι επιμέρους στόχοι και το περιεχόμενο τις κάθε θεματικής ενότητας.

Στο έκτο κεφάλαιο «Υλοποίηση του πιλοτικού προγράμματος», παρατίθενται στοιχεία για τους συμμετέχοντες και το πλαίσιο που πραγματοποιήθηκε η πιλοτική παρέμβαση, καθώς παρουσιάζονται αναλυτικά τα στάδια υλοποίησης των τριών από των έξι θεματικών ενοτήτων.

Στο έβδομο κεφάλαιο «Συζήτηση», πραγματοποιείται μία «αποτίμηση» της συγκεκριμένης πιλοτικής παρέμβασης. Η εκπαιδευτικός καταγράφει την εμπειρία της, αναφέρει τις δυσκολίες που συνάντησε κατά την πιλοτική εφαρμογή και τονίζει τα στοιχεία που βοήθησαν στην διεξαγωγή αυτής.

1. Διαμονή προσφύγων

Το ποσοστό του προσφυγικού πληθυσμού εκτοξεύτηκε κατά την περίοδο του Αυγούστου 2015 έως και τον Μάρτιο του 2016, με το μεγαλύτερο μέρος των προσφύγων να κατευθύνεται από την Τουρκία μέσω των νησιών του ανατολικού Αιγαίου στην Ελλάδα. Σύμφωνα με την Επιστημονική Επιτροπή «ανεπίσημα, ο αριθμός των προσφύγων που έφτασαν στην Ελλάδα, υπολογίζεται στο 1 εκ. άνθρωποι», οι οποίοι έπειτα από το κλείσιμο των συνόρων εγκλωβίστηκαν περίπου 60.000. Το ποσοστό αυτό διατηρήθηκε μέχρι και τον Φεβρουάριο του 2017 απ' όπου κι άρχισε να μειώνεται. (Επιστημονική Επιτροπή, ΥΠΠΕΘ, 2017).

Παρόλο αυτά, υπήρξε ανάγκη για διαμόρφωση μιας στρατηγικής η οποία θα εξασφάλιζε τα δικαιώματα αυτών των ανθρώπων. Κύριο μέλημα ήταν να εξασφαλιστεί η απαραίτητη προστασία και στέγαση. Έτσι, σταδιακά προς τα τέλη του 2015, δημιουργήθηκαν στα νησιά και στην ηπειρωτική Ελλάδα τα πρώτα οργανωμένα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων. Με τον εγκλωβισμό, όμως, των προσφύγων στην Ελλάδα υπήρξε ραγδαία ανάπτυξη των Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων, τα οποία χαρακτηρίστηκαν – και πολλά χαρακτηρίζονται μέχρι και σήμερα – για τις απάνθρωπες συνθήκες διαβίωσης.

Ακόμα, «δεκάδες πρώην στρατόπεδα που μετατράπηκαν από το Υπουργείο Εθνικής Άμυνας σε καταυλισμούς προσφύγων, με εγκατάσταση σε πρώτη φάση αντίσκηνων εκστρατείας και σε δεύτερη φάση προκατασκευασμένων οικισμών. Λίγα camps κατασκευάστηκαν από Δήμους και ορισμένοι ξενώνες από το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης. Τον Μάιο του 2016 σύμφωνα με στοιχεία του Συντονιστικού Οργάνου Διαχείρισης της Προσφυγικής Κρίσης, λειτουργούσαν τέσσερα κλειστά Κέντρα Κράτησης (hotspots) στα νησιά, 42 Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων στην υπόλοιπη χώρα και πέντε άτυπες δομές» (Επιστημονική Επιτροπή, ΥΠΠΕΘ, 2017).

Σημαντική ήταν η βοήθεια που παρείχαν οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ) αλλά και η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για παροχή προσωρινής στέγασης προσφύγων και αιτούντων άσυλο στην χώρα, στα πλαίσια του χρηματοδοτούμενο

προγράμματος ESTIA, από την Πολιτική Προστασία και Ανθρωπιστική Βοήθεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης (βλ. Ύπατη Αρμοστεία, Πρόγραμμα Στήριξης Έκτακτης Ανάγκης για την Ένταξη και τη Στέγαση-ESTIA, 2018).

Στη στέγαση και φροντίδα των προσφύγων επίσης, συνέβαλλαν και συνεχίζουν να συμβάλλουν «πολιτικές ομάδες ή κινήσεις οι οποίες δραστηριοποιούνται στο αντιρατσιστικό κίνημα και στο κίνημα δικαιωμάτων» οι οποίες προχώρησαν σε καταλήψεις κτηρίων, με πιο γνωστές και καλά οργανωμένες το πρώην ξενοδοχείο City Plaza στην Αθήνα και το πρώην ΠΙΚΠΑ στην Μυτιλήνη. «Παράλληλα, ομάδες εθελοντών δημιούργησαν δίκτυα φιλοξενίας σε διαμερίσματα με ή χωρίς την υποστήριξη διεθνών οργανισμών και ΜΚΟ (π.χ. OMNES Κιλκίς)» (Επιστημονική Επιτροπή, ΥΠΠΕΘ, 2017).

2. Εκπαίδευση παιδιών προσφύγων

Εκτός από το βασικό θέμα της στέγασης και προστασίας των προσφύγων έπρεπε να ληφθούν μέτρα και για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων. Με βάση το άρθρο 28, παράγραφος 1, της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού ότι «τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση» το οποίο ισχύει και για τα παιδιά πρόσφυγες, σύμφωνα με το άρθρο 22, παράγραφος 1, της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (βλ. <http://www.0-18.gr/gia-megaloydsdps>).

Πολλοί από τους ανήλικους πρόσφυγες, είχαν μείνει για μεγάλο χρονικό διάστημα μακριά από το σχολικό περιβάλλον και την εκπαίδευση γενικότερα, εξαιτίας των εμπόλεμων καταστάσεων που επικρατούσαν στη χώρα τους, αλλά και λόγω των αναγκαίων μετακινήσεων.

Στην περίπτωση της Ελλάδας όσον αφορά την προσφυγική κρίση αυτής της περιόδου, επιδιώχθηκε μία εκπαιδευτική πολιτική ένταξης των προσφύγων στην εκπαίδευση, υπό την πρόταση της Επιστημονικής Επιτροπής. Η πρόταση αυτή, σύμφωνα με το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων, της Επιστημονικής Επιτροπής για τη Στήριξη των Παιδιών Προσφύγων (2017: 33), βασίστηκε στις εξής διαπιστώσεις:

α) η ρευστότητα του προσφυγικού πληθυσμού και το πρωτόγνωρο του εγχειρήματος απαιτούσε και εξακολουθεί να απαιτεί συνεχή εποπτεία, εκτίμηση των μεταβαλλόμενων συνθηκών και διαρκείς αναπροσαρμογές με διοικητικά αλλά και επιστημονικά κριτήρια.

β) η διαχείριση του εγχειρήματος της εκπαίδευσης των προσφύγων απαιτούσε και εξακολουθεί να απαιτεί τη συνέργεια διαφόρων υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας, πολλών υπουργείων, διεθνών οργανισμών και ΜΚΟ. Χρειάζεται συνεπώς ένας εποπτικός και συντονιστικός μηχανισμός με ειδική επιστημονική γνώση και τεχνογνωσία.

γ) το όλο εγχείρημα αποτελούσε και εξακολουθεί να αποτελεί πολιτικό διακύβευμα υψηλής ευθύνης που απαιτεί γρήγορες αποφάσεις σε επιτελικό επίπεδο.

Είναι λοιπόν απαραίτητη μια δομή, η οποία να είναι σε θέση να εισηγείται άμεσα προτάσεις στον ΓΓ και τον Υπουργό».

Από το 2016 ξεκίνησε σταδιακά να οργανώνεται η παραπάνω πρόταση, με τη δημιουργία της Ομάδας Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης και Εκπαίδευσης των Προσφύγων. Προκειμένου να καλυφθούν θέσεις υπευθύνων για τον συντονισμό της εκπαίδευσης προσφύγων (ΣΕΠ), αποσπάστηκαν μόνιμοι εκπαιδευτικοί κατόπιν αίτησής τους και στη συνέχεια επιλογής τους με βάση τον πίνακα προσόντων (Επιστημονική Επιτροπή, ΥΠΠΕΘ, 2017).

Στα πλαίσια του συγκεκριμένου σχεδίου-πρότασης θεσμοθετήθηκαν οι Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ), ως μία λύση στα προβλήματα που προέκυψαν κατά την ένταξη των προσφύγων μαθητών στην τυπική εκπαίδευση. «Από τον Οκτώβριο 2016 μέχρι και τον Μάρτιο του 2017 λειτούργησαν 107 ΔΥΕΠ στις οποίες φοίτησαν 2.643 μαθητές σχολικής ηλικίας (δημοτικό και γυμνάσιο)». Στη συνέχεια, από τον Απρίλιο του 2017, παρατηρήθηκε μία μικρή διαφοροποίηση, αφού ο αριθμός των δομών αυξήθηκε στις 111 ΔΥΕΠ με 145 τμήματα, καλύπτοντας έτσι, 37 Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων σε όλη τη χώρα, εκτός των νησιών (Επιστημονική Επιτροπή, ΥΠΠΕΘ, 2017)

Το ωρολόγιο πρόγραμμα που ακολουθούν οι ΔΥΕΠ σύμφωνα με το ΦΕΚ, άρθρο 3, παράγραφος 1, είναι 8:30 το πρωί με 12:30 το μεσημέρι (πρωινό ωρολόγιο πρόγραμμα) για τις ΔΥΕΠ που λειτουργούν εντός των Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων ενώ, όπως αναφέρεται στην παράγραφο 2 του ίδιου άρθρου για τις ΔΥΕΠ που λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων είναι 14:00 το μεσημέρι έως 18:00 το απόγευμα (απογευματινό ωρολόγιο πρόγραμμα).

Ακόμα, τα μαθήματα που προβλέπονται για τη διδασκαλία στο Δημοτικό και οι αντίστοιχες ώρες ανά διδακτικό αντικείμενο κατανέμονται ως εξής: Ελληνική Γλώσσα (6 ώρες), Αγγλικά (4 ώρες), Μαθηματικά (3 ώρες), Φυσική Αγωγή (3 ώρες), ΤΠΕ (2 ώρες), Αισθητική Αγωγή, δηλαδή Εικαστικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή (2 ώρες) (βλ. ΦΕΚ, άρθρο 4, παράγραφος 2).

Σύμφωνα με την έκθεση «Μηχανισμός Παρακολούθησης των Δικαιωμάτων των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα» (Ιούλιο- Δεκέμβριος 2016) του Συνηγόρου

του Πολίτη/Συνηγόρου του Παιδιού και σε συνεργασία με τη UNICEF, η αποτίμηση της εφαρμογής του προγράμματος κατά το πρώτο προενταξιακό έτος παρουσίαζε αρκετές δυσκολίες και όσον αφορά τη λειτουργία των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π) αλλά και όσον αφορά την ένταξη των προσφύγων μαθητών σε τμήματα υποδοχής της πρωινής ζώνης, λόγω του ότι ο αριθμός των μαθητών που ήταν προγραμματισμένος να δεχτούν σε ορισμένες περιοχές οι τάξεις υποδοχής ξεπεράστηκε, εξαιτίας των μη προγραμματισμένων μεταφορών τους από προηγούμενα μέρη διαμονής (Επιστημονική Επιτροπή, ΥΠΠΕΘ, 2017: 37).

3. Αρχές σχεδιασμού υλικού για μικρούς μαθητές πρόσφυγες

Οι παρακάτω θεωρίες συμβάλλουν στο σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές πρόσφυγες μικρής ηλικίας, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να προσαρμόσει το υλικό ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού.

3.1 Μαθητές πρόσφυγες

«Τα παιδιά των προσφύγων είναι συχνά θύματα βίας ή μάρτυρες πολέμου και βίας. Πολλά έχουν δει συγγενείς τους να δολοφονούνται ή δεν ξέρουν πού βρίσκονται μερικοί από αυτούς...Τα περισσότερα έχουν βιώσει κάποια μορφή αποχωρισμού» (Elisabeth Coelho, 2007). Τα γεγονότα που έχουν βιώσει οι μαθητές πρόσφυγες, πολλές φορές είναι πέρα από την φαντασία. Ο φόβος, το άγχος, η ανασφάλεια, η απώλεια και γενικότερα οι τραυματικές εμπειρίες που φέρει μαζί η φρίκη του πολέμου, στέκονται συχνά η αιτία για να παρουσιάσουν νευρώσεις, κατάθλιψη και γενικότερα συμπτώματα μετα-τραυματικής αγχώδους διαταραχής.

Τα άτομα αυτά τις περισσότερες φορές, χρήζουν βοήθειας από ειδικούς που θα συμβάλλουν στην ρύθμιση της ψυχολογικής τους κατάστασης και την ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. «Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι η εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει την ψυχική ανθεκτικότητα ή τουλάχιστον πτυχές της σε σημαντικό βαθμό» (βλ. <https://4peoplematters.com>). Αξίζει βέβαια να αναφερθεί, ότι τα συγκεκριμένα παιδιά λόγω των σκληρών συνθηκών που έχουν βιώσει, είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις, να ξεπερνούν εμπόδια και να προσαρμόζονται ευκολότερα (Επιστημονική Επιτροπή, ΥΠΠΕΘ, 2017).

«Μέσα στη τάξη, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να παρατηρήσουν εσωστρέφεια, υπερκινητικότητα, επιθετικότητα, προβλήματα συγκέντρωσης, φοβική συμπεριφορά και αντιδράσεις έντονης αγωνίας σε καταστάσεις που θυμίζουν κάποιο τραυματικό γεγονός» (Elisabeth Coelho, 2007). Γι' αυτό, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στον τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών προσφύγων και να μην διστάζουν να ζητούν βοήθεια αλλά και να συνεργάζονται με άλλους κλάδους (π.χ. ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς κ.λπ.) για την την επίλυση οποιουδήποτε ζητήματος.

Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά που έχουν αναπτυγμένο γλωσσικό και γνωσιακό υπόβαθρο στην μητρική τους και γενικότερα έχουν λάβει πιο ολοκληρωμένη εκπαίδευση, σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις όσον αφορά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, αφού πολλές έννοιες τους είναι γνώριμες από την προηγούμενη-πρωταρχική εκπαίδευση που έχουν λάβει. Όσον αφορά, την εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι πρόσφυγες μαθητές κατακτούν πρώτα τις δεκτικές δεξιότητες, όπως η κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου και αρκετά αργότερα προχωρούν σε κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου. Ανεξάρτητα βέβαια με το αν είναι πρόσφυγας ή όχι, ο κάθε μαθητής μαθαίνει με τους δικούς του ρυθμούς. Γι' αυτό, η διδασκαλία θα πρέπει να γίνεται με πολυμεθοδικό και πολυαισθητηριακό τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή.

3.2. Μαθητές μικρής ηλικίας

Οι μικροί μαθητές χαρακτηρίζονται για τον ενθουσιασμό, την ενεργητικότητα, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και τον αυθορμητισμό τους. Σύμφωνα με τις Γρίβα και Σέμογλου (2016), «τους αρέσει να πειραματίζονται με τις νέες εμπειρίες και τη νέα γνώση». Γι' αυτό, συχνά οι απορίες που διατυπώνουν κατά την πορεία της διδασκαλίας είναι πολλές και γεμάτες περιέργεια.

Ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό των μικρών μαθητών, σύμφωνα με την Mur, είναι ότι τους αρέσει να εμπλέκονται σε διάφορες κινητικές δραστηριότητες (Mur, 1998: 5 στο Γρίβα & Σέμογλου, 2016). Η ενεργητικότητα που διακατέχει τους μαθητές αυτής της ηλικίας, δεν τους επιτρέπει να μένουν συγκεντρωμένοι για πολλή ώρα σε κάτι (Shipton et al, 2006 στο Γρίβα & Σέμογλου, 2016). Αυτό δίνει το έναυσμα στον εκπαιδευτικό για σχεδίαση και οργάνωση τέτοιου τύπου δραστηριοτήτων, οι οποίες θα αναπτύξουν τις κινητικές δεξιότητες των μαθητών (λεπτή κινητικότητα, ισορροπία, συντονισμός κινήσεων), θα τους δώσουν την δυνατότητα για εκτόνωση κατά τη διάρκεια του μαθήματος και θα τους εμπλέξουν ενεργά στην διαδικασία μάθησης. Τα καταλληλότερα παιχνίδια που προβλέπονται με βάση την ηλικιακή ομάδα (7 – 12 ετών), αλλά και τη (ψυχοκοινωνική) ανάπτυξη των μαθητών, είναι τα ομαδικά παιχνίδια με κανόνες, αθλοπαιδιές. Οι μαθητές συμμετέχουν «σε οργανωμένες δραστηριότητες με μπάλες και άλλα υλικά» και

μαθαίνουν να συμμορφώνονται με τους κανόνες που έχουν συμφωνηθεί από κοινού, αποκτώντας σταδιακά «κοινωνική συνείδηση και συμπεριφορά» (Γρίβα & Σέμογλου, 2016).

Ωστόσο, δεν απολαμβάνουν να συμμετέχουν μόνο σε κινητικές αλλά και σε δημιουργικές δραστηριότητες. Μέσα από την εμπλοκή τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, μπορούν να εκφραστούν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους (λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία), να ενεργοποιήσουν τη δημιουργική τους σκέψη και φαντασία και με αυτό τον τρόπο να οικοδομήσουν τη νέα γνώση.

Έρευνες υποστηρίζουν, ότι τα παιδιά έχουν έμφυτους μηχανισμούς που τους βοηθούν στην εκμάθηση νέων γλωσσών «ασυνείδητα και με φυσικό τρόπο» αρκεί να βρεθούν στο κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Guillén & Bermejo, 2008 στο Γρίβα & Σέμογλου, 2016). Σε ότι αφορά το περιβάλλον μάθησης θα γίνει εκτενέστερη αναφορά σε επόμενα κεφάλαια.

3.3 Ολική Αισθητηριακή Κινητική Απόκριση

Η Ολική Αισθητηριακή Κινητική Απόκριση (ΟΑΚΑ) είναι μία πολύ χρήσιμη μέθοδος για περιβάλλοντα μάθησης στα οποία οι συμμετέχοντες δεν μιλούν καθόλου την γλώσσα-στόχο, αφού ο εκπαιδευτικός στηρίζεται κατά βάση σε «απλές λεκτικές εντολές», όπως “έλα εδώ”, “πες γεια”, “κάθισε”, συνοδεύοντάς τες με εξωλεκτικά στοιχεία. «Όπως υποστήριξε ο Asher, τα παιδιά εξοικειώνονται πρώτα με το άκουσμα της νέας γλώσσας, ενώ η ικανότητα παραγωγής λόγου είναι μεταγενέστερη» (Γρίβα & Σέμογλου, 2016: 60). Βασικά πλεονεκτήματα της ΟΑΚΑ, που μπορούν να φανούν χρήσιμα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι ότι οι συμμετέχοντες δεν έχουν μόνο την δυνατότητα να εκφραστούν λεκτικά στη ξένη γλώσσα, αλλά και εξωλεκτικά και παραγλωσσικά σε ένα ασφαλές πλαίσιο και να αποδώσουν σε αυτό μειώνοντας παράλληλα το άγχος και την ανασφάλεια που πιθανώς να νιώθουν κατά τη διαδικασία, καθώς η μέθοδος αυτή, στηρίζεται στη διαικπεραίωση εντολών-οδηγιών. Έτσι, τους δίνεται η ευκαιρία «να εξασκηθούν στο να ‘αποκρίνονται’ στη γλώσσα και όχι να σκέφτονται για τη γλώσσα». Σημαντικό πλεονέκτημα είναι ακόμα ότι «συμβάλλει στην μακροπρόθεσμη απομνημόνευση του λεξιλογίου καθώς δίνεται η

δυνατότητα για συνεχή επανάληψη και ανακύκλωση» (Γρίβα & Σέμογλου, 2016: 63), κυρίως μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες που συνδυάζουν κίνηση και δημιουργική σκέψη.

Ως προέκταση της ΟΑΚΑ (του Asher) θεωρείται η προσέγγιση της Tomlinson (1998), η ΟΑΚΑ-συν (Total Physical Response-plus). Πιο συγκεκριμένα, σε ένα αρχικό στάδιο, η εκπαιδευτικός δίνει ορισμένες απλές προφορικές οδηγίες στους μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους καλούνται να εκτελέσουν μία σειρά από απλές ενέργειες. Το αρχικό στάδιο θα μπορούσε να ονομαστεί σύμφωνα με τον Krashen (1985), ως μια περίοδος «σιωπής» για τους μαθητές απαραίτητη, ώστε να μπορέσουν να αντιληφθούν τη γλώσσα νοητικά πριν μπορέσουν να παράγουν λόγο. Προχωρώντας όμως, τη διαδικασία ένα στάδιο παραπέρα, οι μαθητές συνδυάζουν τις πράξεις αυτές κινητικά και γλωσσικά (Παπαδόπουλος Ις., Αναγνώστου Ε., Καρακούση Φ., Πείου Β., Σέμογλου Κ., Γρίβα Ε., 2012). Οι μαθητές, με βάση πάντα τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, έχουν τη δυνατότητα σε αυτό το νέο και εμπλουτισμένο πλαίσιο να ασχοληθούν με διάφορους τύπους παιχνιδιών και να εμπλακούν σε αυθεντικές και βιωματικές δραστηριότητες (Γρίβα & Σεμογλου, 2016).

3.4. Διαγλωσσικότητα

Ο όρος διαγλωσσικότητα αναφέρεται σε μία διαδικασία κατά την οποία τα δίγλωσσα ή πολύγλωσσα άτομα χρησιμοποιούν συνδυασμούς γλωσσικών κωδίκων προκειμένου να μπορέσουν να επικοινωνήσουν όσο το δυνατόν καλύτερα και πιο ολοκληρωμένα τη σκέψη τους (βλ. Λεμονιά Νεστορίδου, 2017).

Όσον αφορά την εκπαίδευση, παρατηρείται ότι στα μονόγλωσσα ή και δίγλωσσα προγράμματα που δεν χρησιμοποιείται η διαγλωσσικότητα, είναι πιο δύσκολο για τους δί/πολύγλωσσους μαθητές να αναπτυχθούν ολοκληρωμένα σε όλους τους τομείς και να αξιοποιήσουν όλο το εύρος των ικανοτήτων τους. (βλ. Λεμονιά Νεστορίδου, 2017). Σύμφωνα με μία ομιλία της Garcia, «...τα παιδιά που ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες...όταν τα αξιολογείτε...εξετάζονται σε λιγότερο από το μισό τους ρεπερτόριο» (εννοώντας γλωσσικό ρεπερτόριο). (βλ.

<https://www.youtube.com/watch?v=511CcrRrck0&t=665s>) Με βάση αυτή τη θέση, στη συνέχεια του βίντεο, δίνει ένα πολύ σχετικό και εύστοχο παράδειγμα για την κοινωνική αδικία που βιώνουν οι συγκεκριμένοι μαθητές, όταν στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα δεν αξιοποιείται η διαγλωσσικότητα. «Είναι σαν να αξιολογούμε ντράμερς, κάποιος παίζει με τα δύο χέρια και ο άλλος παίζει μόνο με το ένα και σκέφτεστε ότι ο ήχος θα πρέπει να είναι ο ίδιος. Αυτό είναι αδύνατον». Το πολιτισμικό, κοινωνικό κεφάλαιο του δι/πολύγλωσσου μαθητή που έχει αναπτυχθεί στα πλαίσια της μητρικής γλώσσας και οι εμπειρίες που είναι συνδεδεμένες με αυτή, έχει παρατηρηθεί ότι σε μαθήματα που χρησιμοποιείται η διαγλωσσικότητα, είναι πιο εύκολο για αυτόν να το επικοινωνήσει και να το συσχετίσει με τις νέες έννοιες, γνώσεις και εμπειρίες (βλ. <https://www.youtube.com/watch?v=511CcrRrck0&t=665s>).

Η διαφορά ανάμεσα στην απλή εναλλαγή κωδίκων και τη διαγλωσσικότητα έγκειται στο ότι η δεύτερη, σε αντίθεση με τη πρώτη, δεν αντιμετωπίζει σαν ένα “αναγκαίο κακό” την μητρική γλώσσα για την κάλυψη τυχόν κενών επικοινωνίας. Η διαγλωσσικότητα χρησιμοποιεί την εναλλαγή κωδίκων και άλλων γλωσσικών πρακτικών με σκοπό την ισότιμη συνύπαρξη και τον δύο γλωσσών μέσα από μία παράλληλη ανάπτυξη τους και μία αμοιβαία ανταλλαγή στοιχείων. Έτσι, δεν αποβλέπει απλώς στο να χρησιμοποιηθεί η μητρική γλώσσα μέχρι το σημείο που δεν θα χρειάζεται πια, αλλά να συνεχίσει να αναπτύσσεται μαζί με τον μαθητή καθ’ όλη τη διάρκεια των σπουδών του, αποκτώντας έτσι και έναν ακαδημαϊκό χαρακτήρα (βλ. Επιστήμες της Αγωγής, Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο, 2015).

3.5. Πολυτροπικότητα

Σύμφωνα με τους Kress και van Leeuwen, η πολυτροπικότητα είναι «η χρήση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων στον σχεδιασμό ενός σημειωτικού προϊόντος ή συμβάντος» (Πουρκός, 2011). Με βάση τον παραπάνω ορισμό, η πολυτροπικότητα μπορεί να λειτουργήσει καθοριστικά στη διαμόρφωση των σύγχρονων πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων μάθησης, τα οποία πλέον περιλαμβάνουν και μαθητές πρόσφυγες. Αυτό αναφέρεται, διότι οι περισσότεροι από τους νεοφερθέντες μαθητές δεν μιλούν καθόλου την ελληνική γλώσσα και επιπλέον πολλοί από αυτούς βρίσκονται αρκετό διάστημα μακριά από το σχολικό περιβάλλον, εξαιτίας των

πολεμικών συρράξεων στον τόπο προέλευσης. Επομένως, η επικοινωνία με τους συγκεκριμένους μαθητές, καθώς και η εκμάθηση της νέας γλώσσας, καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη αφού πολλές φορές δεν υπάρχει καν γλώσσα διαμεσολάβησης μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού. Έτσι, αξιοποιώντας στη διδασκαλία την πολυτροπικότητα, παρέχεται στους μαθητές μία ποικιλία σημειωτικών τρόπων (modes), μέσω δηλαδή, της εικόνας, του ήχου, του λόγου (προφορικός και γραπτός), του σώματος (στάση-κίνηση, χειρονομίες, εκφράσεις), οι οποίοι έχουν στόχο την βελτίωση της επικοινωνίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και την αποτελεσματικότερη εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να τονιστεί, ότι πέρα από το ρόλο που διαδραματίζει η γλώσσα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, το ίδιο σημαντικοί είναι και όλοι οι υπόλοιποι (μη γλωσσικοί) σημειωτικοί τρόποι. Θα λέγαμε, δηλαδή, ότι τα πολυτροπικά περιβάλλοντα απαιτούν έναν συνδυασμό σημειωτικών τρόπων με βάση τον οποίο κάθε φορά παράγονται διαφορετικά νοήματα και επιτυγχάνονται «διαφορετικά αποτελέσματα στις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις» (βλ. Πουρκός, 2011: 69). Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι η εξέλιξη των Νέων Τεχνολογιών έχει συμβάλει αποφασιστικά στην οργάνωση και το σχεδιασμό πολυτροπικών και κατ' επέκταση πολυαισθητηριακών περιβαλλόντων μάθησης, αναβαθμίζοντας ακόμη περισσότερο το εκπαιδευτικό έργο.

Σύμφωνα με τις Γρίβα και Σέμογλου (2016), σχετικά με την δημιουργία πολυτροπικού περιβάλλοντος μάθησης, «κρίνεται απαραίτητη η χρήση γνωστικά κατάλληλων δραστηριοτήτων επικουρούμενες από οπτικοακουστικό υλικό, παιχνίδια και αντικείμενα, ώστε να εγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών με ποικίλους τρόπους μέσα από διάφορα αισθητικά και αισθητηριακά 'κανάλια'». Έτσι, μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον η διδασκαλία για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας θα ανταποκρίνεται στα διάφορα μαθησιακά στυλ και τύπους νοημοσύνης των μαθητών, συμβάλλοντας παράλληλα, στην αυτενέργεια των μαθητών και κατ' επέκταση στην οικοδόμηση της νέας γνώσης και εμπειρίας από τους ίδιους τους μαθητές (Κασσωτάκης & Φλουρης, 2013).

3.6. Χρήση πολυθεματικών και διαθεματικών δραστηριοτήτων

Με τον όρο πολυθεματικές δραστηριότητες αναφερόμαστε στη χρήση ποικίλων δραστηριοτήτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, με διαφορετικές θεματικές, οι οποίες στοχεύουν στην επαφή και εξοικείωση των μαθητών με τον τομέα ενδιαφέροντος. Η χρήση πολυθεματικών δραστηριοτήτων είναι ιδιαίτερα βοηθητική στην εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας καθώς η εναλλαγή αυτή των διαφόρων θεματικών βοηθάει στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στην επικέντρωση της προσοχής τους από τη «δομή της γλώσσας-στόχου» του στο περιεχόμενο των εκάστοτε δραστηριοτήτων (Γρίβα & Σέμογλου, 2016). Το περιεχόμενο αυτό είναι ιδιαίτερα ελκυστικό στους μαθητές, όταν συνάδει με τα ενδιαφέροντά τους.

Οι πολυθεματικές αυτές δραστηριότητες, μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσω της διαθεματικής προσέγγισης. Η διαθεματική προσέγγιση σχετίζεται με την εκμάθηση και διερεύνηση ενός συγκεκριμένου θέματος μέσα από τη χρήση διαφόρων μαθημάτων. Μέσα από τη διαθεματικότητα, ο μαθητής καταφέρνει να εξετάσει πιο σφαιρικά το θέμα με το οποίο καλείται να ασχοληθεί και έτσι από τους διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης, του δίνεται η δυνατότητα να συσχετίσει τη διαδικασία με τις προσωπικές του εμπειρίες (Δημητριάδου, 2016).

3.7. Θεωρίες για το Παιχνίδι

Κατά καιρούς έχει γίνει προσπάθεια να αποδοθεί ένας σαφής ορισμός για την έννοια του παιχνιδιού, όμως η προσπάθεια αυτή έρχεται σε αδιέξοδο καθώς είναι αυτή η πολυδιάστατη φύση του, που δεν δίνει τα περιθώρια, ώστε να προσδιοριστεί με ακρίβεια. Ωστόσο, τα θετικά χαρακτηριστικά που μπορούν να αποδοθούν στο παιχνίδι είναι πολλά και σημαντικά. Βασικό χαρακτηριστικό του είναι η έμφυτη τάση και ανάγκη των παιδιών να θέλουν να το δημιουργήσουν και να συμμετέχουν σε αυτό. Η σημαντικότητά του επιβεβαιώνεται από τα αρχαία κίολας χρόνια στα οποία γνωστοί φιλόσοφοι, όπως ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης, όχι μόνο συμβούλευαν τους γονείς να αφήνουν τα παιδιά τους να παίζουν, αλλά τους παρότρυναν κίολας να δίνουν στα παιδιά πρωτότυπα παιχνίδια για να απασχολούνται και να αναπτύσσουν παράλληλα τη δημιουργική τους φαντασία (βλ. Καζανά, Κριτσιλίγκου, Λοΐζου, Παχίτσα, 2013). Αυτό επιβεβαιώνεται και από μοντέρνες θεωρίες, οι οποίες όχι μόνο υποστηρίζουν πως το παιχνίδι αναπτύσσει τη φαντασία των παιδιών, αλλά και πως

αποτελεί το μέσο για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Στο σημείο αυτό, θεωρήθηκε αναγκαίο, να παραθέσουμε ορισμένες από αυτές τις θεωρίες οι οποίες επιδιώκουν να προσδιορίσουν τον ρόλο του παιχνιδιού στη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού (Γρίβα & Σέμογλου, 2016).

Η κατηγοριοποίηση έγινε σύμφωνα με την Γρίβα & Σέμογλου (2016):

Ξεκινώντας θα αναφερθούμε στον εμπνευστή της Ψυχαναλυτικής Θεωρίας (Psychoanalytic theory), τον Freud, ο οποίος υποστήριξε ότι το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει λυτρωτικά για ένα παιδί που έχει βιώσει δυσάρεστες καταστάσεις, αφού καταφέρνει να επαναλάβει την εκάστοτε αρνητική εμπειρία του στα πλαίσια του παιχνιδιού και με αυτό τον τρόπο να κυριαρχήσει σε αυτή (βλ. <http://travasaros.gr/%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%B4%CE%B9/>).

Συνεχίζοντας, θα περάσουμε στην θεωρία της διέγερσης (Arousal Modulation theory), βάσει της οποίας το παιχνίδι συνδέεται με την ανάγκη του παιδιού για εξερεύνηση αλλά και πειραματισμό με νέα αντικείμενα και καταστάσεις (Γρίβα & Σέμογλου, 2016).

Έπειτα, σύμφωνα με την μετεπικοινωνιακή θεωρία του Bateson (Bateson's Metacommunicative theory) «τα παιδιά παίζουν για να μάθουν την αυθεντικότητα της ζωής και τους φανταστικούς σκοπούς των αντικειμένων και δράσεων» (Bateson, 1955 στο <https://www.iscool.gr/blog>). Γι' αυτόν τον λόγο δημιουργούν ένα ρεαλιστικό περιβάλλον, όπου μέσα σε αυτό αναλαμβάνουν ρεαλιστικούς ρόλους και αποκτούν μία ρεαλιστική ταυτότητα.

Ακόμα, σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες, με κύριο εκπρόσωπο τον Piaget, το παιχνίδι σχετίζεται με την ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου (Γρίβα & Σέμογλου, 2016). Επιπλέον, ανάλογα με την ηλικία και το στάδιο ανάπτυξης που βρίσκονται τα άτομα διαμορφώνονται και οι αντίστοιχοι τύποι παιχνιδιών (αισθησιο-κινητικό παιχνίδι ή παιχνίδι άσκησης, συμβολικό παιχνίδι και παιχνίδι με κανόνες). Από την άλλη σημαντική είναι και η θέση του Vygotsky. Σύμφωνα με τον προαναφερθέντα το παιχνίδι είναι φανταστικό. Το παιδί μέσω του παιχνιδιού διαμορφώνει τον δικό του κόσμο μέσα στον οποίο έχει τη δυνατότητα να εκπληρώσει κάθε του επιθυμία που

υπό πραγματικές συνθήκες δεν μπορούσε να εκπληρώσει άμεσα και γι'αυτό ένιωθε ένταση. Έτσι, μέσα από το φανταστικό παιχνίδι καταφέρνει να ξεσπάσει και να εκπληρώσει κάθε αναδυόμενη επιθυμία του (βλ. <http://travasaros.gr/%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%B4%CE%B9/>).

4. Το Παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Λαμβάνοντας υπόψη την εσωτερική ανάγκη των παιδιών να υπακούν σε κανόνες όχι από υποχρέωση, αλλά λόγω της ανάγκης τους να ανήκουν και να απαρτίζουν μία ομάδα με συγκεκριμένους στόχους και κοινές επιδιώξεις, δημιουργείται ένα ενδιαφέρον για περαιτέρω ανάλυση αυτού του φαινομένου. Το γεγονός ότι τα παιδιά στην προσπάθεια τήρησης των κανόνων ενός παιχνιδιού δεν διακατέχονται από φόβο, αλλά από εσωτερική επιθυμία, δηλώνει από μόνο του την ανάγκη να εντάξουμε το παιχνίδι, ως ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία στη μαθησιακή διαδικασία και δη στην διαδικασία εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας, αφού προσφέρει σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα εξωλεκτικής αλλά και εξωγλωσσικής επικοινωνίας.

Το σύγχρονο σχολείο θέλει τον μαθητή να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία και όχι απλώς να δέχεται και να αποστηθίζει πληροφορίες σαν ένας απλός παθητικός δέκτης. Έτσι, σε αυτό το σημείο, έρχεται το παιχνίδι να αποτελέσει μία βασική τεχνική μάθησης προσφέροντας την ευκαιρία στον μαθητή να ρισκάρει χωρίς φόβο και κάνοντας λάθη, να ενισχύσει τις μνημονικές του στρατηγικές, να έρθει σε επαφή με το εκάστοτε υλικό, να εξασκήσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και να αποκτήσει εμπειρίες (Γρίβα & Σέμογλου, 2016: 112).

Καθώς το παιχνίδι είναι ταυτισμένο στο μυαλό των παιδιών από μικρή κιόλας ηλικία με διασκέδαση, κανόνες, ανατροπές, προσπάθεια επίτευξης στόχων, ανταγωνισμό-συναγωνισμό, ομαδικό/εταιρικό πνεύμα και άλλα ακόμα θετικά στοιχεία, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να το χρησιμοποιήσει ως μέσο για να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών, να τους ενεργοποιήσει τα κίνητρα και έτσι να μετατρέψει ένα συνηθισμένο και ανιαρό μάθημα σε ένα μάθημα πρωτότυπο και δελεαστικό. Έτσι, μέσα από το παιχνίδι «ενισχύονται λειτουργίες όπως επανάληψη, εξάσκηση, μίμηση, ρύθμιση, ανακάλυψη, σύνθεση» (Ψαθά, 2017) οι οποίες αναπτύσσουν τόσο τις προσληπτικές όσο και τις παραγωγικές γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών (Γρίβα & Σέμογλου, 2016: 115).

Βέβαια, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως το παιχνίδι δεν βοηθάει μόνο στην ανάπτυξη του γνωστικού και γλωσσικού επιπέδου, αλλά επηρεάζει θετικά και την κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ανέλιξη του παιδιού. Μέσα από παιγνιώδης δραστηριότητες τα παιδιά κοινωνικοποιούνται, αποκτούν το αίσθημα του «ανήκειν» προσφέροντας ο καθένας με τον τρόπο του στην ομάδα, αναπτύσσουν το αίσθημα της

αλληλεγγύης, μαθαίνουν να συνεργάζονται, να σέβονται όταν μιλάει κάποιος από τα μέλη της ομάδας, να τηρούν ο καθένας τη σειρά του, να αναλαμβάνουν ρόλους και να λειτουργούν υπεύθυνα. Ακόμα, συμβάλουν στην ελαχιστοποίηση του άγχους και της ανασφάλειας που νιώθουν ορισμένοι μαθητές, κυρίως οι πιο εσωστρεφείς και γενικότερα βοηθούν στην αυτορύθμιση του ατόμου.

Βασική προϋπόθεση όλων των παραπάνω είναι οι παιγνιώδεις δραστηριότητες να συμβαδίζουν με τα «μαθησιακά στυλ» των μαθητών. «Ο όρος *μαθησιακά στυλ* (learning styles) αναφέρεται σε ποιοτικές διαφορές ανάμεσα στις ατομικές προτιμήσεις, στις έξεις και στους προσανατολισμούς των μαθητών απέναντι στη μάθηση και στη μελέτη». (Reiff, 1992; Messick, 1994; Sternberg, 1997 στο Φρυδάκη, 2012). Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός, για τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας, είναι απαραίτητο να γνωρίζει τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, τις «κύριες αισθήσεις» που επιλέγουν και χρησιμοποιούν κατά τη διαδικασία της μάθησης και γενικότερα να έχει εικόνα των προφίλ των μαθητών του. Οι «αισθητηριακές προτιμήσεις» (Φρυδάκη, 2012: 274) των μαθητών συνδέονται άμεσα με την θεωρία που διατύπωσε ο Gardner, σχετικά με του πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή το κάθε άτομο είναι μοναδικό, αφού διαθέτει διαφορετικό προφίλ νοημοσύνης άρα αξιοποιεί και διαφορετικές λειτουργίες προκειμένου να επεξεργάζεται πληροφορίες και να επιλύει προβλήματα (Φρυδάκη, 2012). Η νοημοσύνη του ατόμου επηρεάζεται από το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον αλλά και από τις εμπειρίες που έχει βιώσει και συνεχίζει να βιώνει (Κασσωτάκης & Φλουρης, 2013). Με βάση την παραπάνω θεωρία η ανθρώπινη νοημοσύνη συγκροτείται από οχτώ τύπους νοημοσύνης: α) τη Γλωσσική νοημοσύνη β) τη Λογικομαθηματική νοημοσύνη γ) τη Μουσική νοημοσύνη, δ) την Οπτική ή Χωροαισθητική νοημοσύνη, ε) την Κινησθητική νοημοσύνη, στ) τη Διαπροσωπική νοημοσύνη, ζ) Ενδοπροσωπική νοημοσύνη, η) Οικολογική ή Φυσιογνωστική νοημοσύνη (Φρυδάκη, 2012).

Η παραπάνω θεωρία σχετίζεται άμεσα με την ανάγκη για διαφοροποίηση της διδασκαλίας λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, οι οποίοι «εφόσον διαθέτουν διαφοροποιημένους τύπους νοημοσύνης, άρα μαθαίνουν διαφορετικά, επομένως πρέπει να διδάσκονται διαφορετικά». (Φρυδάκη, 2012: 277). Γι' αυτό ο

εκπαιδευτικός οφείλει να συμπεριλαμβάνει στην εκπαιδευτική διαδικασία ποικιλία δραστηριοτήτων-παιχνιδιών, προκειμένου να αξιοποιούνται όλοι οι τύποι νοημοσύνης και κατ' επέκταση να αναδεικνύονται οι κλίσεις και «ταλέντα» των μαθητών Δημητριάδου, 2016: 192) Με τον τρόπο αυτό, παρέχονται ίσες ευκαιρίες για ενεργό εμπλοκή των μαθητών στην διδασκαλία.

Συμπερασματικά, το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης έχει όλα εκείνα τα απαραίτητα χαρακτηριστικά, ώστε να αναδείξει τα διαφορετικά στυλ μάθησης και των πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης και να ενεργοποιήσει τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών τα οποία διαφέρουν. «Το παιχνίδι ενεργοποιεί σφαιρικά την προσωπικότητα του παιδιού, την οργανώνει και την πλαισιώνει στην πορεία του προς την ωριμότητα, διαθέτοντας όλες τις ιδιότητες ενός εργαλείου μάθησης και λειτουργώντας ως “φυσικό παιδαγωγικό μέσο” (βλ. Χατζηκαμάρη, 2004 στο <http://eprl.korinthos.uop.gr/BlogsPortal/mps2017/2017/04/23/%CF%84%CE%BF-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%B9-%CF%89%CF%82-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%B%CF%8C-%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF-%CE%BC/>).

4.1 Τυπολογία Παιχνιδιών

Όπως θα παρατηρήσουμε και παρακάτω τα παιχνίδια διαφοροποιούνται μεταξύ τους ανάλογα με τους σκοπούς που θέλουν να επιτύχουν, ανάλογα με τον τρόπο που διεξάγονται και τους κανόνες που θέτουν. «Σύμφωνα με το Hughes (1996), κάθε τύπος παιχνιδιού συμβάλει σε μία διαφορετική πτυχή της ανάπτυξης του παιδιού, δηλαδή στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική, κινητική, γλωσσική» (Hughes 1996 στο Γρίβα & Σέμογλου, 2016: 104). Με βάση την παραπάνω άποψη, σύμφωνα με τη Γρίβα & Σέμογλου (2016), η κατηγοριοποίηση γίνεται ως εξής:

Το σιωπηλό παιχνίδι: Σχετίζεται με το αισθησιο-κινητικό παιχνίδι. Το παιδί παρατηρεί εικονογραφημένα βιβλία και απολαμβάνει τη διαδικασία του παιχνιδιού

χρησιμοποιώντας διάφορα αντικείμενα όπως, κούκλες, κουζινικά κ.ά., χωρίς να ενδιαφέρεται τόσο για το τελικό προϊόν.

Παιχνίδι κατασκευών/δομικό παιχνίδι: Το είδος του παιχνιδιού αυτού δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να πειραματιστεί με διάφορα αντικείμενα και υλικά και να δημιουργήσει διάφορες κατασκευές με τα χέρια του, συμβάλλοντας παράλληλα στην ενίσχυση της λεπτής κινητικότητας και στον συντονισμό ματιών-χεριών.

Κοινωνικό παιχνίδι: Στο παιχνίδι αυτό οι συμμετέχοντες πρέπει να είναι πάνω από ένα άτομο. Τα άτομα μέσω αυτού εξασκούνται στους κανόνες, στην ομαδική συνεργασία και αλληλεγγύη. Σκοπός του είναι η κοινωνικοποίηση των παιδιών και η ομαλότερη ένταξή τους στην κοινωνία των ενηλίκων.

Κινητικό παιχνίδι: Το παιχνίδι αυτό αφορά σε κινητικές αθλητικές δραστηριότητες που εμπεριέχουν όργανα γυμναστικής (π.χ. μπάλες, σχοινάκι) αλλά αποτελείται και από καθημερινού τύπου παιχνίδια (π.χ. στην παιδική χαρά, στην παραλία). Συμβάλει σημαντικά «στην ανάπτυξη αδρών κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών, και το γενικό συντονισμό μυϊκού και νευρικού συστήματος»

Παιχνίδι με κανόνες: Σκοπός του παιχνιδιού αυτού είναι η εξοικείωση των παιδιών με τους κανόνες που το διέπουν, προετοιμάζοντάς τα, ώστε «να λειτουργήσουν παραγωγικά» και υπεύθυνα στη μελλοντική ενήλική ζωή τους.

Παιχνίδια πνευματικής ικανότητας: Τα συγκεκριμένα παιχνίδια αναπτύσσουν της λογικές-νοητικές λειτουργίες του παιδιού εμπλέκοντάς τα στις διαδικασίες επίλυσης προβλήματος, κατασκευής παζλ, σταυρόλεξου κ.λπ.

Γλωσσικά παιχνίδια: Στα παιχνίδια αυτά συμπεριλαμβάνονται δύο βασικές κατηγορίες: α) «τα παιχνίδια που δίνουν έμφαση σε γλωσσικά στοιχεία» όπως ασκήσεις συμπλήρωσης συνώνυμων και αντώνυμων, σταυρόλεξα κ.ά., β) «επικοινωνιακά γλωσσικά παιχνίδια» τα οποία δίνουν έμφαση στην επίτευξη του εκάστοτε επικοινωνιακού μηνύματος.

Σύμφωνα με την αναφορά στην ταξινόμια της Hadfield (1999), που γίνεται στις Γρίβα και Σέμογλου (2016), το γλωσσικό παιχνίδι περιλαμβάνει τις παρακάτω υποκατηγορίες.

- Παιχνίδια αντιστοίχισης, ταξινόμησης
 - Παιχνίδια σύγκρισης
 - Παιχνίδια ‘πληροφοριακού κενού’
 - Παιχνίδια εικασίας
 - Παιχνίδια λεζάντας
 - Επιτραπέζια παιχνίδια
 - Παιχνίδια με τη χρήση υπολογιστών ή παιχνιδομηχανών
 - Δημιουργικό παιχνίδι: Η συγκεκριμένη υποκατηγορία παιχνιδιού περιλαμβάνει κι αυτή με τη σειρά της, ιδιαίτερα γνωστούς τύπους παιχνιδιών που όταν επιλέγονται να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία την κάνουν ιδιαίτερα διασκεδαστική για τους μαθητές.
- a) Παιχνίδια φαντασίας: Τα συγκεκριμένα παιχνίδια αναπτύσσουν τη δημιουργική σκέψη των παιδιών αφού του δίνεται η δυνατότητα να κατασκευάσουν τις δικές του φανταστικές ιστορίες και να πειραματιστούν γενικότερα με το λεξιλόγιο.
- b) Παιχνίδια προσομοίωσης: Τα παιχνίδια προσομοίωσης διακρίνονται σε:

φυσικής προσομοίωσης: «...οι μαθητές χειρίζονται αντικείμενα με στόχο την κατάκτηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τον ορθό και κριβή χειρισμό φυσικών αντικειμένων σε ένα πραγματικό περιβάλλον».

καταστασιακής προσομοίωσης: «...οι μαθητές αναπαριστούν συμπεριφορές ατόμων ή ομάδων, που δρουν σε συγκεκριμένες καταστάσεις»

- c) Παιχνίδια ρόλων: Τα παιχνίδια αυτά δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές, να συνεργαστούν, να εμπλακούν σε αυθεντικού τύπου δραστηριότητες και γενικότερα να αλληλεπιδράσουν. Οι διαδικασίες αυτές του φέρνουν το μαθητή πιο κοντά με τον εσωτερικό τους κόσμο αλλά και με τους συμμαθητές του αποκτώντας ένα πολύτιμο για την πορεία της ζωής του χαρακτηριστικό, την «ενσυναίσθηση» (Δημητριάδου, 2016: 235). Επιπλέον, μέσω αυτών δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν «βιωματική εμπειρία» (Δημητριάδου, 2016: 235), αφού αναλαμβάνουν ρόλους και προσπαθούν να τους φέρουν εις πέρας όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστικά. Είναι κατάλληλες για μαθητές που δεν έχουν αναπτύξει ικανοποιητικά το γλωσσικό τους επίπεδο, αφού τους δίνεται η δυνατότητα να εκφραστούν χρησιμοποιώντας εξωλεκτικά στοιχεία (χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου).
- d) Παντομίμα: Στο συγκεκριμένο παιχνίδι ο λόγος δεν έχει θέση. Οι μαθητές χρησιμοποιούν αποκλειστικά το σώμα τους και τις εκφράσεις του προσώπου τους προκειμένου να αναπαραστήσουν κάτι (συναίσθημα, συμβάν, προσωπικότητες, αντικείμενα κλπ.). Έτσι, ο μαθητής γνωρίζει το σώμα του και μαθαίνει να το χρησιμοποιεί-χειρίζεται ανάλογα. Το συγκεκριμένο παιχνίδι εξάπτει την φαντασία των μαθητών και δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον για ελεύθερη έκφραση. «Επιπλέον, ως διδακτική τεχνική μπορεί να έχει εξαιρετικά αποτελέσματα στην παρουσίαση, εμπέδωση και ανακύκλωση του λεξιλογίου» (Dodson, 2000 στο Γρίβα και Σέμογλου, 2016).

4.2. Κινητικό παιχνίδι και ξένη γλώσσα

«Μέσα από τα κινητικά παιχνίδια φαίνεται ότι συντελείται η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, καθώς προσελκύεται το ενδιαφέρον τους, διευκολύνεται η μάθηση και η σύνδεση της μάθησης με την καθημερινή ζωή» (Garcia et al, 1996. Pang & Kamil, 2004 στο Γρίβα και Σέμογλου, 2016: 118). Τα συγκεκριμένα παιχνίδια έχουν ξεχωριστή θέση στην διαδικασία της μάθησης, αφού ενισχύουν την αυτενέργεια και τον ενεργό ρόλο των μαθητών στην τάξη, με αποτέλεσμα να

συμμετέχουν και να μην βαριούνται. Στις παραδοσιακές τάξεις που τα παιχνίδια και κυρίως τα κινητικά δεν έχουν θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία ως εργαλεία μάθησης, παρατηρείται κούραση, απόσπαση συγκέντρωσης των μαθητών από το μάθημα και η ανυπομονησία να βγουν διάλειμμα. Στο διάλειμμα οι μαθητές εκφράζονται ελεύθερα, παίζουν ομαδικά παιχνίδια και κατ' επέκταση εκτονώνονται. Εντάσσοντας το κινητικό παιχνίδι στη διαδικασία μάθησης, επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό η δράση η έκφραση αλλά και η ομαδική συνεργασία.

Ειδικότερα στις μικρότερες ηλικίες, οι μαθητές χάνουν εύκολα την συγκέντρωσή τους γεγονός, που εντείνει ακόμη περισσότερο την ανάγκη για συμμετοχή αυτών σε κινητικές δραστηριότητες. «Άλλωστε όπως υποστήριξε η Donaldson (1987), τα παιδιά έχουν μία φυσική επιθυμία να κινούνται και να εκφράζονται εξωλεκτικά» (Γρίβα, Σέμογλου, Ταναμπάση, 2014).

Τα παιχνίδια αυτά, εκτός των άλλων, αποτελούν και χρήσιμο μέσο για την γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών και βοηθούν ιδιαίτερα στην διαδικασία εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας. Είναι γνωστό, πως όσα περισσότερα ερεθίσματα λαμβάνει ο μαθητής από το μαθησιακό περιβάλλον, τόσο καλύτερες επιδόσεις θα έχει. «Ακόμη, τα κινητικά παιχνίδια είναι αυτά που βελτιώνουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών, ιδιαίτερα αυτών των μαθητών που συναντούν δυσκολίες». (Carlsson-Paige, 2008 στο Γρίβα και Σέμογλου, 2016: 119)

5. Σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού «Παίζω και Μαθαίνω την ελληνική γλώσσα»

5.1 Κριτήρια σχεδιασμού

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα κριτήρια (βλ. Κεφ. 3 & 4) σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό με τίτλο «Παίζω και μαθαίνω την ελληνική γλώσσα» σε μαθητές πρόσφυγες σχολικής ηλικίας. Σημαντικός παράγοντας που επηρέασε τη δημιουργία αυτού, ήταν τα πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών που επρόκειτο να συμμετάσχουν στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση αφού όπως αναφέρθηκε ήταν πρόσφυγες πολέμου, κάτι που δηλώνει από μόνο του την ιδιαίτερη προσοχή και τον λεπτό χειρισμό που θα έπρεπε να υπάρξει απέναντι σε αυτά τα παιδιά (συναισθηματικό κομμάτι), αλλά και στα κριτήρια σχεδιασμού της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης (γνωστικό κομμάτι).

Με βάση τα παραπάνω, και δεδομένης της ηλικιακής ομάδας των μαθητών, επιχειρήθηκε η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού υλικού ελκυστικού και ευφάνταστου. Θεωρήθηκε λοιπόν αναγκαίο, οι μαθητές να βρεθούν σε ένα φιλικό, άνετο και δελεαστικό περιβάλλον μάθησης, όπου να μην υπάρχει το άγχος και ο φόβος έκφρασης και το «λάθος» να είναι μία ευκαιρία προσωπικής ανέλιξης του καθενός ξεχωριστά, αλλά και της ομάδας συνολικά.

Έτσι, οι δραστηριότητες δημιουργηθήκαν λαμβάνοντας όσο το δυνατόν περισσότερο υπόψη τα διαφορετικά στυλ μάθησης και τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης, όπως υποστήριξε άλλωστε και ο Howard Gardner. Σύμφωνα με τον προαναφερθέντα «η ικανοποίηση των διαφορετικών μαθησιακών στυλ και των ποικίλων τύπων νοημοσύνης αποτελεί βασική προϋπόθεση της ολιστικής προσέγγισης στη διδασκαλία» (Γρίβα & Σέμογλου, 2016: 39). Επομένως, οι δραστηριότητες πρέπει να είναι μαθητοκεντρικές και να λαμβάνουν υπόψη τη προσωπικότητα και τις ανάγκες του κάθε μαθητή προκειμένου να μπορούν να αξιοποιηθούν όσο το δυνατόν καλύτερα οι δυνατότητες του, λαμβάνοντας όσο το δυνατόν περισσότερα ερεθίσματα.

Επιπλέον, οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν ήταν πολυθεματικές, καθώς το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό απέβλεπε κυρίως στην εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (βλ. υποκεφ. 3.6). Οι δραστηριότητες αυτές επιλέχθηκε να εφαρμοστούν σε ένα διαθεματικό πλαίσιο. Λαμβάνοντας όμως, υπόψιν τα πιθανά επικοινωνιακά προβλήματα με τους πρόσφυγες μαθητές, λόγω της ανυπαρξίας κοινής γλώσσας, δεν είναι εύκολο να γίνουν διακριτά τα όρια μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων που απαρτίζουν την εκάστοτε θεματική ενότητα.

Συνδυαστικά με την διαθεματική και ολιστική προσέγγιση αξιοποιήθηκε και εφαρμόστηκε και η Ολική Αισθητηριακή Κινητική Απόκριση {Total physical Response} (βλ. υποκεφ. 3.3), θεωρήθηκε απολύτως κατάλληλη για την συγκεκριμένη παρέμβαση, αφού οι συμμετέχοντες ήταν διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος, οι περισσότεροι δεν μιλούσαν σχεδόν καθόλου τα ελληνικά και έτσι ο μόνος τρόπος επικοινωνίας με την εκπαιδευτικό ήταν η γλώσσα του σώματος και τα αγγλικά ως μεταβατική γλώσσα.

Ακόμα, ο σχεδιασμός στόχευε στη δημιουργία ενός πολυτροπικού, πολυαισθητηριακού και αυθεντικού περιβάλλοντος μάθησης, όπου οι μαθητές θα μπορούν να έρθουν σε επαφή με πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό, παιχνίδια και διάφορα αντικείμενα και μέσα από τις αισθήσεις τους –χρησιμοποιώντας ο καθένας το «αισθητηριακό κανάλι» (όραση, ακοή, κίνηση κλπ.) που τον βολεύει- να κατακτήσουν την γνώση (Γρίβα & Σέμογλου, 2016).

Επιδιώχθηκε, επίσης, η δημιουργία αυθεντικών δραστηριοτήτων οι οποίες θα τους δώσουν την δυνατότητα να ενισχύσουν τη λεκτική, αλλά και εξωλεκτική τους επικοινωνία. Μέσα από το αυθεντικό περιβάλλον μάθησης, οι μαθητές καταφέρνουν να αλληλοδράσουν και να επικοινωνήσουν, σε ένα ρεαλιστικό πλαίσιο, συμβάλλοντας παράλληλα στην ενεργοποίηση της φαντασίας τους και δίνοντάς τους τη δυνατότητα να εικάσουν τη σημασία τυχόν άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα.

Βασικό συστατικό του σχεδιασμού αυτού είναι, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το παιχνίδι (βλ. υποκεφ. 3.7 & κεφ. 4). Θα λέγαμε, ότι παιχνίδι, μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο ψυχαγωγίας και χαλάρωσης, αλλά παράλληλα και ένα εκπαιδευτικό μέσο

κατάκτησης της γνώσης. Με την αξιοποίηση του παιχνιδιού διαμορφώνεται ένα φυσικό επικοινωνιακό περιβάλλον μάθησης. Τα παιδιά νιώθουν πιο οικεία, εξωτερικεύουν συναισθήματα, κοινωνικοποιούνται, αναπτύσσουν τη φαντασία τους και τις κινητικές τους δεξιότητες και εκφράζονται με διάφορους τρόπους (λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία).

Τέλος, για τον συγκεκριμένο σχεδιασμό καθοριστικός ήταν και ο ρόλος των ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας). Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν πολυμεσικά προγράμματα όπως, “Animate It”, “Audacity”, “Photoshop”, προκειμένου να δημιουργηθούν τα εκπαιδευτικά βίντεο και οι απαραίτητες ηχογραφήσεις. Παράλληλα, για την προβολή αυτών, χρησιμοποιήθηκαν οπτικοακουστικά μέσα όπως προτζέκτορας, λάπτοπ και ηχεία. Όλα τα παραπάνω, στόχευαν στην κάλυψη τυχόν επικοινωνιακών κενών μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης και προορίζονταν ως βοηθητικά εργαλεία για την μετάφραση -και με κυριολεκτική έννοια (ηχογραφήσεις) αλλά και με την μεταφορική έννοια (βίντεο) - του νέου λεξιλογίου.

5.2. Σκοπός και στόχοι της διδακτικής παρέμβασης

Σκοπός της παρούσας διδακτικής παρέμβασης είναι η κατασκευή εκπαιδευτικού υλικού με διαπολιτισμικό χαρακτήρα και η πιλοτική εφαρμογή του με σκοπό να παίξουν οι μαθητές πρόσφυγες, να έρθουν σε επαφή με την ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα και να ενταχθούν ευκολότερα στο νέο πολιτισμό. Είναι ένα εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένο στις δυνατότητες των μαθητών-προσφύγων και βασισμένο κυρίως σε αυθεντικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες και σε οπτικοακουστικά υλικά και μέσα. Συγκεκριμένα, η παρέμβαση στόχευε:

- Στην ανάπτυξη του καθημερινού τους λεξιλογίου στη γλώσσα-στόχο έτσι ώστε να μπορούν να επικοινωνούν καλύτερα με τους ανθρώπους στον νέο τους περιβάλλον.
- Στην ενεργοποίηση των κινήτρων για συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες.

- Στη δημιουργία ενός πολυτροπικού περιβάλλοντος μάθησης ώστε να μπορεί ο κάθε μαθητής να ανταποκριθεί ανάλογα με το στυλ μάθησής του.
- Στην παρακίνηση των μαθητών να αξιοποιήσουν εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία.
- Στην ανάπτυξη και των δύο γλωσσών (μητρικής γλώσσα και ελληνικής γλώσσας) παράλληλα, ώστε να μην μείνει καμία αδρανής.
- Στη συνεργασία των μαθητών μέσα από την επικοινωνία στη γλώσσα – στόχο προκειμένου να διεκπεραιώσουν οποιαδήποτε ομαδοσυνεργατική ή εταιρική δραστηριότητα τους έχει ανατεθεί, στα πλαίσια της αλληλόδρασης και του αλληλοσεβασμού.
- Στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου θα μπορούν οι μαθητές να απολαμβάνουν μία ευχάριστη μαθησιακή εμπειρία, κατάλληλη για την ηλικία τους.

5.3 Θεματικές Ενότητες

Για το σχεδιασμό του παρόντος υλικού λάβαμε υπόψιν τα κριτήρια που αναφέρθηκαν παραπάνω. Πριν προχωρήσουμε στην εκτενή ανάλυση του σχεδιασμού των θεματικών ενότητων, είναι αναγκαίο να επισημανθούν ορισμένα στοιχεία τα οποία υπάρχουν σε όλες τις ενότητες ανεξαιρέτως. Πρώτο και κύριο στοιχείο, είναι ότι για όλες τις θεματικές ενότητες δημιουργήθηκαν και τα αντίστοιχα βίντεο. Κοινό στοιχείο των βίντεο είναι οι δύο ήρωες, η Γιάρα και ο Γιώργος, δύο παιδιά προερχόμενα από δύο διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, την Συρία και την Ελλάδα αντίστοιχα. Οι δύο αυτοί κεντρικοί ήρωες θα συντροφεύουν τους μαθητές σε κάθε βίντεο για κάθε μία ενότητα και θα τους προϊδεάζουν για το θέμα-λεξιλόγιο του εκάστοτε μαθήματος. Έτσι, για κάθε ενότητα κατασκευάστηκαν και τα αντίστοιχα βίντεο με τη τέχνη του stopmotion. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν δύο playmobil, ένα αγόρι ένα κορίτσι ως βασικοί χαρακτήρες και κατασκευάστηκαν μακέτες ανάλογες με τις θεματικές ενότητες που επρόκειτο να διδαχθούν. Απαραίτητα μέσα και υλικά ήταν μία webcamera, ένα λάπτοπ και δύο προγράμματα. Ένα για τη λήψη φωτογραφιών και ένα για το μοντάζ.

Επιπλέον, για τη διδασκαλία κάθε ενότητας, εκτός της 6^{ης}, ακολουθούταν ένα συγκεκριμένο μοτίβο διδασκαλίας, το οποίο διαφοροποιούταν ωστόσο ως προς το περιεχόμενο και τους στόχους ανάλογα με την θεματική ενότητα. Το μοτίβο είχε ως εξής: α) Προβολή βίντεο μέσω προτζέκτορα, β) Παρουσίαση και εκμάθηση λεξιλογίου με τη χρήση εικόνων, μέσω προτζέκτορα και ηχογραφήσεων, γ) Εφαρμογή των όσων διδάχθηκαν μέσα από δραστηριότητες. Όλες οι δραστηριότητες στοχεύουν στο να καταφέρουν οι μαθητές να αντιστοιχίσουν έννοιες της γλώσσας-στόχου με την καθημερινότητά τους εδώ στην Ελλάδα αλλά και με τη προϋπάρχουσα γνώση και τα βιώματα που φέρουν από την χώρα προέλευσης. Έτσι η επιλογή λεξιλογίου βασίστηκε σε θεματικές σχετικές με τη καθημερινή τους ζωή. Παράλληλα επιδιώκεται να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική τους επίγνωση, βοηθώντας τους να συνειδητοποιήσουν ότι το κορίτσι, η Γιάρα, παρόλο που προέρχεται από διαφορετική χώρα από τον Γιώργο έχει σχεδόν τι ίδιες καθημερινές συνήθειες με αυτόν. Με αυτό τον τρόπο στόχος είναι οι μαθητές να νοιώσουν οικεία αφού θα προβάλλεται και ο δικός τους πολιτισμός και όχι μόνον ο ελληνικός και οι καθημερινές συνήθειες των Ελλήνων.

Στο σημείο αυτό, παρουσιάζονται αναλυτικά οι θεματικές ενότητες που σχεδιάστηκαν για την διεξαγωγή της παρούσας διδακτικής παρέμβασης καθώς και οι επιμέρους στόχοι που η κάθε μία επιδιώκει να επιτύχει.

5.3.1. 1^η θεματική ενότητα: «Έλα να συστηθούμε!»

Βασικοί στόχοι της συγκεκριμένης ενότητας είναι η ανάπτυξη των παρακάτω δεξιοτήτων :

➤ Γλωσσικές/επικοινωνιακές δεξιότητες:

- Οι μαθητές να είναι σε θέση να αυτοπαρουσιάζονται, να συστήνονται, να καλωσορίζουν κάποιον, να διατυπώνουν φράσεις χαιρετισμού και αποχαιρετισμού και απλές δομικές προτάσεις-ερωτήσεις προκειμένου να γνωρίσει το όνομα, την ηλικία, τον τόπο καταγωγής κάποιου.
- Να κατανοούν τη χρήση των φράσεων «μου αρέσει» και «δεν μου αρέσει».

➤ Γνωστικές δεξιότητες:

- Να μάθουν το νέο λεξιλόγιο.
- Να συνδέσουν τις έννοιες στη νέα γλώσσα με γνωστές έννοιες της καθημερινότητάς τους.
- Να γνωρίσουν τους δύο βασικούς ήρωες των βίντεο.

➤ Κοινωνικές δεξιότητες:

- Να γνωρίζονται και να αλληλοσυστήνονται.
- Να νιώσουν άνεση και ασφάλεια στο νέο μαθησιακό περιβάλλον.
- Να γνωρίσουν - συνειδητοποιήσουν τυχόν ιδιαιτερότητές τους αλλά και κοινά ενδιαφέροντα με τους υπολοίπους.

➤ Κινητικές δεξιότητες:

- Να ανταποκρίνονται σε οπτικά και ηχητικά ερεθίσματα (οπτική και ακουστική αντίληψη).
- Να ικανοποιούν την ανάγκη τους για κίνηση.
- Να αναπτύξουν την εξωλεκτική τους επικοινωνεία.

Στην ενότητα αυτή μαθητές θα έρθουν σε επαφή με λέξεις όπως «Γεια σου», «ονομάζομαι», «είμαι από...», «καλώς όρισες», «μου αρέσει», «δεν μου αρέσει» κ.ά., έτσι ώστε να μπορούν να συστήνονται στα ελληνικά αλλά και να εκφράζουν επιθυμίες τους. Για αρχή, θα πραγματοποιηθεί ένα παιχνίδι γνωριμίας μεταξύ των συμμετεχόντων και του εκπαιδευτικού, με στόχο να μάθουν να συστήνονται στη γλώσσα-στόχο, να νιώσουν άνετα και οικεία μεταξύ τους αλλά και με τον

εκπαιδευτικό μαθαίνοντας παράλληλα να εργάζονται σε κύκλο. Στη συνέχεια, θα γίνει προβολή του βίντεο της 1ης ενότητας με τίτλο «Έλα να συστηθούμε!», μέσω προτζέκτορα. Το συγκεκριμένο βίντεο χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο παρουσιάζει τους δύο κεντρικούς ήρωες όλων των βίντεο, τον Γιώργο και την Γιάρα, να συναντιούνται στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα η Γιάρα εμφανίζεται να φεύγει από την χώρα της τη Συρία και να κατευθύνεται στην Ελλάδα. Εκεί συναντά τον Γιώργο με τον οποίο και συστήνονται στην γλώσσα-στόχο. Ο Γιώργος προτείνει στη Γιάρα να πάνε μία βόλτα στον Εθνικό Κήπο της Αθήνας προκειμένου να την ξεναγήσει και να συζητήσουν για τα ενδιαφέροντά τους, καταλήγοντας στο ότι οι δύο πολιτισμοί έχουν πολλά κοινά στοιχεία. Αυτό συμπεριλαμβάνεται στο δεύτερο μέρος του βίντεο. Μέσα από τα βίντεο επιδιώκεται οι μαθητές να έρθουν σε μία πρώτη επαφή με το λεξιλόγιο που πρόκειται να διδαχθούν, προσελκύνοντας το ενδιαφέρον και την προσοχή τους και δημιουργώντας τους μία θετική πρώτη εντύπωση για την παρούσα παρέμβαση.

Αφότου ολοκληρωθούν τα βίντεο, θα γίνει ανάδειξη του νέου λεξιλογίου μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών σε έναν διάλογο στη γλώσσα-στόχο, ο οποίος θα βασίζεται κυρίως στο πρώτο βίντεο που παρακολούθησαν οι μαθητές. Στη συγκεκριμένη ενότητα, θα παραλειφθεί η παρουσίαση εικόνων μέσω προτζέκτορα, που να αναπαριστούν λέξεις και φράσεις όπως «εγώ», «εσύ», «Με λένε» «Είμαι από...», «Μου αρέσει» κλπ., διότι δεν είναι δυνατόν να αποτυπώσουν με κάποιο τρόπο την λέξη ή φράση και άρα δεν θα γίνουν κατανοητές από τους μαθητές.

Για καλύτερη εμπέδωση και ανακύκλωση του λεξιλογίου θα ακολουθήσουν ένα παιχνίδι ρόλων και ένα παιχνίδι παντομίμας. Στόχοι των παιχνιδιών είναι μέσα από ένα άνετο και φιλικό κλίμα, να ενεργοποιήσουν οι μαθητές την φαντασία τους, να μπορέσουν να εκφραστούν τόσο λεκτικά όσο και εξωλεκτικά και παραγλωσσικά. Τα εξωλεκτικά και παραγλωσσικά στοιχεία είναι δύο βασικά στοιχεία επικοινωνίας των μαθητών του με περιορισμένο γλωσσικό επίπεδο.

5.3.2. 2^η θεματική ενότητα: «Να σου συστήσω τους φίλους μου...»

Βασικοί στόχοι της συγκεκριμένης ενότητας είναι η ανάπτυξη των παρακάτω δεξιοτήτων :

➤ Γλωσσικές/επικοινωνιακές δεξιότητες:

Οι μαθητές να:

- Κατονομάζουν τα μέρη του προσώπου και του σώματος.
- Σχηματίζουν τον πληθυντικό αριθμό όλων προαναφερθέντων.
- Περιγράφουν κάποιον/α σύμφωνα με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του.

➤ Γνωστικές δεξιότητες:

- Μάθουν το νέο λεξιλόγιο.
- Συνδέσουν τις έννοιες στη νέα γλώσσα με γνωστές έννοιες της καθημερινότητάς τους.
- Να διακρίνουν και κατονομάζουν τα χρώματα.

➤ Κοινωνικές δεξιότητες:

- Τηρούν τη σειρά τους.

➤ Κινητικές δεξιότητες

- Εκφράζονται δημιουργικά με το σώμα τους.
- Καλλιεργούν την ικανότητα της ισορροπίας.
- Ανταποκρίνονται σε ηχητικά και οπτικά ερεθίσματα (ακουστική και οπτική αντίληψη).
- Καλλιεργούν τη μη λεκτική του επικοινωνία. Δηλαδή, βρίσκουν τρόπους να εκφραστούν εξωλεκτικά με σκοπό να μεταδώσουν κάποιο μήνυμα.

Σε αυτή τη θεματική το λεξιλόγιο αποτελείται από έννοιες που σχετίζονται με τα μέρη του προσώπου και του σώματος, όπως για παράδειγμα μάτι-μάτια, μύτη-μύτες, χέρι-χέρια, δάχτυλο-δάχτυλα, πόδι-πόδια και με την εξωτερική εμφάνιση ενός ανθρώπου, όπως ψηλός, κοντός, αδύνατος, ξανθός, κλπ, μαθαίνοντας παράλληλα και τα χρώματα πράσινα μάτια, μαύρα μαλλιά.

Εξαιτίας του μεγάλου όγκου των πληροφοριών, κρίθηκε σκόπιμο η συγκεκριμένη ενότητα να πραγματοποιηθεί σε δύο μέρες, έτσι ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν καλύτερα τις νέες λέξεις.

Πιο συγκεκριμένα, την πρώτη μέρα θα γίνει προβολή ενός βίντεο στο οποίο θα παρουσιάζονται οι δύο βασικοί ήρωες όλων των ενοτήτων, ο Γιώργος και η Γιάρα, έξω από ένα σχολείο προκειμένου η Γιάρα να δει το σχολείο που πηγαίνει καθημερινά ο Γιώργος, όχι μόνο για μάθημα αλλά και για παιχνίδι και παράλληλα να γνωρίσει τους φίλους και τις φίλες του και να παίξουν όλοι μαζί. Ο Γιώργος περιγράφει τους φίλους του με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά που φέρουν αναφέροντας και ορισμένα στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Τα στοιχεία αυτά δεν συμπεριλήφθηκαν στην εκμάθηση του λεξιλογίου, αφού ήταν δύσκολο να αποδοθούν μέσω εικόνων και άρα να κατανοηθούν από τους συγκεκριμένους μαθητές.

Έπειτα, θα ακολουθήσει μία παρουσίαση εικόνων σχετικών με τις λέξεις που θα διδαχθούν και εκμάθηση αυτών, μέσω της επανάληψης, χρησιμοποιώντας η εκπαιδευτικός ένα μπαλάκι.

Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι οι μαθητές μέσω της επανάληψης, σε συνδυασμό με κίνηση, να είναι σε θέση να προφέρουν σωστά την λέξη και να την συσχετίζουν με την προϋπάρχουσα γνώση τους.

Η θεματική αυτή συνοδεύεται από δύο παιχνίδια. Το πρώτο είναι ένα δομικό παιχνίδι/παιχνίδι κατασκευής και το άλλο είναι ένα χειροποίητο επιτραπέζιο παιχνίδι τύπου «Μάντεψε ποιος» που θα είναι προσαρμοσμένο στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών και που θα ανταποκρίνεται στον νέο λεξιλόγιο. Και στις δύο περιπτώσεις, θα δίνεται κάθε φορά από την εκπαιδευτικό ένα παράγγελμα στην γλώσσα-στόχο, προκειμένου οι μαθητές να εξοικειώνονται με το άκουσμα (πρώτο παιχνίδι) της νέας γλώσσας και να ανακυκλώσουν και να παγιώσουν το νέο λεξιλόγιο (δεύτερο παιχνίδι). Παράλληλα, θα λειτουργήσουν και ως αξιολόγηση, για να δούμε αν οι μαθητές κατανόησαν το νέο λεξιλόγιο και άρα αν μπορούν να κάνουν πράξη αυτό που τους λέει η εκπαιδευτικός.

5.3.3. 3^η θεματική ενότητα: «Το περιβάλλον της γιαγιάς και του παππού»

Βασικοί στόχοι της συγκεκριμένης ενότητας είναι η ανάπτυξη των παρακάτω δεξιοτήτων :

➤ Γλωσσικές/επικοινωνιακές δεξιότητες:

Οι μαθητές:

- Να αναγνωρίζουν και να κατονομάζουν φρούτα και λαχανικά.
- Να εκφράζουν τις προτιμήσεις τους.
- Να κατανοούν τη χρήση των φράσεων «μου αρέσει» και «δεν μου αρέσει».

➤ Γνωστικές δεξιότητες:

- Να γνωρίσουν ορισμένα πολιτισμικά στοιχεία της Ελλάδας (π.χ. ζωή στην ελληνική ύπαιθρο).
- Να αντιπαραβάλλουν, να αντιστοιχούν, να ταξινομούν.

➤ Κοινωνικές δεξιότητες:

- Να αναλαμβάνουν ρόλους.
- Να συνεργάζονται.
- Να παίζουν με κανόνες.

➤ Κινητικές δεξιότητες:

- Να μαθαίνουν να μοιράζονται τον χώρο με άλλους (γνώση χώρου).
- Να βελτιώνουν τις λεπτές δεξιότητες.
- Να αναπτύσσουν ταχύτητα.
- Να ανταποκρίνονται σε οπτικά και ηχητικά ερεθίσματα (οπτική και ακουστική αντίληψη).

Με την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης θεματικής, σκοπός είναι οι μαθητές να είναι σε θέση να ξεχωρίζουν τα φρούτα από τα λαχανικά και να τα ονομάζουν στην γλώσσα-στόχο. Ξεκινώντας, θα γίνει προβολή σχετικού βίντεο, που θα παρουσιάζει την Γιάρα και τον Γιώργο να έχουν πάει μία εκδρομή στο χωριό για να επισκεφθούν

την γιαγιά και τον παππού του Γιώργου. Με αφορμή το μεσημεριανό γεύμα και τα φαγητά που έχει φτιάξει η γιαγιά για τους δύο ήρωες, ο παππούς βρίσκει την ευκαιρία να προσκαλέσει τα παιδιά να πάνε μαζί του στον κήπο και στη φάρμα για να δουν από που προέρχονται όλα αυτά που έφαγαν. Στόχος, είναι οι μαθητές να ακούσουν για το σημερινό λεξιλόγιο μέσα από ένα δελεαστικό και ευχάριστο ολιγόλεπτο βίντεο.

Στη συνέχεια, οι μαθητές θα εμπλακούν στην πλέον γνωστή διαδικασία εκμάθησης λεξιλογίου, χρησιμοποιώντας ως υλικά και μέσα το μπαλάκι, τις εικόνες και τις κατάλληλες ηχογραφήσεις.

Προχωρώντας, θα ακολουθήσει ένα αυθεντικό παιχνίδι προσομοίωσης όπου θα υπάρχουν μπροστά τους διάφορα αληθινά φρούτα και λαχανικά τα οποία θα πρέπει να ονομάσουν και να εκφράσουν την προτίμηση τους. Μέσω αυτού του παιχνιδιού επιδιώκεται οι συμμετέχοντες να μπορούν να εκφράζουν την επιθυμία τους για ένα φρούτο ή για ένα λαχανικό χρησιμοποιώντας το νέο λεξιλόγιο. Το παιχνίδι επίσης, θα λειτουργήσει ως επανάληψη της 1^{ης} ενότητας αφού θα πρέπει να ξαναθυμηθούν και να χρησιμοποιήσουν φράσεις όπως «μου αρέσει» και «δεν μου αρέσει».

Τέλος, θα ακολουθήσει μία κινητική δραστηριότητα, κατά την οποία οι μαθητές θα πρέπει να τοποθετήσουν τα φρούτα στο αντίστοιχο καφάσι που θα έχει κολλημένη πάνω τη φωτογραφία ενός φρούτου και τα λαχανικά στο αντίστοιχο καφάσι που θα έχει πάνω του την φωτογραφία από ένα λαχανικό και να τα ονομάσουν. Σκοπός της δραστηριότητας είναι η ανακύκλωση του νέου λεξιλογίου και παράλληλα η αξιολόγηση της νέας γνώσης.

5.3.4. 4η θεματική ενότητα: «Πες μου για τα συναισθήματά σου!»

Βασικοί στόχοι της συγκεκριμένης ενότητας είναι η ανάπτυξη των παρακάτω δεξιοτήτων :

- Γλωσσικές/επικοινωνιακές δεξιότητες:
 - Να είναι σε θέση να εκφράζουν θετικά και αρνητικά συναισθήματα στη γλώσσα-στόχο.
 - Να κάνουν χρήση εξωλεκτικών στοιχείων.

- Γνωστικές δεξιότητες:
 - Να αναγνωρίζουν τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα.
 - Να κατανοούν και να αφομοιώνουν τις έννοιες μέσα πό την κίνηση.

- Κοινωνικές δεξιότητες:
 - Να αναπτύξουν ενσυναίσθηση.

- Κινητικές δεξιότητες:
 - Να εξωτερικεύουν συναισθήματα χρησιμοποιώντας το πρόσωπο και σώματα τους.

Στην συγκεκριμένη θεματική, οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με λέξεις που αφορούν τα συναισθήματα όπως «χαρούμενος», «λυπημένος» «θυμωμένος» «αγχωμένος», «ενθουσιασμένος» κλπ. Σκοπός της ενότητας, είναι να μπορούν να αντιλαμβάνονται το συναίσθημα κάποιου ανάλογα με τις εκφράσεις του προσώπου το και κάθε φορά να το ονομάζουν.

Για αρχή, θα παρουσιαστεί το αντίστοιχο με το περιεχόμενο της ενότητας βιντεάκι όπου θα διαδραματίζεται στο σπίτι του Γιώργου και συγκεκριμένα οι δύο ήρωες θα τοποθετούνται στο δωμάτιό του. Η συζήτηση ξεκινάει με τη Γιάρα να ρωτάει το Γιώργο πόσο καιρό έχει το σκυλάκι του. Ο Γιώργος απαντάει στο ερώτημα και επιπλέον, ξεκινάει να μιλάει για το πως ένιωσε όταν πήγε στο καταφύγιο για να το υιοθετήσει και πως το σκυλάκι του άλλαξε τη ζωή. Στη συνέχεια ρωτάει την Γιάρα αν έχει ζήσει κάτι το οποίο να επηρέασε και να καθόρισε τη μέχρι τότε πορεία της ζωής της. Έτσι η Γιάρα ξεκινάει να του εξιστορεί με λίγα λόγια την εμπειρία της ως πρόσφυγας και τα συναισθήματα που βίωσε και βιώνει.

Να σημειωθεί ότι, παρόλο που το συγκεκριμένο βίντεο διαδραματίζεται στο σπίτι του Γιώργου, όταν οι ήρωες μιλούν για τα βιώματα τους θα εμφανίζονται σχετικές εικόνες με το θέμα της ιστορίας του κάθε παιδιού προκειμένου, να γίνει το βίντεο πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές και να δουν μέσα από εικόνες και στιγμιότυπα πως αποτυπώνονται τα συναισθήματα των ηρώων κάθε φορά.

Με αφορμή το βίντεο, θα γίνει παρουσίαση του νέου λεξιλογίου μέσω εικόνων και ηχογραφήσεων, με στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές τις νέες έννοιες και να μάθουν να προσφέρουν σωστά το ειδικό λεξιλόγιο.

Συνεχίζοντας, θα ακολουθήσουν δύο δραστηριότητες. Η πρώτη θα είναι ένα παιχνίδι παντομίμας όπου οι μαθητές θα διαλέγουν τυχαία μία κάρτα, η οποία θα είναι γυρισμένη ανάποδα ώστε να μην βλέπουν τι απεικονίζει. Στις κάρτες θα υπάρχουν πρόσωπα με δε διάφορες εκφράσεις-συναίσθημα, τα οποία οι μαθητές θα πρέπει να αναπαραστήσουν, μέσω του παντομίμα, ανάλογα με την κάρτα που θα επιλέξουν. Οι υπόλοιποι καλούνται να σκεφτούν το συναίσθημα και να το ονομάσουν. Η διαδικασία θα επαναληφθεί αρκετές φορές έως ότου οι μαθητές να μπορούν να αντιστοιχούν την εκάστοτε έκφραση του προσώπου αλλά και στάση του σώματος με την αντίστοιχη λέξη-συναίσθημα.

Η δεύτερη δραστηριότητα θα βασίζεται στην έκφραση συναισθημάτων μέσω της μουσικής. Ο κάθε μαθητής θα έχει μπροστά του κάποιες κάρτες με διάφορες εκφράσεις προσώπων που αντιπροσωπεύουν κάποια συναίσθημα. Η εκπαιδευτικός θα βάλει στους μαθητές να ακούσουν κάποια μουσικά κομμάτια και εκείνοι θα κληθούν να διαλέξουν κάποιες από τις κάρτες που θα αντιστοιχούν στο εκάστοτε συναίσθημά τους. Εάν οποιαδήποτε στιγμή νιώσουν ότι κάποια κάρτα δεν τους εκφράζει, τότε θα έχουν τη δυνατότητα να ζωγραφίσουν αυτό που φαντάζονται σε ένα χαρτί.

Στο τέλος, ο κάθε μαθητής θα κληθεί να αναφέρει στη γλώσσα στόχο τις κάρτες που έχει συγκεντρώσει μπροστά του. Στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι να γίνει ανακύκλωση και εμπέδωση του νέου λεξιλογίου και συσχέτισή του με την καθημερινότητα.

5.3.5. 5η θεματική ενότητα: «Ας χορέψουμε!»

Βασικοί στόχοι της συγκεκριμένης ενότητας είναι η ανάπτυξη των παρακάτω δεξιοτήτων :

➤ Γλωσσικές/επικοινωνιακές δεξιότητες:

Οι μαθητές:

- Να αντιλαμβάνονται και να χρησιμοποιούν τους αριθμούς ως το 10.
- Να ονομάζουν στη γλώσσα-στόχο τα γεωγραφικά διαμερίσματα ανάλογα με τη μουσική και τη θέση που βρίσκονται στο χάρτη.
- Να ονομάζουν στη γλώσσα-στόχο τα μουσικά όργανα ανάλογα με τη μουσική που ακούν και το χορό που βλέπουν.

➤ Γνωστικές δεξιότητες:

- Να γνωρίσουν τα γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας.
- Να έρθουν σε επαφή με τη μουσική και χορευτική παράδοση της Ελλάδας.
- Να μάθουν κάποια από τα βασικά μουσικά όργανα που χρησιμοποιούνται στην ελληνική παραδοσιακή μουσική και να μπορούν να τα κατατάσσουν στο αντίστοιχο γεωγραφικό διαμέρισμα.

➤ Κοινωνικές δεξιότητες:

- Να αναπτύξουν μία διαπολιτισμική επίγνωση.
- Να αντιληφθούν ομοιότητες και διαφορές των δύο πολιτισμών.
- Να τηρούν τη σειρά τους.

➤ Κινητικές δεξιότητες:

- Να μπορούν να χορεύουν ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς.

Στη θεματική αυτή οι μαθητές θα μάθουν για τους παραδοσιακούς χορούς της Ελλάδας, καθώς και για τα βασικά μουσικά όργανα που τους συνοδεύουν ανάλογα με το μέρος (π.χ. ποντιακή λύρα στον Πόντο, κρητική λύρα στην Κρήτη κλπ.). Η θεματική αυτή θα χωριστεί σε τρεις διδακτικές παρεμβάσεις εξαιτίας του μεγάλου όγκου των πληροφοριών. Σε κάθε διδακτική παρέμβαση οι συμμετέχοντες θα μαθαίνουν για τρία γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδος και πως ανάλογα με αυτά αλλάζει η μουσική και ο χορός.

Πιο συγκεκριμένα στην 1^η διδακτική παρέμβαση της 5^{ης} θεματικής, θα μάθουν για την Κρήτη, τα νησιά του Ιονίου και τα νησιά του Αιγαίου. Στην επόμενη για την

Πελοπόννησο, την Στερεά Ελλάδα και την Ήπειρο και στην τελευταία για την Μακεδονία, τη Θεσσαλία, τη Θράκη.

Στο πρώτο μάθημα θα προβληθεί το κατάλληλα διαμορφωμένο για αυτή την ενότητα βίντεο, στο οποίο η Γιάρα και ο Γιώργος θα παρευρίσκονται στην γιορτή υποδοχής που έχει οργανώσει το σχολείο τους για τους πρόσφυγες μαθητές. Στη γιορτή αυτή θα παρουσιαστούν ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί, καθώς και παραδοσιακοί χοροί από τη Συρία, το Ιράκ κλπ. Στόχος είναι να μάθουν ο ένας για τον άλλον, να αναπτύξουν μία διαπολιτισμική επίγνωση και να διακρίνουν τυχόν ομοιότητες και διαφορές μέσα σε ένα πλαίσιο αγάπης και αλληλεγγύης.

Συνεχίζοντας, με αφορμή το βίντεο θα ακολουθήσει μία παρουσίαση των νέων όρων με έναν λίγο διαφορετικό τρόπο από τις άλλες ενότητες. Στη θεματική αυτή δεν ενδιαφέρει τόσο να μάθουν κάποιο ειδικό λεξιλόγιο, αλλά κυρίως να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν κάποιες πτυχές του ελληνικού πολιτισμού όπως είναι οι παραδοσιακοί χοροί και κάποια από τα βασικά παραδοσιακά μουσικά όργανα που τους συνοδεύουν. Δεν θα υπάρχει δηλαδή κάποια ηχογράφιση μαζί με εικόνες. Οι μαθητές θα βλέπουν σε βίντεο τον εκάστοτε παραδοσιακό χορό και η εκπαιδευτικός θα τους δείχνει παράλληλα στο χάρτη από ποιο γεωγραφικό διαμέρισμα προέρχεται και θα το ονομάζει. Η παραπάνω παρουσίαση στοχεύει στο να μάθουν οι μαθητές τα ονόματα των γεωγραφικών διαμερισμάτων της Ελλάδας και να μπορούν να τα ονομάζουν.

Επιπλέον, μαζί με κάθε βίντεο θα υπάρχουν εικόνες που θα δείχνουν ορισμένα βασικά παραδοσιακά όργανα για κάθε μέρος. Η εκπαιδευτικός θα έχει σε μικρογραφία τις φωτογραφίες από τα συγκεκριμένα παραδοσιακά όργανα τα οποία θα κολλάει με πάταφιξ (για να μπορεί να τα βγάλει και να τα βάζει όποτε χρειάζεται) στο αντίστοιχο γεωγραφικό διαμέρισμα. Θα τα ονομάζει και θα ζητά από τους μαθητές να τα επαναλάβουν.

Για καλύτερη εμπέδωση και ταύτιση των παραπάνω πληροφοριών με την πραγματικότητα, θα πραγματοποιηθεί μία κινητική δραστηριότητα. Η εκπαιδευτικός θα παρουσιάσει τα βήματα του χορού χωρίς μελωδία, αλλά μετρώντας και θα καλεί τους συμμετέχοντες να κάνουν το ίδιο, στην αρχή ο καθένας χωριστά και στη συνέχεια όλοι μαζί.

Έπειτα, θα μπαίνει μουσική και θα αρχίζει ο χορός. Ξεκινάει να χορεύει πρώτη η εκπαιδευτικός, η οποία προοδευτικά θα παραχωρήσει τη θέση της στο διπλανό

μαθητή κι εκείνος με τη σειρά του στο διπλανό του. Η διαδικασία ολοκληρώνεται όταν έχουν λάβει όλοι τη θέση του πρωτοχορευτή. Στο σημείο αυτό οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν ένα δικό τους παραδοσιακό χορό που τους έρχεται στο μυαλό.

Ολοκληρώνοντας, ως αξιολόγηση της παραπάνω διαδικασίας θα πραγματοποιηθούν 2 δραστηριότητες. Στην πρώτη, η εκπαιδευτικός θα βάλει τυχαία ένα βιντεάκια με τους χορούς που έμαθαν και εκείνοι θα πρέπει να που το όνομα του γεωγραφικού διαμερίσματος.

Στην δεύτερη θα δώσει ατομικούς χάρτες σε κάθε μαθητή και φωτοτυπημένες μικρές εικόνες από τα μουσικά όργανα που διδάχθηκαν προκειμένου να τα κολλήσουν στο γεωγραφικό διαμέρισμα που ανήκουν.

5.3.6. 6^η θεματική ενότητα: «Πάμε για παιχνίδι!»

Βασικοί στόχοι της συγκεκριμένης ενότητας είναι η ανάπτυξη των παρακάτω δεξιοτήτων :

➤ Γλωσσικές/επικοινωνιακές δεξιότητες:

Οι μαθητές:

- Να μπορούν να συμμετέχουν σε παιχνίδια χρησιμοποιώντας καθημερινές εντολές.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.
- Να χρησιμοποιούν παραγλωσσικά στοιχεία επικοινωνίας.

➤ Γνωστικές δεξιότητες:

- Να γνωρίσουν τα παιχνίδια που έπαιζαν και παίζουν στην Ελλάδα.
- Να βρίσκουν αντιστοιχίες ανάμεσα σε παιχνίδια του δικού τους πολιτισμού και του ελληνικού πολιτισμού.
- Να συνδέουν τη νέα γνώση με την προϋπάρχουσα εμπειρία τους.
- Να εστιάζουν την προσοχή τους.

➤ Κοινωνικές δεξιότητες:

- Να συνεργάζονται και να αλληλοδρούν με τους συμμαθητές τους.
- Να τηρούν τους κανόνες.
- Να αναπτύσσουν την ομαδικότητα, το σεβασμό και την επικοινωνία.

➤ Κινητικές δεξιότητες:

- Να ανταποκρίνονται σε οπτικά και ηχητικά ερεθίσματα (οπτική και ακουστική αντίληψη).
- Να καλλιεργήσουν την ικανότητα προσανατολισμού.
- Να βελτιώσουν την λεπτή τους κινητικότητα.
- Να καλλιεργήσουν την ικανότητα αντίδρασης.
- Να αναπτύσσουν ταχύτητα.
- Να υποδέχονται και να πετούν την μπάλα (χειρισμοί).
- Να αναπτύξουν την μη λεκτική επικοινωνία (εκφραστική κίνηση, δημιουργική κίνηση).

Η θεματική αυτή τοποθετήθηκε στο τέλος με σκοπό όλη η εφαρμογή, στη περίπτωση που θα πραγματοποιούταν να κλείσει όσο πιο ευχάριστα θα μπορούσε. Έτσι στην ενότητα αυτή οι 2 πολιτισμοί θα ενωθούν περισσότερο από κάθε άλλη ενότητα μέσα από την πιο ευχάριστη, αυθόρμητη και ενοποιητική δραστηριότητα θα λέγαμε, που δεν θα μπορούσε να είναι άλλη από το παιχνίδι αυτό καθεαυτό.

Η εκπαιδευτικός θα παίξει με τους μαθητές διάφορα παιχνίδια που συνήθιζαν και συνηθίζουν να παίζουν στην Ελλάδα (π.χ. μίλα, ψείρες, τυφλόμυγα κ.ά) αλλά και παιχνίδια από τον τόπο καταγωγής των προσφύγων. Μέσα από αυτό οι μαθητές εκτός του ότι θα γνωρίσουν ένα ακόμη κομμάτι του ελληνικού πολιτισμού, θα μάθουν να χρησιμοποιούν καθημερινές εκφράσεις όπως «Δώσε μου/Πέτα την μπάλα» κ.ά., καθώς επίσης θα του δοθεί η δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τον δικό τους πολιτισμό, να ξαναθυμηθούν διάφορα παιχνίδια και να ξαναβρούν την χαμένη παιδικότητα και ξεγνοιασιά που τους στέρησε ο πόλεμος. Τέλος, μέσα από αυτό το παιγνιώδες και αυθεντικό κλίμα αποδοχής οι μαθητές επιδιώκεται να προσαρμοστούν και να ενταχθούν ευκολότερα στη νέα χώρα υποδοχής.

6. Υλοποίηση της πιλοτικής εφαρμογής

6.1. Οι συμμετέχοντες και το πλαίσιο υλοποίησης της παρέμβασης

Η πιλοτική εφαρμογή υλοποιήθηκε στο χώρο του Welcommon, μιας κοινότητας που παρείχε προσωρινή φιλοξενία σε ευάλωτες ομάδες προσφύγων. Οι μαθητές με τους οποίους συνεργάστηκα ήταν κυρίως, 2 κορίτσια και ένα 1 αγόρι. Ορισμένοι κάποιες μέρες συμμετείχαν ενώ κάποιες άλλες όχι, αλλά πάντα η αίθουσα αποτελούταν από 4 μαθητές. Όλοι ήταν πρόσφυγες πολέμου και οι ηλικίες κυμαίνονταν από 10 έως 16 χρονών.

Τα στοιχεία που μπόρεσαν να συγκεντρωθούν για τους μαθητές όσον αφορά τη ζωή τους πριν το Welcommon είναι ελάχιστα, καθώς το μόνο που γνώριζαν οι υπεύθυνοι του κέντρου με βεβαιότητα, ήταν η ηλικία των παιδιών και το πότε ξεκίνησαν να φιλοξενούνται στη δομή. Οποιαδήποτε άλλη πληροφορία αφορούσε τη ζωή τους πριν το Welcommon, καθώς και πριν την εγκατάστασή τους στην Ελλάδα, θα λέγαμε πως είναι αβέβαιη.

Παρόλα αυτά, κάποια στοιχεία που συλλέχθηκαν, είναι σύμφωνα με τα λεγόμενα της ψυχολόγου που παρακολουθούσε τα παιδιά, αλλά και με βάση την προσωπική εμπειρία της εκπαιδευτικού μαζί τους και είναι τα παρακάτω:

- α) Όλοι οι μαθητές ήταν από τη Συρία εκτός από έναν που ήταν από το Ιράκ.
- β) Όλοι είχαν μείνει πολύ καιρό εκτός σχολικού περιβάλλοντος.
- γ) Κάποιοι μόλις είχαν ξεκινήσει να παρακολουθούν μαθήματα στο σχολείο.
- δ) Υπήρχαν δύο μαθητές με σοβαρές γνωστικές δυσκολίες και το ενδεχόμενο κάποιου βαθμού νοητικής υστέρησης, εκ των οποίων ο ένας αντιμετώπιζε και σοβαρό πρόβλημα με την όρασή του.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι κανένας από τους συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στη συγκεκριμένη παρέμβαση δεν μιλούσε τα ελληνικά, πέραν από κάποιες λέξεις όπως το «γεια» και με τους υπόλοιπους ανθρώπους του χώρου που δεν ήξεραν Αραβικά συνήθιζαν να συνεννοούνται στα αγγλικά. Ωστόσο, είχαν συνηθίσει να ακούν ελληνικά, αφού πολλοί εργαζόμενοι ή εθελοντές που βρίσκονταν στο χώρο, τους μιλούσαν ελληνικά.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι η μία από τα κορίτσια που έλαβαν μέρος στην παρούσα διδακτική παρέμβαση μπορούσε να καταλάβει αλλά και να μιλήσει στα ελληνικά με

αποτέλεσμα σε όλα τα μαθήματα να έχει τον ρόλο του διαμεσολαβητή και διερμηνέα. Το κορίτσι βέβαια, ήξερε αποσπασματικά ένα μικρό αριθμό λέξεων με αποτέλεσμα να μην έχει την ευχέρεια να αναπτύξει έναν ορθά δομημένο λόγο.

Αίσθηση προκαλούσε το πόσο εύκολα οι μαθητές μπορούσαν να απαντούν σε διάφορες γλώσσες, ανεξαρτήτως γλωσσικού επιπέδου. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να μιλούσε με τον γονέα του στην μητρική του γλώσσα και παράλληλα να ρωτούνταν από κάποιον άλλον άνθρωπο του χώρου κάτι στα αγγλικά και αμέσως μετά να του μιλούσε λίγο ελληνικά και παρόλα αυτά έδειχνε να μπορεί να καταλάβει τα περισσότερα και όπου μπορούσε κιόλας, απαντούσε.

Επίσης, πολλές φορές παρατηρούταν το γεγονός, παιδιά που μιλούσαν την ίδια γλώσσα, δηλαδή τα αραβικά, να επικοινωνούν μεταξύ τους στα αγγλικά. Επειδή υπήρχαν μεγάλα κενά στην επικοινωνία αναγκαστικά όλες οι γλώσσες χρησιμοποιούνταν ισότιμα. Αναπόφευκτα, επειδή οι μαθητές δεν γνώριζαν σχεδόν καθόλου την ελληνική γλώσσα, χρησιμοποιούσαν κατά βάση τα αραβικά, χωρίς όμως αυτό να υποδηλώνει ότι τα άτομα τις δομής και η εκπαιδευτικός αντιμετώπιζαν την κατάσταση απλά και μόνο σαν ένα συμβιβασμό. Αντίθετα, απέδιδαν σεβασμό και αξία στην μητρική γλώσσα των προσφύγων δημιουργώντας έτσι ένα διαγλωσσικό περιβάλλον (βλ. υποκεφ. 3.4).

Όσον αφορά την αίθουσα που υλοποιήθηκε η πειραματική παρέμβαση, ήταν πολύ ευρύχωρη, αφού χρησιμοποιούταν για διάφορες συναντήσεις και παρουσιάσεις. Για τον λόγο αυτό διέθετε προτζέκτορα και ένα μεγάλο τραπέζι με καρέκλες. Στον χώρο υπήρχαν επίσης τουαλέτα, αποθήκη και ένας χώρος στον οποίο φυλάσσονταν βιβλία και πολλές φορές τα παιδιά έτρωγαν. Ο βασικός χώρος στον οποίο βρισκόταν και ο προτζέκτορας, φιλοξενούσε ζωγραφιές των παιδιών που είχαν δημιουργήσει για διάφορα πρότζεκτ.

Για την παρέμβαση ο χώρος διαμορφώθηκε ως εξής. Τα τραπέζια παραμερίστηκαν και έμειναν μόνο οι καρέκλες για να μπορούν οι συμμετέχοντες να παρακολουθήσουν το βίντεο στην αρχή του κάθε μαθήματος. Η διάταξη της αίθουσα, δεδομένου ότι τα τραπέζια και οι καρέκλες είχαν παραμεριστεί, διέθετε τον απαιτούμενο χώρο για την αναπαράσταση και πραγματοποίηση των παιχνιδιών-δραστηριοτήτων που προϋπέθεταν κίνηση.

Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε τον μήνα Ιανουάριο και συγκεκριμένα τις ημερομηνίες 15 έως 19 και διήρκησε συνολικά 4 ημέρες από δύομισι ώρες περίπου η κάθε διδασκαλία, χωρίς κάποιο ενδιάμεσο διάλειμμα. Ωστόσο, υπήρχαν στιγμές γέλιου και κίνησης πέρα των δραστηριοτήτων, αφού το πλαίσιο επιδιώχθηκε να είναι όσο πιο άνετο γινόταν για τους συμμετέχοντες, χωρίς την αίσθηση του εγκλωβισμού ή της καταπίεσης, που συχνά εμφανίζονται σε παραδοσιακές σχολικές τάξεις. Όπως αποδείχτηκε, η χρονική διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας ήταν εύστοχη αφού παρατηρήθηκε πως οι μαθητές μετά τις δύο με δύομισι ώρες έχαναν την συγκέντρωσή τους.

Επιπλέον, προγραμματίστηκε, οι διδασκαλίες να πραγματοποιούνται καθημερινά έτσι ώστε να μην χάνουν οι μαθητές επαφή με τη γλώσσα-στόχο και την όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Κάθε μέρα πραγματοποιούνταν και από μία διαφορετική θεματική ενότητα. Εξάιρεση ωστόσο, αποτελεί η 2^η θεματική για την οποία αφιερώθηκαν δύο ημέρες, λόγω του μεγάλου όγκου του λεξιλογίου.

6.2. Στάδια πιλοτικής εφαρμογής

Απο το υλικό αυτό που σχεδιάστηκε εφαρμόστηκαν πιλοτικά οι 3 πρώτες θεματικές ενότητες.

6.2.1. 1^η πιλοτική εφαρμογή

Προστάδιο: Γνωριμία και εξοικείωση με το θέμα

Κατά το πρώτο στάδιο της διδασκαλίας, το προστάδιο, μιας και βρισκόμαστε στην πρώτη μέρα της πιλοτικής εφαρμογής, οι μαθητές μαζί με άλλους εθελοντές και την εκπαιδευτικό συγκεντρώθηκαν σε έναν κύκλο καθισμένοι προκειμένου να γνωριστούν μεταξύ τους αλλά και με την εκπαιδευτικό η οποία ερχόταν σε επαφή με τους περισσότερους για πρώτη φορά.

Για τη επίτευξη του παραπάνω στόχου παίχτηκε ένα παιχνίδι γνωριμίας (βλ. εικ. 1). Για το παιχνίδι χρειάστηκε ένας χρωματιστός σπάγκος από τον οποίο οι μαθητές κρατούσαν ένα σημείο του και πετούσαν τον υπόλοιπο, που ήταν τυλιγμένος, ο ένας

στον άλλον λέγοντας ταυτόχρονα την φράση «Με λένε» και το όνομά τους. Πολλοί όμως από τους μαθητές μπερδεύονταν και συστήνονταν στα αγγλικά, ακόμη και στα αραβικά.

Όταν ο σπάγκος πέρασε από όλους τους μαθητές και όλοι είχαν συστηθεί κλήθηκαν να φανταστούν με τι τους μοιάζει αυτό που είχαν δημιουργήσει με το σχοινί, προκειμένου να ξεκινήσει μία μικρή συζήτηση και έτσι «να σπάσει ο πάγος». Οι μαθητές ανέφεραν διάφορες ιδέες όπως ότι με μοιάζει με αστέρι, αράχνη κλπ. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι για να δώσει η εκπαιδευτικός τις οδηγίες του παιχνιδιού χρειάστηκε να χρησιμοποιήσει τα αγγλικά ως γλώσσα διαμεσολάβησης.

Όλη η παραπάνω διαδικασία ήταν θα λέγαμε μία φάση προσαρμογής στο νέο μαθησιακό περιβάλλον καθώς έγινε μία προσπάθεια για ελεύθερη έκφραση του λόγου χωρίς το φόβο λάθους.



Εικόνα 1: Παιχνίδι γνωριμίας με σπάγγο

Συνεχίζοντας, ζητήθηκε από τους μαθητές να μεταφερθούν από το χαλί στις καρέκλες προκειμένου να παρακολουθήσουν το βίντεο (βλ. εικ. 2, 3) και έτσι να προϊδεαστούν για το θέμα της συγκεκριμένης ενότητας. Καθ' όλη τη διάρκεια της προβολής οι μαθητές ήταν προσηλωμένοι στο βίντεο, παρόλο που οι περισσότεροι δεν καταλάβαιναν ελληνικά.



Εικόνες 2,3: Προβολή των δύο βίντεο της 1^{ης} ενότητας

Κυρίως στάδιο: Εκμάθηση και επεξεργασία του νέου λεξιλογίου

Το βίντεο προβλήθηκε για δεύτερη φορά με σκοπό να ξανακούσουν τις νέες λέξεις και φράσεις και να γίνει μία γενική επεξεργασία του βίντεο. Έπειτα από το βίντεο ακολούθησε η παρουσίαση των λέξεων. Η παρουσίαση αυτών έγινε μέσω της εκπαιδευτικού η οποία χρησιμοποιούσε τη γλώσσα του σώματος για να τις περιγράψει (βλ. εικ. 4)



Εικόνα 4: Η εκπαιδευτικός επεξηγεί το νέο λεξιλόγιο

Παράλληλα με την παρουσίαση των λέξεων-φράσεων ακούγονταν σε μορφή ηχογράφησης η κάθε μία λέξη πρώτα στα αραβικά και έπειτα στα ελληνικά. Οι μαθητές κάθε φορά που ακουγόταν η λέξη στα αραβικά ενθουσιάζονταν και την επαναλάμβαναν προσπαθώντας να την αντιστοιχίσουν στα ελληνικά, πριν ακόμη προλάβει να ακουστεί από την ηχογράφηση και την εκπαιδευτικό. Η διαδικασία συνεχίστηκε με τους μαθητές να προσπαθούν να προφέρουν σωστά τις λέξεις στη νέα γλώσσα.

Όταν όλοι ολοκλήρωσαν η εκπαιδευτικός εξήγησε στους μαθητές, χρησιμοποιώντας εξωλεκτικά και παραγλωσσικά στοιχεία αλλά και τα αγγλικά, ότι όσοι κάθονται απέναντι θα κάνουν έναν διάλογο με τις λέξεις που έμαθαν και άκουσαν στο βίντεο (βλ. εικ. 5). Για να είναι σίγουρη ότι το κατάλαβαν όλοι, το έδειξε και μέσα από την πράξη χρησιμοποιώντας μία από τις μαθήτριες. Η εκπαιδευτικός της έλεγε για παράδειγμα «καλώς όρισε» και μετά της ζητούσε να της απαντήσει λέγοντας «καλώς σας βρήκα» κοκ.

Η διαδικασία συνεχίστηκε ορίζοντας αρχικά τα ζευγάρια με βάση το ποιος καθόταν απέναντι από ποιον και έπειτα επαναλαμβάνοντας τη διαδικασία που έδειξε η εκπαιδευτικός. Αξίζει να αναφερθεί ότι καθοριστικό ρόλο έπαιξε μία μαθήτρια η

οποία μπορούσε να καταλάβει λίγο ελληνικά και έτσι όπου χρειαζόταν κάποια επεξήγηση κλπ. την μετέφραζε στα αραβικά.



Εικόνα 5: Πραγματοποίηση διαλόγων στη γλώσσα-στόχο

Μεταστάδιο: Ανακύκλωση και εμπέδωση του νέου λεξιλογίου

Έπειτα, ακολούθησε ένα παιχνίδι ρόλων (βλ. εικ. 5, 6, 7, 8) προκειμένου οι μαθητές να επαναλάβουν αυτή τη φορά το λεξιλόγιο που έμαθαν σε αυτή την ενότητα μέσα σε ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης, το οποίο θα τους έδινε την δυνατότητα να νιώσουν άνεση, να εκφραστούν λεκτικά και εξωλεκτικά, να ρισκάρουν κάνοντας λάθη και γενικότερα να πειραματιστούν με τη νέα γλώσσα.

Για το παιχνίδι, οι μαθητές με την βοήθεια του εκπαιδευτικού δημιούργησαν ένα αυτοσχέδιο σπίτι φτιαγμένο με σεντόνι και τραπέζια και στο εσωτερικό του βάζοντας κουζινικά. Η εκπαιδευτικός για τις ανάγκες τις διδασκαλίες είχε κατασκευάσει μία πόρτα, η οποία θα χρησιμοποιούταν σαν είσοδος του σπιτιού.

Το αρχικό σενάριο του παιχνιδιού ήταν ένας μαθητής να κάνει τον επισκέπτη και οι υπόλοιποι τους οικοδεσπότες. Ο μαθητής που θα παρίστανε τον επισκέπτη θα καλούταν να παρουσιαστεί-συστηθεί στους υπόλοιπους χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο

που έμαθε στο σημερινό μάθημα και οι υπόλοιποι με τη σειρά τους να τον υποδεχτούν καλωσορίζοντάς τον κλπ.

Οι μαθητές ωστόσο, εμπλούτισαν το σενάριο με νέους ρόλους ορίζοντας επιπλέον μία μητέρα και παιδιά. Κάθε φορά οι ρόλοι άλλαζαν αλλά πάντα υπήρχε ένας επισκέπτης και οικοδεσπότες. Ο κάθε μαθητής θα πρέπει να βρεθεί τουλάχιστον δύο φορές στη θέση του επισκέπτη αλλά και του οικοδεσπότη, έτσι ώστε να επαναλάβει το λεξιλόγιο που έμαθε.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η πόρτα αποτέλεσε ισχυρό κίνητρο για την εμπλοκή των μαθητών στο συγκεκριμένο παιχνίδι, αφού όλοι ήθελαν να γίνουν επισκέπτες και να χτυπήσουν το κουδουνάκι αλλά συντέλεσε θετικά και στην υπόλοιπη πορεία της διδασκαλίας. Οι μαθητές φάνηκε να απελευθερώνονται τόσο πολύ μέσα από το παιχνίδι, που τους γεννήθηκε η ανάγκη να ρωτήσουν και να μάθουν κι άλλες λέξεις προκειμένου να μπορέσουν να επικοινωνήσουν στη νέα γλώσσα.



Εικόνα 5



Εικόνα 6



Εικόνα 7



Εικόνα 8

Εικόνες 5, 6, 7, 8: Παιχνίδι ρόλων

Ολοκληρώνοντας την παραπάνω δραστηριότητα ακολούθησε ένα παιχνίδι παντομίμα (βλ. εικ. 9, 10, 11, 12) όπου οι μαθητές έπρεπε να χρησιμοποιήσουν τις φράσεις "μου αρέσει", "δεν μου αρέσει", για να εκφράσουν τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά τους.

Πιο συγκεκριμένα, κάθε φορά σηκωνόταν ένας μαθητής και παρουσίαζε κάτι το οποίο του αρέσει να κάνει, λέγοντας αρχικά τη φράση "μου αρέσει" και έπειτα δείχνοντας αυτό που έχει στο μυαλό του με τη βοήθεια του σώματός του. Παράλληλα, οι υπόλοιποι που είναι καθισμένοι προσπαθούσαν να καταλάβουν τι εννοεί και να το εκφράσουν με λόγια, επιτρέποντάς τους να χρησιμοποιήσουν τα αγγλικά ως μεταβατική γλώσσα.

Την ίδια διαδικασία ακολούθησαν και για τη φράση "δεν μου αρέσει". Όλοι οι μαθητές έπρεπε να σηκωθούν τουλάχιστον δύο φορές για να δείξουν τι τους αρέσει και δύο για να δείξουν τι δεν τους αρέσει.

Ωστόσο, επειδή η διαδικασία τους φάνηκε ιδιαίτερα ευχάριστη ζήτησαν να επαναλάβουν τη διαδικασία. Όπως με το προηγούμενο παιχνίδι έτσι και με αυτό οι μαθητές στην προσπάθειά τους να βρουν τι θέλει να δείξει ο καθένας με το παντομίμα

ανέφεραν διάφορες λέξεις στα ελληνικά, αλλά κυρίως στα αγγλικά, τις οποίες μετέφραζε η εκπαιδευτικός στα ελληνικά κι έτσι κατέληξαν να μαθαίνουν καινούργιες λέξεις χρήσιμες για την καθημερινή ζωή.



Εικόνα 9



Εικόνα 10



Εικόνα 11



Εικόνα 12

Εικόνες 9, 10, 11, 12: Παιχνίδι παντομίμα

6.2.2. 2^η πιλοτική εφαρμογή

Προστάδιο: Γνωριμία και εξοικείωση με το θέμα

Η διδασκαλία ξεκίνησε με την παρουσίαση του βίντεο της 2^{ης} ενότητας με τίτλο «Να σου συστήσω τους φίλους μου» και οι μαθητές ήρθαν σε μια πρώτη επαφή με το θέμα και το λεξιλόγιο της νέα ενότητας (βλ. εικ. 13).



Εικόνα 13. Προβολή βίντεο 2^{ης} ενότητας

Κυρίως στάδιο: Εκμάθηση και επεξεργασία του νέου λεξιλογίου

Είδαν για δεύτερη φορά το βίντεο ώστε να ακούσουν καλύτερα τις νέες λέξεις και να τις επεξεργαστούν.

Στη συνέχεια, οι μαθητές καθισμένοι σε κύκλο παρακολουθούσαν τις εικόνες που προβάλλονταν μέσω προτζέκτορα (βλ. εικ. 14, 15) και παράλληλα άκουγαν τις αντίστοιχες λέξεις πρώτα στα αραβικά και έπειτα δύο φορές στα ελληνικά, μία κανονικά και μία συλλαβιστά. Επιλέχθηκε να ακούγονται οι λέξεις και στα αραβικά, έτσι ώστε να καταλαβαίνουν σε ποια λέξη αναφερόμαστε με τη βοήθεια βέβαια και των αντίστοιχων εικόνων.

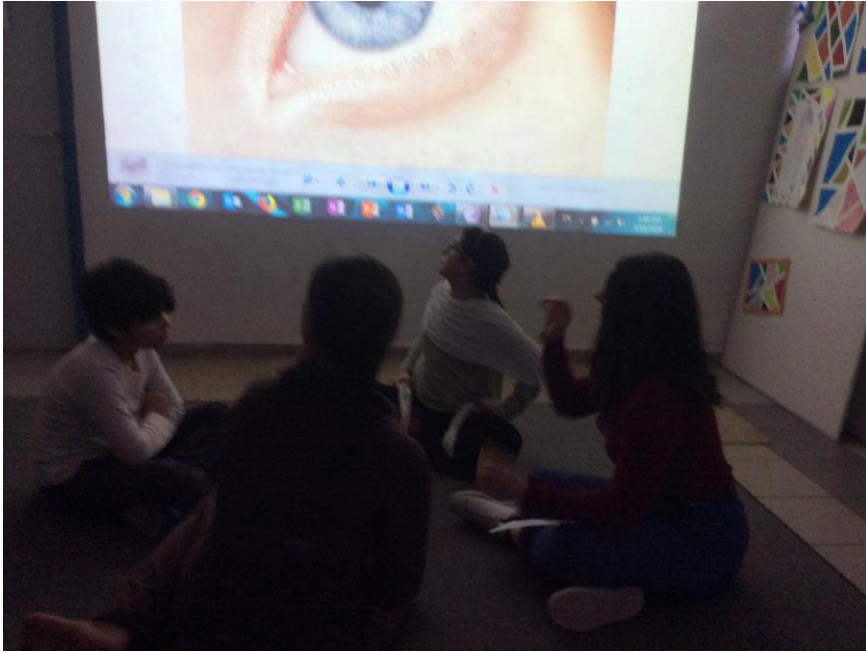
Η διαδικασία ξεκίνησε με τον εκπαιδευτικό να επαναλαμβάνει και ταυτόχρονα να αναπαριστά την λέξη που άκουγε κάθε φορά μέσω της ηχογράφησης (βλ. εικ. 16). Για

τις ανάγκες της διαδικασίας είχε στη διάθεση του και ένα μπαλάκι το οποίο όταν το πετούσε σε κάποιον μαθητή, εκείνος έπρεπε να προφέρει την λέξη και να του επιστρέψει το μπαλάκι ώστε να συνεχίσει με άλλον μαθητή (βλ. εικ. 17).

Ωστόσο, η διαδικασία παραλλάχτηκε λίγο από τους μαθητές οι οποίοι αντί να πετάνε το μπαλάκι στον εκπαιδευτικό το πετούσαν ο ένας στον άλλον με τη σειρά μέχρι να πουν όλοι (βλ. εικ. 18). Αυτό βέβαια δεν δημιούργησε κανένα πρόβλημα στην διδασκαλία αντίθετα, ο εκπαιδευτικός αξιοποίησε τον ενθουσιασμό και τη χαρά των μαθητών προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας. Είναι σημαντικό να αναφερθεί στο σημείο αυτό, ότι οι μαθητές με αφορμή τα χρώματα των μαλλιών και των ματιών έμαθαν να ονομάζουν και άλλα πολλά χρώματα (βλ. εικ. 19). Η εκπαιδευτικός στην αίθουσα που πραγματοποιούσε το μάθημα είχε στη διάθεσή της πολλούς πίνακες ζωγραφικής, ορισμένοι από τους οποίους ήταν των συγκεκριμένων μαθητών, τους οποίους χρησιμοποίησε για να δείξει ακόμα πιο ξεκάθαρα τις διαφορές μεταξύ των χρωμάτων.



Εικόνα 14



Εικόνα 15

Εικόνες 14,15: Οι μαθητές παρατηρούν τις εικόνες που σχετίζονται με το νέο λεξιλόγιο.



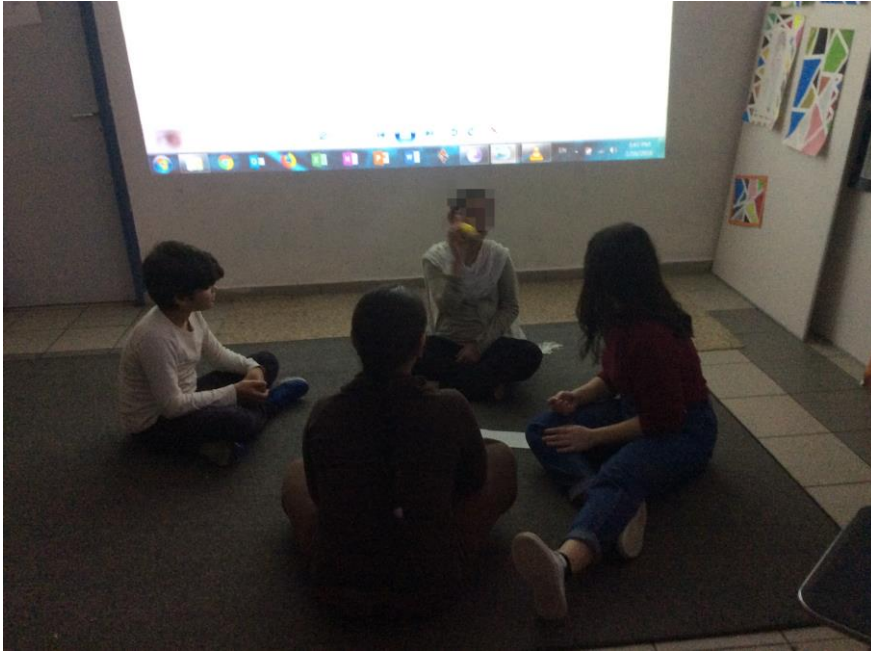
Εικόνα 16: Η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει και αναπαριστά τη λέξη που μόλις ακούστηκε.



Εικόνα 17: Η εκπαιδευτικό εξηγεί την νέα λέξη και ετοιμάζεται να πετάξει το μπαλάκι σε κάποιον μαθητή τυχαία.



Εικόνα 18: Οι μαθητές πετούν κυκλικά το μπαλάκι ο ένας στον άλλον



Εικόνα 19: Στο τέλος το μπαλάκι καταλήγει και πάλι στην εκπαιδευτικό προκειμένου να ακουστεί η νέα λέξη και να επαναληφθεί η γνωστή έως τώρα διαδικασία.



Εικόνα 20



Εικόνα 21



Εικόνα 22



Εικόνα 23

Εικόνες 20, 21, 22,23: Η εκπαιδευτικός προσπαθεί με τη βοήθεια εξωλεκτικών μηχανισμών να εξηγήσει το νέο λεξιλόγιο.



Εικόνα 24



Εικόνα 25

Εικόνες 24, 25: Η εκπαιδευτικός αξιοποιεί τα χρώματα και που βρίσκονται εντός της αίθουσας για να μάθει στα παιδιά τα χρώματα

Μεταστάδιο: Ανακύκλωση και εμπέδωση του νέου λεξιλογίου

Συνεχίζοντας, πραγματοποιήθηκαν δύο δραστηριότητες. Πιο αναλυτικά, στην πρώτη δραστηριότητα για τις ανάγκες της δραστηριότητας κατασκευάστηκαν από την εκπαιδευτικό 2 κούκλες, αποτελούμενες από χριτς-χρατς, οι οποίες είχαν ως αποσπώμενα μέρη τα μαλλιά και τα μάτια. Τα μάτια ήταν διαθέσιμα σε διάφορα χρώματα (βλ. εικ. 28) και οι περούκες σε διάφορα μήκη και χρώματα προκειμένου οι μαθητές να μάθουν τα είδη και χρώματα μαλλιών και ματιών και να μπορούν να δίνουν την αντίστοιχη περιγραφή (βλ. εικ. 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33)



Εικόνα 26

Για την κούκλα-κορίτσι υπήρχαν διαθέσιμες πέντε γυναικείες περούκες σε κόκκινο χρώμα, ξανθό, καστανό, πορτοκαλί, μαύρο. Τα μήκη και το χτένισμα (ίσιο, σγουρό) άλλαζαν ανάλογα με το χρώμα της περούκας.



Εικόνα 27

Για την κούκλα-αγόρι υπήρχαν διαθέσιμες τρεις περούκες, σε ξανθό καστανό και μαύρο. Οι δύο ήταν σγουρές ενώ η μία ίσια.

Και για το κορίτσι και για το αγόρι υπήρχαν τέσσερις αποχρώσεις ματιών:



Εικόνα 28



Εικόνα 29



Εικόνα 30



Εικόνα 31



Εικόνα 32



Εικόνα 33

Η διαδικασία εξελίχθηκε ως εξής. Η εκπαιδευτικός είχε τοποθετήσει πάνω σε ένα τραπέζι τις κούκλες, τα μαλλιά και τα μάτια με τη σειρά ώστε να φαίνονται. Κάθε φορά απευθυνόταν και σε έναν μαθητή και του τις ανάλογες πληροφορίες ως προς το πως να φτιάξει την κούκλα (βλ. εικ. 34).

Για παράδειγμα, του έλεγε «Η κούκλα να έχει μαύρα, μακριά, ίσια μαλλιά και πράσινα μάτια». Ο μαθητής με τη σειρά του επέλεγε τα σωστά χαρακτηριστικά, τα ονόμαζε και τα κολλούσε στη σωστή θέση. Η δραστηριότητα επαναλήφθηκε αρκετές φορές μέχρι που οι μαθητές ήταν σε θέση να επιλέγουν τα σωστά είδη με βάση το παράγγελμα του εκπαιδευτικού ακόμα και αν δεν μπορούσαν όλοι πάντα να τα ονομάσουν σωστά. Με αυτόν τον τρόπο, γινόταν εξάσκηση και ανακύκλωση του νέου λεξιλογίου μέσω της επανάληψης.



Εικόνα 34: Η μαθήτρια τοποθετεί πάνω στην κούκλα τα ανάλογα χαρακτηριστικά με βάση τις οδηγίες της εκπαιδευτικού.



Εικόνα 35

Για το τέλος, κατασκευάστηκε και πάλι ένα επιτραπέζιο παιχνίδι για τις ανάγκες του μαθήματος με τίτλο «Μάντεψε Ποιος» (βλ.εικ. 36, 37) με σκοπό αυτή τη φορά οι μαθητές να ανακυκλώσουν και να παγιώσουν το νέο λεξιλόγιο που αφορούσε χαρακτηριστικά των μαλλιών, των ματιών αλλά και της μύτης. Στο επιτραπέζιο αυτό κατά τη κατασκευή δόθηκε έμφαση στα μάτια (μέγεθος, χρώμα), τη μύτη (μεγάλη, μικρή) και τα μαλλιά (μάκρος, σχήμα, χρώμα).



Εικόνα 36



Εικόνα 37: Η εκπαιδευτικός προσπαθεί να εξηγήσει το παιχνίδι



Εικόνα 38: Η μαθήτρια που έχει το ρόλο της «διερμηνέα» εξηγεί στον συμμαθητή που δεν μιλάει ελληνικά το παιχνίδι

Αντίθετα με την προηγούμενη δραστηριότητα που χαροποίησε τους μαθητές και υπήρξε και πολύ αποτελεσματική, η συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν μπόρεσε να πραγματοποιηθεί. Ο λόγος ήταν ότι οι μαθητές ένιωθαν αρκετά κουρασμένοι από την προηγούμενη διαδικασία και ταυτόχρονα οι οδηγίες που δόθηκαν ήταν αρκετά σύνθετες με αποτέλεσμα ακόμα και η μαθήτρια που μπορούσε να καταλάβει ορισμένα ελληνικά να μην μπορεί να κατανοήσει ακριβώς τι ήθελε να πει η εκπαιδευτικός και άρα να αδυνατεί το μεταφέρει στους υπόλοιπους. Παρόλα αυτά έγινε προσπάθεια από την πλευρά της εκπαιδευτικού, μέσω της πράξης, να το δείξει στους μαθητές.

Κατά τη διαδικασία, η προαναφερθείσα μαθήτρια φάνηκε να καταλαβαίνει σιγά σιγά πως παίζεται το παιχνίδι και έτσι το εξήγησε στον αντίπαλο της ο οποίος δεν μιλούσε καθόλου τα ελληνικά. Ο δεύτερος όμως δεν μπορούσε να καταλάβει τι ακριβώς έπρεπε να πει και να κάνει, με αποτέλεσμα η μαθήτρια ήδη ήταν κουρασμένη από πριν να έχει αρχίσει να δυσανασχετεί ακόμα περισσότερο. Έτσι, η εκπαιδευτικός θεώρησε καλό να σταματήσει τη δραστηριότητα μιας και οι μαθητές δεν μπορούσαν να δεχθούν άλλες πληροφορίες σχετικές με το μάθημα.

Άλλωστε στόχος ήταν μέσω των παιγνιωδών δραστηριοτήτων, οι συμμετέχοντες να περάσουν ευχάριστα και να τους δημιουργηθούν θετικά συναισθήματα και όχι να εξαντληθούν και να νιώσουν αποτροπή από τη μαθησιακή διαδικασία.

6.2.3. 3η πιλοτική εφαρμογή

Προστάδιο: Γνωριμία και εξοικείωση με το θέμα

Η δεύτερη μέρα ξεκίνησε με την επανάληψη του λεξιλογίου της προηγούμενης μέρας, με τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί το σώμα του ως σημείο αναφοράς.

Κυρίως στάδιο: Εκμάθηση και επεξεργασία του νέου λεξιλογίου

Πραγματοποιήθηκε παρουσίαση και εκμάθηση του νέου λεξιλογίου με τον ίδιο τρόπο που έγινε και την προηγούμενη μέρα, όμως αυτή τη φορά σχετιζόταν με τα μέρη του σώματος και πως αυτά διαμορφώνονται στον ενικό και στον πληθυντικό αριθμό (εικ. 39).



Εικόνα 39

Μεταστάδιο: Ανακύκλωση και εμπέδωση του νέου λεξιλογίου

Σαν πρώτη δραστηριότητα κλήθηκαν να δημιουργήσουν ένα κολλάζ βάζοντας τα μέρη του σώματος στην θέση και ταυτόχρονα ονοματίζοντάς τα (βλ. εικ. 40, 41). Πιο συγκεκριμένα, δόθηκε στον καθένα μία λευκή κόλλα χαρτί και ένα σακουλάκι που μέσα περιείχε ένα σώμα, μαλλιά, μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά, χέρια, πόδια, τα οποία κάθε κάθε φορά που τα κολλούσαν κάπου έπρεπε να λένε την αντίστοιχη λέξη. Για παράδειγμα πριν κολλήσουν το στόμα έπρεπε να πουν «στόμα».



Εικόνα 40



Εικόνα 41



Εικόνα 42



Εικόνα 43



Εικόνα 44



Εικόνα 45

Εικόνες 42, 43, 44, 45: Η τελική μορφή των κολλάζ.

Για το τέλος, είχε προγραμματιστεί ένα κινητικό παιχνίδι λεξιλογίου. Η εκπαιδευτικός μοίρασε στους μαθητές αρχικά από ένα φτερό και έβαλε μουσική. Τους εξήγησε τι πρέπει να κάνουν δείχνοντάς τους το. Στην αρχή, όσο έπαιζε η μουσική η εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές χόρευαν ελεύθερα στον χώρο. Όταν όμως η μουσική σταμάτησε εκείνη έδωσε το εξής παράγγελμα «Βάλτε το φτερό στη μύτη σας» και ταυτόχρονα έδειξε τι εννοεί προκειμένου στη συνέχεια απλώς να δίνει ένα παράγγελμα και να το κάνουν από μόνοι τους, καταλαβαίνοντας κάθε φορά την διαφορετικής λέξη που χρησιμοποιεί (π.χ. μάτι, μαλλιά).

Οι μαθητές όσον αφορά τι διαδικασία έπρεπε να σταθεροποιήσουν το φτερό τον σημείο που του είχε ζητηθεί μέχρι να σταματήσει η μουσική και να του ζητηθεί να το ακουμπήσουν σε κάποιο άλλο σημείο. Όταν κάποιο παράγγελμα δεν μπορούσε να δοθεί και για τα δύο χαρακτηριστικά του προσώπου ή μέλη του σώματος, οι μαθητές ρωτούνταν επί τόπου για πως θα σχηματιστεί η συγκεκριμένη λέξη στον πληθυντικό.

Πιο αναλυτικά, οι μαθητές επειδή ήταν αδύνατον να βάλουν το φτερό και στα δύο αυτιά το παράγγελμα δινόταν ως εξής «Βάλτε το φτερό π.χ. στο αυτί». Αμέσως μετά η εκπαιδευτικός τους έδειχνε με τα δάχτυλα τον αριθμό δύο και τους ρωτούσε «Πως

λέγονται τα 2;» και οι μαθητές απαντούσαν «αυτιά». Η ίδια διαδικασία πραγματοποιήθηκε και για τα μέρη του σώματος μόνο που αντί για φτερό τους δόθηκε μπαλόνι (βλ. εικ. 46) για να δυσκολέψει λίγο από άποψη δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας και ισορροπίας.



Εικόνα 46

Όταν η εκπαιδευτικός ολοκλήρωσε τα όσα είχε να πει και διαπίστωσε πως οι μαθητές κατανοούσαν τις νέες λέξεις και τις πρόφεραν σωστά, τους έδωσε τον λόγο ώστε ο κάθε ένας ξεχωριστά να αναφέρει τα δικά του παραγγέλματα, χρησιμοποιώντας το νέο λεξιλόγιο στη γλώσσα-στόχο.

6.2.4. 4^η πιλοτική εφαρμογή

Προστάδιο: Γνωριμία και εξοικείωση με το θέμα

Η διδασκαλία ξεκίνησε με την παρουσίαση του βίντεο που είχε φτιαχτεί για τις ανάγκες της ενότητας «Το περιβάλλον της γιαγιάς και του παππού» (βλ. εικ. 47) και οι μαθητές ήρθαν σε μια πρώτη επαφή με το θέμα και το λεξιλόγιο της νέα ενότητας.



Εικόνα 47

Κυρίως στάδιο: Εκμάθηση και επεξεργασία του νέου λεξιλογίου

Προβλήθηκε για δεύτερη φορά το βίντεο ώστε να ξανά ακούσουν καλύτερα τις νέες λέξεις.

Έπειτα, παρουσιάστηκε το νέο λεξιλόγιο προκειμένου να γίνει μία εκτενέστερη επεξεργασία και ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία εκμάθησης, με το μπαλάκι. Οι εικόνες ήταν σχετικές με φρούτα και λαχανικά. Για αυτό τον λόγο, πέρα από το νέο λεξιλόγιο που ήρθαν σε επαφή οι μαθητές, επιδιώχθηκε να γίνει και ένας διαχωρισμός μεταξύ των δύο κατηγοριών.

Μεταστάδιο: Ανακύκλωση και εμπέδωση του νέου λεξιλογίου

Η διδασκαλία συνεχίστηκε με την 1^η δραστηριότητα κατά την οποία η εκπαιδευτικός κρατούσε από το αριστερό χέρι ένα φρούτο και από το δεξί ένα άλλο φρούτο και ρωτούσε έναν έναν μαθητή ποιο φρούτο του αρέσει περισσότερο και ποιο δεν του αρέσει. Ο μαθητής έπρεπε να απαντήσει χρησιμοποιώντας την φράση «Μου αρέσει π.χ. το μήλο, ενώ δεν μου αρέσει τόσο το π.χ. πορτοκάλι». Σε κάθε μαθητή θα παρουσιάζονταν και διαφορετικά φρούτα (βλ. εικ. 48)



Εικόνα 48: Η εκπαιδευτικός ρωτάει την μαθήτριά ποιο από τα δύο φρούτα τις αρέσει περισσότερο.

Όταν η διαδικασία επαναλήφθηκε από όλους τους μαθητές, τότε κλήθηκαν να πάρουν αυτοί τον ρόλο που είχε πριν η εκπαιδευτικός και να ρωτήσουν με τον ίδιο τρόπο κάποιον από τους συμμαθητές τους (βλ. εικ. 49) Το ίδιο έγινε και για τα λαχανικά.

Έτσι, οι μαθητές και μάθαιναν να διαχωρίζουν τα φρούτα από τα λαχανικά, αφού έπρεπε αυτά που θα διάλεγαν για να δείξουν στον συμμαθητή τους να είναι της ίδια κατηγορίας, να τα ονομάζουν καθώς επίσης και να δηλώσουν την προτίμηση τους αντιπαραβάλλοντάς τα, χρησιμοποιώντας τη πρόταση «Μου αρέσει ... ενώ, δεν μου αρέσει ...». Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας φάνηκε να βρίσκονται σε ένα πολύ καλό επίπεδο όσον αφορά το νέο λεξιλόγιο που διδάχθηκαν, αφού μπορούσαν να κατονομάζουν τα περισσότερα φρούτα και λαχανικά και να διακρίνουν τις δύο κατηγορίες.



Εικόνα 50



Εικόνα 51



Εικόνα 52

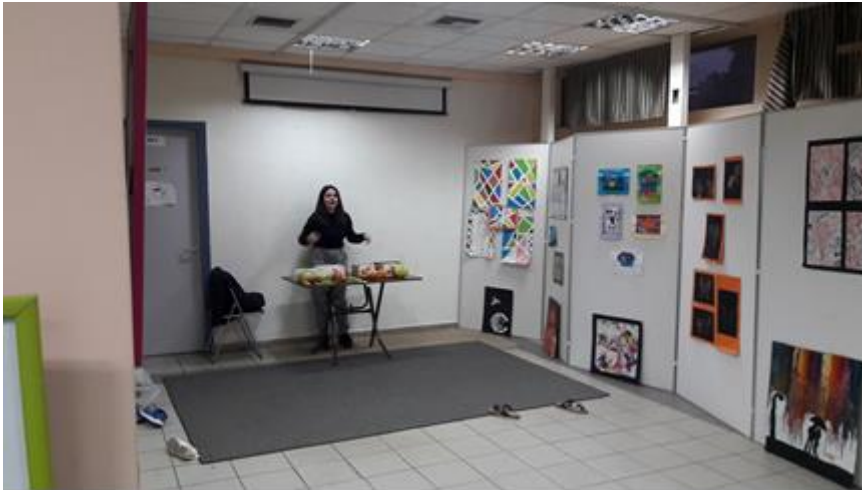
Εικόνες 50, 51, 52: Ο μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο που είχε πριν η εκπαιδευτικός

Ως τελική δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε ένα κινητικό παιχνίδι. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες (βλ. εικ. 53). Δύο άτομα από τη μία ομάδα και δύο από την άλλη. Σε κάθε ομάδα δόθηκαν από δύο καπέλα ένα πράσινο και ένα μπλε και έτσι ονομάστηκαν ως η πράσινη ομάδα και ως η μπλε ομάδα αντίστοιχα. Ορίστηκε με μία φωσφορίζε ταινία το σημείο εκκίνησης.



Εικόνα 53

Απέναντί τους βρισκόταν ένα τραπέζι, πάνω στο οποίο υπήρχαν 4 καφάσια συνολικά, 2 για κάθε ομάδα, από αληθινά φρούτα και λαχανικά, ισόποσα και για τις 2 ομάδες. Για να γίνουν πιο διακριτά τα όρια η εκπαιδευτικός χώρισε με την ταινία το τραπέζι στη μέση. Εξήγησε μέσω της πράξης το παιχνίδι στους μαθητές και έπειτα πήρε θέση πίσω από το τραπέζι προκειμένου να μπορεί να επιβλέπει τη διαδικασία ώστε να μην υπάρξουν αδικίες. Με το σύνθημα της εκπαιδευτικού (βλ. εικ. 54) οι μαθητές ξεκίνησαν να τρέχουν με σκοπό να φθάσουν στο τραπέζι και να βάλουν στα σωστά καφάσια τα αντίστοιχα φρούτα και λαχανικά, αφού πρώτα ονόμαζαν αυτό που έβαζαν. Το παιχνίδι αρχικά, ήταν προγραμματισμένο έτσι ώστε κάθε φορά να είναι μόνο 2 άτομα πάνω στο τραπέζι (βλ. εικ. 55).



Εικόνα 54



Εικόνα 55

Στη συνέχεια, επειδή φάνηκε να εξυπηρετεί καλύτερα τη μαθησιακή διαδικασία, παραλλάχτηκε λίγο το παιχνίδι και το δεύτερο άτομο που υπό τις αρχικές συνθήκες στεκόταν πίσω στη γραμμή εκκίνησης και περίμενε να έρθει η σειρά του, τώρα μπορούσε κάθε φορά που ο συνεργάτης του «κολλούσε» σε κάποια λέξη να τον βοηθάει και να πηγαίνει πάλι πίσω στη θέση του περιμένοντας τη σειρά του (βλ. εικ. 56). Νικήτρια, ήταν η ομάδα που στην μεριά της δεν θα υπάρχουν έξω από τα καφάσια φρούτα και λαχανικά. Η διαδικασία φάνηκε να είναι ιδιαίτερα διασκεδαστική για τα παιδιά, αφού ζήτησαν να ξαναπαίξουν το παιχνίδι κι άλλες φορές.



Εικόνα 56

7. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας πιλοτικής παρέμβασης ήταν να έρθουν οι μαθητές πρόσφυγες μέσω του παιχνιδιού αλλά και άλλων οπτικοακουστικών μέσων (βίντεο, εικόνες, ηχογραφήσεις), με καθημερινές λέξεις και φράσεις της ελληνικής γλώσσας προκειμένου να μπορέσουν να ενταχθούν ευκολότερα στη νέα χώρα υποδοχής. Το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό υλικό έθεσε τις βάσεις του στη δημιουργία ενός πολυτροπικού και πολυαισθητηριακού περιβάλλοντος μάθησης με βασικά εργαλεία το παιχνίδι και τα οπτικοακουστικά μέσα, φάνηκε να ενεργοποιεί τα κίνητρα των συμμετεχόντων για μάθηση.

Πιο αναλυτικά, η δυνατότητα που δόθηκε στους μαθητές μέσα από τις θεματικές να μπορούν να εκφράζονται όχι μόνο λεκτικά αλλά και εξωλεκτικά δημιούργησε ένα άνετο και ασφαλές περιβάλλον, μέσα στο οποίο είχαν τη δυνατότητα να επικοινωνούν ανεξάρτητα με το γλωσσικό επίπεδο που βρισκόταν ο καθένας. Βασικό χαρακτηριστικό του παρόντος εκπαιδευτικού υλικού ήταν η εκμάθηση του εκάστοτε λεξιλογίου, μέσω προβολής εικόνων από τον προτζέκτορα και ηχογράφησης των λέξεων στα αραβικά και στα ελληνικά.

Δεν πρέπει να παραλείψουμε να αναφερθούμε και στις δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διεξαγωγή της παρούσας βραχύχρονης πιλοτικής εφαρμογής, οι οποίες ωστόσο δεν ήταν πολλές και ούτε επηρέασαν το συνολικό αποτέλεσμα.

Πιο συγκεκριμένα, η κύρια δυσκολία προέκυψε την πρώτη μέρα κατά την οποία, ενώ ήταν κανονισμένο η εκπαιδευτικός να υποδεχτεί 5-6 άτομα ηλικίας 8-10 χρονών, στην τάξη υπήρχαν παιδιά διαφόρων ηλικιών, γονείς, εθελοντές κλπ., με αποτέλεσμα, να υπάρχει δυσκολία στον συντονισμό προκειμένου να διεξαχθεί η διδασκαλία.

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ορισμένοι γονείς και παιδιά, οι οποίοι πιθανόν να μην είχαν κατανοήσει ακριβώς τον λόγο που γίνονταν όλα αυτά, έμπαιναν και έβγαιναν από την αίθουσα, με αποτέλεσμα να δημιουργείται θόρυβος. Έτσι πάρθηκε η απόφαση να διακοπεί για λίγο η διαδικασία προκειμένου να συζητηθεί με

την υπεύθυνη συντονίστρια ποια παιδιά θα παραμείνουν στην αίθουσα για μάθημα και ποια θα αποχωρίσουν.

Τα παιδιά που έμειναν εν τέλη, δεν είχαν της προκαθορισμένες ηλικίες αφού τα περισσότερα ήταν 10-11 χρονών εκτός από ένα κοριτσάκι 5 χρονών, που όμως καταλάβαινε ελληνικά και μπορούσε λίγο να τα μιλήσει.

Παρόλα αυτά, από την επόμενη μέρα κι έπειτα οι μαθητές ήταν συνήθως οι ίδιοι, γεγονός που συνέβαλε στην συστηματικότερη παρατήρηση της προόδου των μαθητών από μέρα σε μέρα και έτσι στην κατάληξη ορθότερων συμπερασμάτων όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης πιλοτικής εφαρμογής.

Οι εντυπώσεις ωστόσο, από αυτή τη σύντομη διαδικασία και όπως καταγράφηκαν στο ημερολόγιο της ερευνήτριας, μόνο θετικές θα μπορούσαν να είναι. Κάθε ενότητα ήταν και μία έκπληξη για τους μαθητές οι οποίοι έρχονταν συνεχώς σε επαφή με νέες μαθησιακές εμπειρίες.

Το θετικό κλίμα που είχε διαμορφωθεί ανάμεσα στη εκπαιδευτικό και τους μαθητές αλλά και μεταξύ των μαθητών, επέτρεπε την επιτυχή έκβαση των διδασκαλιών. Το ευχάριστο περιβάλλον αυτό, φάνηκε να ενεργοποιεί τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση και να προάγει την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Για να δημιουργηθεί όμως αυτό το κλίμα σημαντικό ρόλο έχει ο εκπαιδευτικός. Στην προκειμένη περίπτωση η εκπαιδευτικός επιδίωκε να διαμορφώνει συνεχώς θετικές προσδοκίες για τους μαθητές της με στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και κατ' επέκταση την καλύτερη δυνατή σχολική τους επίδοση.

Οι θεματικές ενότητες σχεδιάστηκαν με το σκεπτικό να βοηθήσουν τους πρόσφυγες μαθητές μέσα από αυθεντικές επικοινωνιακές δραστηριότητες να ενταχθούν ευκολότερα στο νέο περιβάλλον αναδεικνύοντας λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιούνται στην νέα καθημερινότητα και παρουσιάζοντας στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού.

Το διδακτικό υλικό επιπλέον, διαμορφώθηκε με σεβασμό απέναντι στα ιδιαίτερα πολιτισμικά, κοινωνικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά που φέρουν τα άτομα αυτά από τη χώρα καταγωγής τους, χωρίς να γίνεται επιβολή της νέα κουλτούρας, παρά

μόνο μία προσπάθεια γνωριμίας με αυτή. Το ίδιο μπορούμε να πούμε και για την γλώσσα, αφού οι μαθητές ενθαρρύνονταν συνεχώς να χρησιμοποιούν όχι μόνο την ελληνική αλλά και την μητρική τους.

Ακόμα, ως προς την επικοινωνία-αλληλόδραση, θα λέγαμε ότι κυριαρχούσε η εναλλαγή κωδίκων σε ένα φυσικό διαγλωσσικό περιβάλλον (translanguaging) (βλ. υποκεφ. 3.4) Η Garcia (2009) «Υποστηρίζει πως η διαγλωσσικότητα είναι ένας τρόπος να κατασκευάσουν οι άνθρωποι νοήματα, να συμπεριλάβουν αλλά και να μεσολαβήσουν νοήματα μεταξύ των γλωσσικών ομάδων (Garcia, 2009 :64 στο Νεστορίδου, 2017: 33).

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι σε διάφορες φάσεις της διδασκαλίας οι μαθητές αντικαθιστούσαν την ελληνική με την αγγλική και την αραβική γλώσσα, προκειμένου να επικοινωνήσουν μεταξύ τους διευκρινίζοντας για παράδειγμα κάτι που κάποιος μαθητής είχε καταλάβει στον άλλον που δυσκολευόταν, λειτουργώντας ως διερμηνέας.

Ακόμα, πιθανώς, ήταν ένας τρόπος να δείξουν στην εκπαιδευτικό ότι το έχουν καταλάβει, όπως για παράδειγμα στο παντομίμα, όπου ενώ έβρισκαν αυτό που ήθελε να αναπαραστήσει ο συμμαθητής τους δεν ήξεραν συνήθως να το εκφέρουν στα ελληνικά γι' αυτό τις περισσότερες φορές έλεγαν την λέξη στα αγγλικά ενώ άλλες φορές στα αραβικά. Στην εκμάθηση του λεξιλογίου μέσω ηχογραφήσεων, όταν κάποιοι μαθητές δεν θυμόντουσαν την λέξη στα ελληνικά την επαναλάμβαναν ξανά και ξανά στα αγγλικά μέχρι που την έλεγαν τελικά από μόνοι τους στη γλώσσα-στόχο. Άλλες φορές αυτή η επανάληψη, κυρίως στην αγγλική, ήταν έναν έμμεσος τρόπος να ζητήσουν την βοήθεια της εκπαιδευτικού προκειμένου να τους «μαρτυρήσει» την λέξη που τους ζητούσε να πουν στη γλώσσα στόχο.

Διαπιστώνεται δηλαδή, ότι οι γλώσσες που χρησιμοποιούσαν μέχρι και τότε οι μαθητές για να μπορούν να επικοινωνούν γίνονταν μέσο στήριξης για την κατάκτηση και εκμάθησης της νέας γλώσσας.

Αξίζει να σημειωθεί, πως αυτό γινόταν και από την πλευρά της εκπαιδευτικού η οποία είχε δημιουργήσει ένα άνετο επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο δινόταν η

δυνατότητα εναλλακτικής χρήσης διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων χωρίς να γίνεται προσπάθεια ανάδειξης κάποιας από τις 3 γλώσσες, ως ισχυρότερη.

Η εκπαιδευτικός, ωστόσο, επειδή δεν γνώριζε αραβικά δεν μπορούσε να τα χρησιμοποιεί ανά πάσα στιγμή στη διδακτική διαδικασία, όμως μέσω του εκπαιδευτικού υλικού που είχε σχεδιαστεί, γινόταν χρήση αραβικών λέξεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Παράλληλα, από τη μεριά της, υπήρχε ιδιαίτερος ζήλος ως προς τη γνωριμία της με την αραβική γλώσσα, χρησιμοποιώντας πολλές φορές και το τάμπλετ της προκειμένου μέσω της δυνατότητας για μετάφραση που δίνει το google translate, να μπορέσει να επικοινωνήσει αλλά και να μάθει την αραβική, αναδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο και τις 3 γλώσσες.

Με βάση όλα τα παραπάνω, είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να τονιστεί, ότι «η ενίσχυση της μητρικής γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική επίδοση των μαθητών με διαφορετικά εθνοτικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά» (Bowen, 1977 στο Γρίβα & Στάμου, 2014) αφού θα λέγαμε, λειτουργεί σαν συνδετικός κρίκος για την κατάκτηση της Γ2. Αυτό σημαίνει ότι οι πρόσφυγες μαθητές θα πρέπει να παροτρύνονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και μέσω αυτής, να αναπτύσσουν παράλληλα με τη νέα γλώσσα και την μητρική τους, προσαρμόζοντας έτσι, τις έννοιες με τις οποίες είναι εξοικειωμένοι από την Γ1 στην Γ2.

Οι μαθητές από την πλευρά τους φάνηκαν να κρατούν ιδιαίτερα θετική στάση και συμπεριφορά κάθε φορά που μάθαιναν κάτι καινούριο και αυτό φάνηκε να συμβαίνει λόγω του ότι τα μαθήματα βασίζονταν στο παιχνίδι και στις δημιουργικές και κινητικές δραστηριότητες.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι σημαντική συμβολή στη μαθησιακή διαδικασία είχαν και οι Νέες Τεχνολογίες, μέσω των οποίων κατάφερε να κρατηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών κατά τη διαδικασία παρουσίασης και εκμάθησης του νέου λεξιλογίου.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω είναι αναγκαίο να τονιστεί η σημασία που έχει η δημιουργία ενός πολυτροπικού και πολυαισθητηριακού περιβάλλοντος για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε μαθητές πρόσφυγες που δεν μιλούν σχεδόν καθόλου τα ελληνικά, καθώς δίνεται η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν διάφορα «αισθητηριακά κανάλια» να πειραματιστούν, να ρισκάρουν δίχως φόβο, να

εκφραστούν με οποιοδήποτε τρόπο, να παίξουν, να ανακαλύψουν και έτσι να κατακτήσουν τη νέα γνώση.

8. Βιβλιογραφία

Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2016). *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.

Garcia, O. *Translanguaging*.

Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=511CcrRrck0&t=665s>

Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι Προσανατολισμοί της Δδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση & Διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κρεμμύδα, Κ. (2018). *Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, προσφύγων στην Ηπειρο [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία]*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Ανακτήθηκε

από:

<http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/28999/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%9A%CE%A1%CE%95%CE%9C%CE%9C%CE%A5%CE%94%CE%91%20%CE%9A%CE%A9%CE%9D%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%99%CE%9D%CE%91%202018.pdf>

Καζανά, Α., Κριτσιλίγκου Ε., Λοΐζου Ε., Παχίτσα. Β. (2013). *Το παιχνίδι και η συμβολή του στην προσχολική ηλικία [Πτυχιακή Εργασία]*. Ιωάννινα: Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας.

Ανακτήθηκε από:
http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/950/psa_2013014.pdf?sequence=1

Κουλούρη, Ν., Α. *Τι είναι ψυχική ανθεκτικότητα.*

Ανακτήθηκε από: <https://4peoplematters.com/%CF%84%CE%B9-%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%B9-%CE%B7-%CF%88%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CE%BD%CE%B8%CE%B5%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1/>

Νεστορίδου, Λ. (2017). *Η Διαγλωσσικότητα ως μέσο επικοινωνίας: Παρατηρήσεις στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης με παιδιά πρόσφυγες από τη Συρία [Πτυχιακή Εργασία]*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Ανακτήθηκε από:
<http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/47790/16723.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Παπαδόπουλος Ις., Αναγνώστου Ε., Καρακούση Φ., Πέιου Β., Σέμογλου Κ., Γρίβα Ε. (2012) Ολική Αισθητηριακή Κινητική Απόκριση: Μία Εφαρμογή Γλωσσικής Ανάπτυξης στην Πρωτοσχολική. Στο *15ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*. Εκδόσεις: Χριστοδουλίδη.

Πουρκός, Μ. (2011). Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Μια εισαγωγή στις βασικές έννοιες, προβληματισμούς και προσεγγίσεις. Στο Μ. Α. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (επιμ.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες

Ταναμπάση Π., Σέμογλου Κ. & Γρίβα Ε. (2014). Αξιοποίηση ιστοριών και κινητικών δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη του εκφραστικού λεξιλογίου και της κινητικής δημιουργικότητας παιδιών Ρομά. Στο *Καινοτομία, Δημιουργικότητα, Διεπιστημονικότητα στο δημοτικό σχολείο*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Σπέη Φ.- Δ. (χ.χ.). *Το παιχνίδι και η σημασία του για τα παιδιά.*

Ανακτήθηκε από: <https://www.iscool.gr/blog/%CF%84%CE%BF-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%B4%CE%B9-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B7-%CF%83%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B1-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%B1.htm>

Συνήγορος του παιδιού. Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του Παιδιού.

Ανακτήθηκε από: <http://www.0-18.gr/gia-megaloydsdsdp>

Τραβασάρος, Τ. (2015). *Το παιχνίδι.*

Ανακτήθηκε από: <http://epri.korinthos.uop.gr/BlogsPortal/mps2017/2017/04/23/%CF%84%CE%BF-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%B9-%CF%89%CF%82-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF-%CE%BC/>

ΥΠΠΕΘ, Επιστημονική Επιτροπή για την Στήριξη των Παιδιών προσφύγων (2017). Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων. Αθήνα

Ανακτήθηκε από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf

Ύπατη Αρμοστεία. Παροχή Στέγασης - Εβδομαδιαία Ενημέρωση (2018). Οικονομικές πληροφορίες. Πρόγραμμα Στήριξης Έκτακτης Ανάγκης για την Ένταξη και τη Στέγαση - ESTIA.

Ανακτήθηκε

από:

<http://estia.unhcr.gr/el/%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%BF%CF%87%CE%AE-%CF%83%CF%84%CE%AD%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%B7%CF%82-%CE%B5%CE%B2%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%AF%CE%B1-%CE%B5%CE%BD%CE%B7%CE%BC%CE%AD%CF%81-61/>

UNHCR. (2017). Στατιστικά.

Ανακτήθηκε

από:

<http://www.unhcr.org/gr/%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC>

ΦΕΚ, Τεύχος Β' 2985/30.08.2017. Αποφάσεις. Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών. Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Ανακτήθηκε

από:

http://www.et.gr/idos-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wEsrjP0JAlxBXdvtSoClrL8z3KynwC3ixEliYHTRwL0-OJInJ48_97uHrMts-zFzeyCiBSQOpYnTy36MacmUFCx2ppFvBej56Mmc8Qdb8ZfRJqZnsIAdk8Lv_e6czmhEembNmZCMxLMtd8zEe5sJeKEyg7PhNYPBvPR8wbEd6fZyxvpgG1eOy2G

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεοτερικής και της μετανεοτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Ψαθά, Φ. (2017). *Το παιχνίδι ως παιδαγωγικό εργαλείο μάθησης: Από το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι στα εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια*.

Ανακτήθηκε

από:

<http://eprl.korinthos.uop.gr/BlogsPortal/mps2017/2017/04/23/%CF%84%CE%BF-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%B9-%CF%89%CF%82-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C->

[%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF-%CE%BC/](#)