



**Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο
Αθηνών**

**Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Κοινωνικές Επιστήμες και ανθρωπιστικές σπουδές στην Εκπαίδευση

ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ

**Κοινωνιολογία και Σύγχρονη Κοινωνία: Ειδικά Θέματα Παιδικής Ηλικίας,
Κοινωνικών Μειονοτήτων, Εργασίας και Εκπαίδευσης**

Διπλωματική Εργασία

**Τίτλος: Η χρήση της ενσώματης μάθησης, με έμφαση στην κίνηση και
τον χορό, σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα**

Ονοματεπώνυμο Φοιτήτριας: Δανάη Χατζηχρήστου

A.M.: AM7981160221252

Επιβλέπων: Καθηγητής Δημοσθένης Δασκαλάκης

Αθήνα 2024

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να εξερευνήσει τα πιθανά οφέλη της χρήσης των ενσώματων μορφών μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, ιδιαίτερα με την χρήση του παιχνιδιού και της κίνησης. Δίνεται συγκεκριμένα έμφαση στους μαθητές που έχουν μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, στα πολυπολιτισμικά σχολεία στα οποία φοιτούν και στις τάξεις υποδοχής ως αναπόσπαστο μέρος των σχολείων αυτών. Πιο συγκεκριμένα, βασικός στόχος της εργασίας αυτής είναι να ερευνήσει κατά πόσο οι μαθητές ενός πολυπολιτισμικού σχολείου μπορούν να βοηθηθούν σε κοινωνικό, συναισθηματικό και μαθησιακό επίπεδο, με την χρήση των πρακτικών της ενσώματης μάθησης. Στην εργασία αναλύονται η ταυτότητα των μαθητών που θα ερευνηθούν, το πλαίσιο εκπαίδευσης το οποίο έχει οριστεί από το ελληνικό κράτος για την εκπαίδευση αυτών των μαθητών αλλά και οι θεωρίες μάθησης οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν στο ερευνητικό μέρος, καθώς και διάφορες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τα οφέλη τους. Ο λόγος που επιλέχθηκε το παρόν θέμα της εργασίας είναι η επιτακτική ανάγκη που υπάρχει στη σύγχρονη κοινωνία για την διαχείριση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας στην οποία βρισκόμαστε. Οι υπάρχοντες πόλεμοι, οικονομικές κρίσεις, φυσικές καταστροφές καθώς και οι οικονομικοί και πολιτικοί λόγοι, οδηγούν πολλούς ανθρώπους παγκόσμια στην αναζήτηση μιας καλύτερης ζωής σε μία διαφορετική χώρα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα και σε εκπαιδευτικό επίπεδο να υπάρχουν μαθητές οι οποίοι έχουν ανάγκη να επικοινωνήσουν, να μάθουν και να ενταχθούν. Ο λόγος που επιλέχθηκαν οι ενσώματες μορφές μάθησης, αφορά στο γεγονός ότι πρόκειται για μία καινούργια σχετικά πρακτική, η οποία έχει ερευνηθεί και έχει δείξει να έχει θετικά αποτελέσματα σε μαθητικούς πληθυσμούς, ενώ φαίνεται να μπορεί εν δυνάμει να γεφυρώσει το γλωσσικό και πολιτισμικό χάσμα των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: χορός, κίνηση, ενσώματη μάθηση, βιωματική μάθηση, πολυπολιτισμικότητα, εθνική ταυτότητα.

Title:

The use of embodied learning, with emphasis on movement and dancing, on multicultural school environments

Abstract

The purpose of the present paper is to explore the potential benefits of the use of embodied learning methods on the learning process, especially with the use of play and movement. Particular emphasis is placed on students who have an immigrant and refugee background, on the multicultural schools they attend and on the reception classes, as an integral part of these schools. More specifically, the main objective of this paper is to investigate whether the students of a multicultural school can be helped at a social, emotional and learning level, by using the practices of embodied learning. The paper analyzes the identity of the students that will be researched, the educational framework that has been set by the Greek state for the education of these students, as well as the learning theories that will be used in the research part, as well as various studies that have been carried out regarding their benefits. The reason the present topic of the paper was chosen is the urgent need that exists in modern society to manage the multicultural reality in which we find ourselves in. Existing wars, economic crises, natural disasters as well as economic and political reasons, lead many people worldwide seeking a better life in a different country. This also effects on an educational level, as it results into students who need to communicate, learn and participate. The reason that embodied forms of learning were chosen is that it is a relatively new practice, which has been researched and shown to have positive results in student populations, while it seems to be able to potentially bridge the linguistic and cultural gap of students.

Key words: dance, movement, embodied learning, experiential learning, multiculturalism, national identity.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον καθηγητή κ Δημοσθένη Δασκαλάκη, επιβλέπων καθηγητή της εργασίας αυτής, για τη δυνατότητα που μου έδωσε να υλοποιήσω τη διπλωματική μου εργασία. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον διευθυντή και τους δασκάλους του σχολείου, που με εμπιστεύτηκαν να υλοποιήσω την έρευνα στο σχολείο τους, καθώς χωρίς την πολύτιμη βοήθειά τους δεν θα ήταν δυνατή η υλοποίηση της παρούσας εργασίας. Τέλος, πολύτιμη ήταν η βοήθεια των γονέων που μου επέτρεψαν να συμπεριλάβω τα παιδιά τους στην έρευνά μου, αλλά και των ίδιων των παιδιών που συμμετείχαν σε αυτή τη διαδικασία.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	2
Abstract	3
Ευχαριστίες.....	4
Εισαγωγή	7
1 ^ο μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο.....	9
1.1. Ορίζοντας την πολυπολιτισμικότητα και την εθνική ταυτότητα.....	9
1.1.1. Η εθνική ταυτότητα.....	9
1.2. Μέθοδοι και τρόποι διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα	12
1.3. Η περίπτωση της Ελλάδας.....	14
1.3.1. Η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα - Η περίπτωση των τάξεων υποδοχής	16
1.4. Η διδασκαλία της γλώσσας	23
1.4.1. Η διδασκαλία της γλώσσας σε δίγλωσσους μαθητές	25
1.5. Ιδέες και προτάσεις για την καλύτερη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας.....	31
1.6. Η βιωματική μάθηση και η βιωματική εκπαίδευση	32
1.6.1. Ενοιολογική αποσαφήνιση	32
1.6.2. Σύγκριση Βιωματικής Εκπαίδευσης και Παραδοσιακής Εκπαίδευσης.....	33
1.6.3. Θεωρητικές Καταβολές της Βιωματικής Μάθησης	34
1.6.4. Χαρακτηριστικά της Βιωματικής Μάθησης.....	35
1.7. Η ενσώματη μάθηση και ενσώματη νόηση	35
1.7.1. Η ενσώματη νόηση	36
1.7.2. Η ενσώματη εκπαίδευση	37
1.7.3. Η ενσώματη προσέγγιση και οι τέχνες	39
1.7.4. Η χρήση της τεχνολογίας στην ενσώματη μάθηση	43
1.8. Η χρήση της ενσώματης μάθησης σε πολυπολιτισμικά – πολυγλωσσικά περιβάλλοντα.....	45
2 ^ο μέρος: ερευνητικό πλαίσιο	49
2.1. Ερευνητικά ερωτήματα	49
2.2. Μεθοδολογία της Έρευνας.....	49
2.2.1. Δείγμα της έρευνας.....	50
2.2.2. Μέθοδος έρευνας.....	51
2.3. Εργαλεία έρευνας	51
2.3.1. Διδακτική παρέμβαση	53
2.4. Διαδικασία Έρευνας	58
3 ^ο μέρος: Ευρήματα	60

3.1. Αρχική συνέντευξη – Τεστ εκτίμησης επιπέδου	60
3.2. Πραγματοποίηση δραστηριοτήτων – Παρατήρηση.....	62
3.3. Τελική συνέντευξη – Αξιολόγηση.....	76
3.4. Περιορισμοί έρευνας	78
4 ^ο μέρος: Συμπεράσματα Έρευνας.....	80
4.1. Γενικά Συμπεράσματα.....	80
6.2. Ερμηνεία και συζήτηση των αποτελεσμάτων	81
6.3. Προτάσεις.....	82
Βιβλιογραφικές Αναφορές	83
Ελληνόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	83
Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	85
Νομοθεσίες	89
Παράρτημα.....	93

Εισαγωγή

Στην παρούσα μελέτη ερευνώνται τα οφέλη της ενσώματης και της βιωματικής μάθησης στους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στην περίπτωση πολυπολιτισμικών και πολυγλωσσικών περιβάλλοντων. Κατόπιν ανασκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει ενδιαφέρον μελέτης τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο για την ενσώματη μάθηση, όσο και για την εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Παρόλα αυτά, φαίνεται να υπάρχει αρκετά περιορισμένος αριθμός μελετών σχετικά με την ενσώματη μάθηση στην ελληνική βιβλιογραφία και σχετική απουσία ερευνών μελέτης της ενσώματης μάθησης σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα.

Το παρόν θέμα παρουσιάζει ενδιαφέρον καθώς η ενσώματη και η βιωματική μάθηση, μέσω της κίνησης και του παιχνιδιού, επιτρέπουν τόσο στους μαθητές όσο και στον εκπαιδευτικό, να προσπεράσουν τα προβλήματα επικοινωνίας που προκύπτουν λόγω της χρήσης διαφορετικής γλώσσας κι έτσι να έρθουν σε επαφή μεταξύ τους και να καταφέρουν οι μαθητές να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναμφίβολα το σχολείο αποτελεί ένα βασικό παράγοντα κοινωνικοποίησης για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών που είναι πρόσφυγες ή μετανάστες. Έτσι, αναγνωρίζοντας την ανάγκη της σύγχρονης κοινωνίας να διαχειριστεί την πολυπολιτισμικότητα, είναι σημαντικό να αξιοποιούνται και να αξιολογούνται ολοένα και περισσότερα εργαλεία, συμπεριλαμβανομένων και των θεωριών μάθησης, προς αυτό το σκοπό.

Η παρούσα ερευνητική εργασία απασχολείται με την διερεύνηση των εργαλείων της ενσώματης και της βιωματικής μάθησης καθώς και την πολυπολιτισμικότητα και τον τρόπο διαχείρισης αυτής σε επίπεδο εκπαίδευσης στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σκοπός της εργασίας είναι η μελέτη των επιδράσεων αυτών των μεθόδων στο ακαδημαϊκό επίπεδο των μαθητών ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, όπου είναι πολύ έντονο το εμπόδιο της επικοινωνίας λόγω της γλώσσας ομιλίας, αλλά και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών αυτών.

Για την καλύτερη παρουσίαση των σχετικών ευρημάτων και μελέτης, η παρούσα εργασία χωρίστηκε σε τέσσερα επιμέρους μέρη:

Το πρώτο μέρος αφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης. Σε αυτό αναφέρονται, μελετώνται και αναλύονται έννοιες που σχετίζονται με το ερευνητικό θέμα της

εργασίας με σκοπό την καλύτερη κατανόηση και προσέγγιση του αντικειμένου. Οι έννοιες αυτές είναι η πολυπολιτισμικότητα και η εθνική ταυτότητα, οι τρόποι διδασκαλίας και οι συνθήκες διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης, η διδασκαλία της γλώσσας και η ανάλυση των δύο μεθόδων διδασκαλίας της βιωματικής και ενσώματης μάθησης ως προς τα οφέλη τους για τους μαθητές.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται το ερευνητικό πλαίσιο της μελέτης, δηλαδή τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από την σχετική βιβλιογραφία, η μέθοδος έρευνας που ακολουθήθηκε και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και το δείγμα με το οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα.

Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται βήμα προς βήμα τα ευρήματα που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία, καθώς και κάποιοι περιορισμοί που υπήρξαν στη διαδικασία πραγματοποίησης της έρευνας.

Τέλος, στο τέταρτο μέρος παρουσιάζονται τα συνολικά συμπεράσματα της έρευνας, γίνεται συζήτηση ως προς αυτά, καθώς και προτάσεις για περαιτέρω μελέτη στο μέλλον.

1^ο μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Ορίζοντας την πολυπολιτισμικότητα και την εθνική ταυτότητα

Η λέξη πολυπολιτισμικότητα είναι μια σύνθετη λέξη η οποία αναφέρεται ακριβώς στην ύπαρξη πολλών πολιτισμών.

Ο όρος αναφέρεται λοιπόν, στην συνύπαρξη και συμβίωση κοινοτήτων διαφορετικών πολιτισμών και πολιτισμικών παραδόσεων. Η συμβίωση αυτή, αφορά και περιλαμβάνει τους μαχαλάδες, τα γκέτο, τις κοσμοπολίτικες πόλεις, ακόμα και τη συνύπαρξη στα πλαίσια ενός μεγάλου κράτους, αυτοκρατορίας ή ομοσπονδίας. Στις κοινωνίες αυτές αναμιγνύονται οι διάφορες πολιτισμικές οντότητες, οι οποίες εκπέμπουν αλλά και δέχονται μηνύματα διαφορετικών πολιτισμών και παραδόσεων. Δημιουργούνται δηλαδή πολυπολιτισμικές κοινωνίες όπου πρέπει να υπάρξουν συμπεριληπτικοί κανόνες και αξίες, οδεύοντας προς μία πολυπολιτισμική δημοκρατία (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002: 37-39).

Αυτό απαιτεί τη δημιουργία ενός «κοινωνικού συμβολαίου», το οποίο διευκολύνει την συνύπαρξη των διάφορων πολιτισμικών ομάδων, ενδυναμώνει το αίσθημα του ανήκειν και ωθεί την κοινωνία προς την δημιουργία κοινών συλλογικών κανόνων, δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, όπου όλα τα μέλη ανεξαρτήτως των χαρακτηριστικών της ταυτότητας τους, αισθάνονται ισότιμοι (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002: 27-28).

Η πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου, σχετίζεται με τις έννοιες της εθνότητας, της εθνικότητας, της θρησκείας και της γλώσσας (Κηπουροπούλου, 2020). Στην παρούσα μελέτη, αποτελούν σημαντικά στοιχεία η πτυχή της εθνότητας, της εθνικότητας και της γλώσσας ως μέρη της ταυτότητας των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

1.1.1. Η εθνική ταυτότητα

Η εθνική ταυτότητα στην παραδοσιακή εθνικιστική ιστοριογραφία παρουσιάζεται ως κάτι σταθερό και αμετάβλητο, και αφορά την ένταξη του ατόμου στην εκάστοτε εθνική ομάδα, η οποία απαρτίζεται από τις κοινές παραδόσεις, τις κοινές μνήμες και τα κοινά γλωσσικά ιδιώματα, καθώς και το αίσθημα της αλληλεγγύης (Κηπουροπούλου, 2020: 16).

Ο Homi Bhabha (1990,1994), όπως αναφέρει η Κηπουροπούλου (2020:17), εντοπίζει της απουσία μνείας στις μεταναστευτικές ομάδες από την θεωρητική προσέγγιση, ενώ στις σχετικές μελέτες φαίνεται να αντιμετωπίζονται ως ανύπαρκτες. Σε αντίθεση, η νεωτερική προσέγγιση της εθνικής ταυτότητας κάνει λόγο για την ύπαρξη πολλαπλών εθνικών ταυτοτήτων, ενώ αναφέρει ότι στην περίπτωση μεταναστών ή μειονοτικών ομάδων, οι ταυτότητες που κατασκευάζονται δεν είναι μόνο πολλαπλές, αλλά πολλές φορές και διφορούμενες ή συγκρουσιακές. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η ταυτότητα αυτή δεν αποτελεί μια στάσιμη κατάσταση, αλλά μια δυναμική διαδικασία η οποία μεταβάλλεται και κατασκευάζεται βάση των τωρινών αναπαραστάσεων του εαυτού του εκάστοτε ατόμου (Κηπουροπούλου, 2020).

Τα παιδιά, μέσω της δημόσιας και μαζικής εκπαίδευσης της χώρας στην οποία βρίσκονται, θα κοινωνικοποιηθούν ως μέλη της χώρας αυτής (Κηπουροπούλου, 2020). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά μεταναστών πρώτης γενιάς αντιμετωπίζουν το πρόβλημα ότι έχουν κοινωνικοποιηθεί ήδη στην χώρα τους και έχουν μάθει να επικοινωνούν με διαφορετικούς γλωσσικούς ή και μη γλωσσικούς κώδικες, κάτι που καθιστά δύσκολη την προσαρμογή τους στο νέο περιβάλλον. Είναι πιθανό να αισθανθούν ντροπή ή ενοχή λόγω της αποξένωσής που βιώνουν από την πολιτισμική τους κληρονομιά και την οικογενειακή τους παράδοση (Κηπουροπούλου, 2020:43-44). Αντίθετα, τα παιδιά μεταναστών δεύτερης γενιάς, κατά κύριο λόγο βιώνουν μια διφορούμενη κοινωνικοποίηση (Κηπουροπούλου, 2020:44).

Τέλος, πολλές φορές είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν υποτίμηση, ενώ συνήθως φαίνεται να αντιμετωπίζονται ως «ο άλλος», το οποίο είναι απόρροια μιας μορφής «νεορατσισμού» που στοχεύει όχι τόσο τις βιολογικές διαφορές αλλά πρωτίστως τις πολιτισμικές διαφορές των ατόμων οι οποίες το τοποθετούν στην θέση αυτή του «άλλου» (Κηπουροπούλου, 2020, σ. 45-48). Κατά τον Taguieff (2015), ο νεορατσισμός μετατοπίζει το ρατσιστικό λόγο από τη φυλή στην κουλτούρα. Επίσης, ενισχύεται πλέον ο φόβος για την ανάμιξη πολιτισμών, προσπαθώντας με αυτό τον τρόπο να προβληθεί η “καθαρότητα” της φυλής και η πολιτισμική ομοιογένεια. Υπογραμμίζεται βέβαια, ότι ο νεορατσισμός δεν μπορεί να γίνει εύκολα αντιληπτός λόγω του τρόπου που αντιμετωπίζει τον “άλλο”. Υπάρχει μια συμπάθεια για το “διαφορετικό” που όμως έρχεται να διαβρώσει την ομοιογένεια της κουλτούρας.

Στο άτομο λοιπόν, φαίνεται να δημιουργείται μια σύγκρουση ανάμεσα στην κουλτούρα που προείχε και στην κουλτούρα της χώρας που διαμένει, κάτι που το οδηγεί σε σύγχυση ως προς την ταυτότητά του. Ένας εύκολος τρόπος να διαφύγει από αυτή την σύγχυση, είναι η ολόπλευρη υιοθέτηση της νέας κουλτούρας. Ένας άλλος, δυσκολότερος τρόπος είναι η σύνθεση των στοιχείων από τις δύο κουλτούρες, κάτι που συνήθως μπορούν να επιτύχουν άτομα υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Μια τελευταία επιλογή, είναι η άρνηση της νέας κουλτούρας που οδηγεί το άτομο στην απομόνωση. Σε αυτό το σημείο έγκειται η πρόκληση να γίνει αντιληπτή η ταυτότητα ως μια σύνθεση πολλών παραγόντων, όπου τα έθνη και οι θρησκείες φαίνεται να αλληλεπιδρούν και έχουν κοινά στοιχεία, ώστε να αποφευχθούν οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός που προκαλεί η μονομερής οπτική (Δραγώνα, 2007).

Ο μαθητής της μειονοτικής ομάδας, ο πρόσφυγας, ο μετανάστης, για να μπορέσει να ενταχθεί, έχει την ανάγκη αναγνώρισης των διαφορετικών στοιχείων της ταυτότητας που φέρει, ώστε να νιώσει αποδοχή. Έτσι, θα μπορέσει να ταυτιστεί με την πλειονότητα, να αναγνωρίσει τις διαφορές του με θετικό τρόπο και, ως αποτέλεσμα, να αναπτύξει την αυτοεκτίμηση του (Δραγώνα, 2007).

Τα παραπάνω βέβαια αν και ισχύουν σε ορισμένες περιπτώσεις, δεν αποτελούν πανάκεια. Ο Berry (1997), αναφέρει πως ο βαθμός επηρεασμού της μη κυρίαρχης κουλτούρας, δηλαδή του πρόσφυγα ή του μετανάστη, εξαρτάται από τον πολιτισμό της κοινωνίας που προέρχεται, τον πολιτισμό της νέας κοινωνίας στην οποία εισέρχεται, καθώς και το πόσο διαφορετικά είναι τα χαρακτηριστικά των πολιτισμών αυτών που έρχονται σε επαφή. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει πως μέσω του εκπολιτισμού προκύπτουν αλλαγές στις κουλτούρες όλων των πολιτισμών που έρχονται σε επαφή αν και συνήθως επηρεάζεται περισσότερο η μία ομάδα. Ο επηρεασμός όμως αυτός δεν αναφέρεται απαραίτητα σε αφομοίωση, αλλά, μπορεί επίσης να αναφέρεται και σε αντιδραστικό εκπολιτισμό, προκαλώντας αντίσταση στην αλλαγή από όλες τις πλευρές, σε δημιουργικό, όπου δημιουργούνται νέα κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά ή να παρουσιάζει καθυστέρηση, προκαλώντας αλλαγές σε βάθος χρόνου (Berry, 1997).

1.2. Μέθοδοι και τρόποι διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

Ανάλογα με τα αποτελέσματα που θέλει να επιτύχει και την εκπαιδευτική πολιτική και στρατηγική που ακολουθείται σε κάθε χώρα, έχουν υπάρξει αρκετές, διαφορετικές μεταξύ τους προσεγγίσεις της διαχείρισης του πολυπολιτισμικού πληθυσμού της τάξης.

Οι προσεγγίσεις που υπάρχουν μπορούν να κατανεμηθούν σε πέντε κύρια μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας: το μοντέλο της αφομοίωσης, της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο (Νικολάου, 2000). Για τα μοντέλα αυτά θα γίνει μια αναφορά στο κάθε ένα στην συνέχεια:

Το μοντέλο της Αφομοίωσης

Το αφομοιωτικό μοντέλο στοχεύει στην συμμετοχή και αλληλεπίδραση όλων των ατόμων στην κοινωνική σφαίρα και καθημερινή ζωή, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η διαφορετική εθνική ή φυλετική ταυτότητα (Νικολάου, 2000: 119-120). Αποζητά ένα ενιαίο πολιτισμικά σύνολο, όπου τα διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά χαρακτηριστικά πρέπει να αποτιναχθούν ώστε να επιτευχθεί η ισότιμη συμμετοχή των ατόμων και η διατήρηση της υπάρχουσας κοινωνικής συνοχής. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου το σχολείο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό. Τα άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό προφίλ αποτελούν αντικείμενο προβληματικής, καθώς δεν γνωρίζουν την γλώσσα και δεν έχουν κοινωνικοποιηθεί στο συγκεκριμένο περιβάλλον, κάτι το οποίο καθιστά πιο δύσκολη και χρονοβόρα την διαδικασία εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας και των κυρίαρχων πολιτισμικών στοιχείων και, τελικά, την αφομοίωση τους στο σύνολο (Νικολάου, 2000).

Στο μοντέλο αυτό δεν απαγορεύεται αλλά ταυτόχρονα δεν ενθαρρύνεται κιόλας η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και της μειονοτικής κουλτούρας. Θεωρείται προσωπική επιλογή και ευθύνη της εκάστοτε οικογένειας και όχι μέρος των αρμοδιοτήτων του Εθνικού Συστήματος Εκπαίδευσης, καθώς δεν σχετίζεται με την διαδικασία αφομοίωσης του μαθητή στην κυρίαρχη κουλτούρα (Νικολάου, 2000).

Το μοντέλο της Ενσωμάτωσης

Οι όροι αφομοίωση και ενσωμάτωση στην ευρωπαϊκή και ιδιαίτερα στην γαλλική βιβλιογραφία θεωρούνται περίπου ταυτόσημοι, ενώ σε πολλές περιπτώσεις η ενσωμάτωση θεωρείται μετεξέλιξη του αφομοιωτικού μοντέλου (Νικολάου, 2011). Το μοντέλο της ενσωμάτωσης αποτελεί και αυτό ένα μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό μοντέλο, όπου διδάσκεται και αξιολογείται στους μαθητές η γνώση της κυρίαρχης κουλτούρας και γλώσσας. Η διαφορά σε σχέση με το προηγούμενο μοντέλο της αφομοίωσης είναι πως στην ενσωμάτωση υπάρχει η παραδοχή πως η εκάστοτε μεταναστευτική ομάδα αλληλοεπιδρά με τον υπόλοιπο πληθυσμό με αποτέλεσμα να επηρεάζεται από αυτόν αλλά και να τον επηρεάζει (Νικολάου, 2011).

Έτσι, το άτομο χτίζει νέα εθνική ταυτότητα, στην οποία ενυπάρχουν στοιχεία και από τις δύο ταυτότητες: αυτή που αφορά την καταγωγή του και αυτή που αφορά τον τόπο διαμονής. Η διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα γίνεται ανεκτή και αποδεκτή στον βαθμό που δεν αποτελεί εμπόδιο της ενσωμάτωσης και δεν είναι επικίνδυνη για τις κυρίαρχες πολιτισμικές αρχές (Νικολάου, 2011).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το μοντέλο αυτό έχει ως στόχο τη συνύπαρξη ατόμων διαφορετικών πολιτισμών, σε ένα πλαίσιο όπου όλοι μπορούν να αναπτυχθούν και να ζουν με ενότητα και συνοχή. Η πολιτισμική ταυτότητα του μαθητή στο μοντέλο αυτό δεν αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα που χρειάζεται λύση, αλλά ως μια γνώση που είναι απαραίτητο να κατακτηθεί από εκείνον. Τα σχετικά Αναλυτικά Προγράμματα που διαμορφώνονται λαμβάνουν υπόψη την πολιτισμική και γλωσσική ιδιαιτερότητα της κάθε ομάδας παιδιών, προσπαθούν να καλλιεργήσουν τον σεβασμό και δίνουν χώρο σε όλους τους πολιτισμούς αντί αποκλειστικά στον κυρίαρχο πολιτισμό (Νικολάου, 2011).

Στο μοντέλο αυτό ασκήθηκε κριτική ότι αγνοεί διάφορες πτυχές του πολιτισμού, της πολύπλευρης ταυτότητας των ατόμων, παραβλέπει τους παράγοντες μιας προβληματικής πέραν του πολιτισμικού παράγοντα και την δυνατότητα του ατόμου για ενεργή αποδοχή ή απόρριψη πολιτισμικών χαρακτηριστικών (Νικολάου, 2011: 126-128).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το μοντέλο αυτό, εμφανίζεται έπειτα από τα προηγούμενα και ασκεί κριτική στον προκάτοχό του, το πολυπολιτισμικό μοντέλο. Υποστηρίζει ότι η βασική προβληματική πρέπει να είναι η ύπαρξη του θεσμικού ρατσισμού. Αναφέρεται στην κοινωνική πλευρά του προβλήματος, σε αντίθεση με τα προηγούμενα μοντέλο που είχαν ως επίκεντρο το άτομο. Υποστηρίζει την αλλαγή του συστήματος εκπαίδευσης και των θεσμών ως κύριο τρόπο διασφάλισης ίσων ευκαιριών για όλους (Νικολάου, 2011: 128-129).

Στους βασικούς στόχους αυτού του μοντέλου περιλαμβάνονται η ισότητα όλων στην εκπαίδευση, η καθολική κρατική δικαιοσύνη και η γενικότερη απαλλαγή από τα υπάρχοντα θεσμικά και κοινωνικά ρατσιστικά πρότυπα (Νικολάου, 2011:128-129).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο θεωρείται μετεξέλιξη του πολυπολιτισμικού, έρχεται ως απάντηση στα αναπάντητα προβλήματα που υπήρχαν με τα προηγούμενα μοντέλα και βασίζεται σε κάποιες αρχές. Σύμφωνα με τον Essinger, όπως αναφέρει ο Νικολάου (2011:130-131), οι βασικές αρχές δείχνουν τον σκοπό προς τον οποίο κινείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιδιώκει λοιπόν να αναδείξει την σημασία της ενσυναίσθησης, την αλληλεγγύη, τον διαπολιτισμικό τρόπο σκέψης και σεβασμό, και την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει την ύπαρξη ίσων ευκαιριών και τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφορετικών, ισότιμων πολιτισμών (Νικολάου, 2011).

Αντίστοιχα, ο όρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρεται στην ανάδειξη αυτών των αρχών και αξιών, με σεβασμό πάντα στα ανθρώπινα δικαιώματα (Νικολάου, 2011).

1.3. Η περίπτωση της Ελλάδας

Η Ελλάδα μέχρι πρόσφατα, πιο συγκεκριμένα μέχρι περίπου το 1990, ήταν μια χώρα κατά βάση μονοπολιτισμική, η οποία μετατράπηκε σε πολυπολιτισμική ως απόρροια των μαζικών μετακινήσεων πληθυσμών από τα Βαλκάνια και από τις πρώην Σοβιετικές χώρες, με το μεγαλύτερο ποσοστό μεταναστών να έρχονται από την Αλβανία. Την ίδια περίοδο παρατηρείται και ένα μεγάλο κύμα επαναπατρισμού ομογενών και παλλινοστούντων Ελλήνων (Κηπουροπούλου, 2020).

Παρά την μεγάλη αυτή εισροή, οι νομοθετικές αλλαγές που έγιναν είχαν σχέση με την δημιουργία ή την επέκταση Τάξεων Υποδοχής, Διαπολιτισμικών Σχολείων και φροντιστηριακών τμημάτων, ενώ το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα παρέμεινε στην βάση του μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό (Κηπουροπούλου, 2020: 15). Το επόμενο μεγάλο κύμα προέκυψε από το 2015 και μετά με τις αφίξεις κυρίως προσφύγων το οποίο οδήγησε στην επιπλέον δημιουργία των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων, των γνωστών ΔΥΕΠ (Κηπουροπούλου, 2020: 16).

Τα στατιστικά στοιχεία από το 2004 δείχνουν ότι το 2004 το 10,3% του συνολικού πληθυσμού της Ελλάδας ήταν μετανάστες, ενώ έχει ενδιαφέρον ότι το σχολικό έτος 2002 – 2003 το 6,7% του μαθητικού πληθυσμού της χώρας αποτελούνταν από αλλοδαπούς και παλινοστούντες μαθητές. Το ποσοστό αυτό του μαθητικού πληθυσμού σε κάποια σχολεία των μεγάλων αστικών κέντρων της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης άγγιζε το 45% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού (Κηπουροπούλου, 2020: 21).

Τα μέτρα της χώρας σχετικά με την διαχείριση της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, φαίνεται να έχουν κατά κύριο λόγο αφομοιωτικό χαρακτήρα, τόσο πολιτισμικά όσο και γλωσσικά (Κηπουροπούλου, 2020). Τα παιδιά μεταναστών που θα εισέλθουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ιδιαίτερα τα παιδιά δεύτερης και τρίτης γενιάς μεταναστών που ζουν στην Ελλάδα, δημιουργούν μια ιδιαίτερη ταυτότητα, η οποία αποτελεί συνονθύλευμα της καταγωγής τους, της ιστορίας τους, καθώς και της προσωπικής τους εμπειρίας, μέσω των οποίων ανακαλύπτουν και εφευρίσκουν την προσωπική τους φωνή και ταυτότητα.

Τα παραπάνω μας δείχνουν την ανάγκη εκπαίδευσης των παιδιών με έμφαση στο πολυπολιτισμικό κόσμο στον οποίο ανατρέφονται και δημιουργούν τις ταυτότητες τους, καθώς και την ανάγκη της πλήρους και ολόπλευρης κοινωνικοποίησης τους, τόσο στο νέο περιβάλλον όσο και σε αυτό από το οποίο προέρχονται, για να μπορούν να επικοινωνούν και να επιτυγχάνουν τους στόχους τους στον τόπο διαμονής, χωρίς να χάνουν επαφή με τις ρίζες τους, με την οικογενειακή τους ιστορία και παράδοση, για να αποφύγουν το αίσθημα ντροπής και ενοχής και να οδηγηθούν στην δημιουργία ολοκληρωμένης και πολυπολιτισμικής ταυτότητας.

1.3.1. Η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα - Η περίπτωση των τάξεων υποδοχής

Ένας από τους τρόπους του ελληνικού κράτους για την διαχείριση της αυξανόμενης πολυπολιτισμικότητας στην Ελλάδα είναι οι τάξεις υποδοχής ΖΕΠ, δηλαδή Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα οι υπάρχοντες πόλεμοι, οικονομικές κρίσεις, φυσικές καταστροφές καθώς και οι οικονομικοί και πολιτικοί λόγοι, οδηγούν πολλούς ανθρώπους παγκόσμια στην αναζήτηση μιας καλύτερης ζωής σε μία διαφορετική χώρα. Αυτό οδηγεί στην παρουσία μεγάλου αριθμού μεταναστών και προσφύγων, μεταξύ άλλων χωρών και στην Ελλάδα, την οποία φέρνει αντιμέτωπη με την ανάγκη παροχής εκπαίδευσης στα άτομα αυτά. Η Ελλάδα ως μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό κράτος, δεν είχε ιδιαίτερη αναφορά νομοθετικά σχετικά με την εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών έως και πολύ πρόσφατα. Η αναφορά που υπήρχε σχετιζόταν κατά κύριο λόγο με τους παλιννοστούντες και ξεκίνησε την δεκαετία του 1990. Στην συνέχεια της ενότητας αυτής, θα γίνει μια χρονολογική αναδρομή στο θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων και μεταναστών.

Η βασική εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει ως κεντρικό νομικό πλαίσιο τον νόμο 1566/85. Στο κεφάλαιο Α', άρθρο 1 του εν λόγω νόμου, καθορίζεται ο βασικός σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα, προσανατολισμένος προς την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου. Σύμφωνα με το άρθρο, ο στόχος είναι *«να έχουν τη δυνατότητα (τα άτομα) να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά, ανεξαρτήτως του φύλου τους ή και της καταγωγής τους»*. Το άρθρο 1 παρουσιάζει επίσης λεπτομερώς τους στόχους της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όπως τονίζεται στην παράγραφο 1α. Εκεί περιγράφεται η ανάγκη να εκπαιδεύονται οι μαθητές για να γίνουν ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, με αγάπη για την πατρίδα και την παράδοση, καθώς και με κριτική σκέψη και σωματική πνευματική ανάπτυξη.

Επίσης, ο ίδιος νόμος προβλέπει ότι η διδασκαλία θα γίνεται στην ελληνική δημοτική γλώσσα, όπως ορίζεται στην παράγραφο 4 του άρθρου 1. Στη συνέχεια στο άρθρο 2, τονίζεται ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της φοίτησης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση – εννοώντας συγκεκριμένα το δημοτικό και το γυμνάσιο -

ενώ υπάρχει ειδική πρόβλεψη για παροχή δωρεάν υπηρεσιών μεταφοράς και σίτισης για τους μαθητές που το έχουν ανάγκη.

Ο νόμος αυτός (1566/85), που αποτελεί τη βάση για την εκπαίδευση στη χώρα, αντικατοπτρίζει ταυτόχρονα και τη μονοπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης κατά την εποχή στην οποία γράφτηκε, καθώς παρατηρείται πως δεν υπάρχει μνεία σε ανθρώπους με διαφορετικό γλωσσικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο και ως εκ τούτου ούτε και πρόβλεψη για την οργανωμένη εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας σε αυτούς.

Ωστόσο, υπήρχαν νομοθετήματα που αναφέρονταν στην εκπαίδευση των γηγενών και πριν από τον νόμο 1566/85: Πιο συγκεκριμένα, 1980 πραγματοποιήθηκε η πρώτη αναφορά στην εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών (Σκούρτου, 2004). Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) 8182/Ζ/4139/20-10-1980, η εκπαίδευση επιδιώκονταν να καλλιεργήσει τις γνώσεις και δεξιότητες που προϋπήρχαν στους παλιννοστούντες μαθητές. Μετά από μερικά χρόνια, με τον νόμο 1404/83, παράγραφος 45, θεσπίστηκαν για πρώτη φορά οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα για να προάγουν την ομαλή προσαρμογή των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, με το Προεδρικό Διάταγμα 494/1983 του ίδιου έτους, δημιουργήθηκαν αντίστοιχα Τ.Υ. και Φ.Τ. για μαθητές κρατών-μελών της Ε.Ε. αλλά και ξένους μαθητές εκτός της Ε.Ε. Αυτές οι πρωτοβουλίες είχαν σκοπό τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με ταυτόχρονη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας καταγωγής τους (Σκούρτου, 2004).

Παρόλα αυτά, οι Τάξεις Υποδοχής που δημιουργήθηκαν δεν λειτούργησαν τελικά στην Ελλάδα, καθώς οι μαθητές της Ε.Ε. επέλεξαν ξένα σχολεία, ενώ οι μαθητές που προέρχονται από τρίτες χώρες δεν απέκτησαν πρόσβαση στις Τ.Υ. μέχρι την έκδοση του νόμου 1894/90 (Δαμανάκης, 1998). Ο νόμος αυτός παρείχε τη δυνατότητα ενταξιακής υποστήριξης και για παιδιά Ελλήνων μεταναστών και επαναπατριζόμενων Ελλήνων και αποτελούσε διόρθωση του νόμου 1404/83.

Η Υπουργική Απόφαση Φ.2./378/Γ1/1124 προέβλεπε τόσο την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα πλαίσια της τάξης υποδοχής, όσο και την εξειδικευμένη υποστήριξη με την πρόσληψη ψυχολόγων και κατάλληλου προσωπικού. Ωστόσο, όπως αναφέρεται στον Νικολάου (2011), αυτή η πρόταση δεν αξιοποιήθηκε, συνεπώς δεν υπάρχει το κατάλληλο προσωπικό για την στήριξη των μαθητών αυτών.

Το 1996 ψηφίστηκε ο νόμος 2413 με τίτλο «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», με τον οποίο ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.). Το ινστιτούτο αυτό, ανέλαβε την έρευνα και την υλοποίηση προγραμμάτων, κυρίως για την ελληνική εκπαίδευση στο εξωτερικό. Το πρώτο μέρος του προαναφερθέντα νόμου, αφορά την οργάνωση της ελληνικής εκπαίδευσης στο εξωτερικό έως το Κεφάλαιο Θ', ενώ το Κεφάλαιο Ι', άρθρο 34, εισήγαγε για πρώτη φορά τον σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προσδιορίζοντας ότι αφορά μαθητές με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, μορφωτικές ή πολιτιστικές ιδιαιτερότητες. Αρχικά, αυτά τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απευθύνονταν σε παλιννοστούντες μαθητές, εξελίχθηκαν όμως σε σχολεία διαπολιτισμικής λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών που ήρθαν από χώρες της Πρώην Ανατολικής Ευρώπης και κυρίως της Αλβανίας (Κοκκίδου, 2017).

Το 1999, επανεξετάστηκαν οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) με το ΦΕΚ 1789/99. Ο νόμος αναφέρεται πλέον ξεκάθαρα σε αλλοδαπούς μαθητές ενώ οι αλλαγές προσαρμόστηκαν στον αυξημένο αριθμό μεταναστών που έφθασαν στην Ελλάδα, κυρίως από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης.

Σύμφωνα με την απόφαση Φ2/378/Γ1/1124/8.12.94, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι Τ.Υ. μπορούσαν να είναι τύπου Ι ή τύπου ΙΙ, ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση λειτουργούσαν με συνεργατική διδασκαλία εντός της κανονικής τάξης. Ειδικές διατάξεις ρυθμίζουν τις λεπτομέρειες της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Πιο συγκεκριμένα, οι Τάξεις Υποδοχής Ι προσφέρουν ένα εντατικό πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Ωστόσο, οι μαθητές συμμετέχουν επίσης σε μαθήματα που δεν σχετίζονται άμεσα με τη γλώσσα στην κανονική τους τάξη, προκειμένου να αποφευχθεί η περιθωριοποίησή τους. Η διάρκεια φοίτησης είναι ένας χρόνος. Στη συνέχεια, εάν κριθεί αναγκαίο, οι μαθητές μπορούν να ενταχθούν στις Τάξεις Υποδοχής ΙΙ. Μια προϋπόθεση είναι να έχουν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους στις Τάξεις Υποδοχής Ι. Οι Τάξεις Υποδοχής ΙΙ προσφέρουν ένα μεικτό σύστημα διδασκαλίας και διαρκούν δύο έτη. Τα μαθήματα πραγματοποιούνται και εντός των κανονικών τάξεων των μαθητών, με παράλληλη υποστήριξη σε θέματα γλώσσας. Πριν την ένταξη του παιδιού σε Τάξη Υποδοχής, πραγματοποιείται ένα διαπιστωτικό τεστ για την εξακρίβωση του βαθμού της γλωσσικής ανεπάρκειας του μαθητή, στην ελληνική γλώσσα.

Τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) προβλέπεται να φοιτούν από μαθητές που έχουν ενταχθεί στις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) αλλά εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες. Τα Φ.Τ. λειτουργούν εκτός σχολικού ωραρίου, προσφέροντας 10 ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα, εκ των οποίων οι 2 χρησιμοποιούνται για μελέτη.

Τα Φ.Τ. και οι Τ.Υ. είχαν ως στόχο τη γρήγορη αφομοίωση του μειονοτικού μαθητικού πληθυσμού για την ταχύτερη ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, παρατηρείται ότι η εκπαίδευση της μητρικής γλώσσας τους είχε προαιρετικό χαρακτήρα, και παρά τις σχετικές διατάξεις, δεν πραγματοποιήθηκε. Έτσι, τα Φ.Τ. και οι Τ.Υ. λειτούργησαν κυρίως με αφομοιωτικό χαρακτήρα (Νικολάου, 2011).

Για έξι χρόνια, δεν υπήρξε αναφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στους αλλοδαπούς μαθητές. Το 2005, με το νόμο 3386, επανεξετάστηκε η κατάσταση, ενώ πραγματοποιείται για πρώτη φορά η αναφορά στους ασυνόδευτους ανήλικους. Το άρθρο 72 του νόμου αναφέρεται στην πρόσβαση μαθητών τρίτων χωρών στην εκπαίδευση, εξασφαλίζοντας την είσοδό τους στα σχολεία και σε άλλες σχολικές δραστηριότητες. Το άρθρο προβλέπει επίσης τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας, εφόσον υπάρχει ικανός αριθμός ενδιαφερόμενων μαθητών, όπως προβλέπεται και στο Π.Δ. Φ2/378/Γ1/1124/8.12.94. Η διδασκαλία αυτή πραγματοποιείται ωστόσο στο πλαίσιο των ενισχυτικών δράσεων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Το 2007, εκδόθηκε το Π.Δ. 220 με στόχο την προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας στις Οδηγίες του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (Οδηγία 2003/9/ΕΚ), αποφασίζοντας την αναφορά στους πρόσφυγες και τους αιτούντες άσυλο. Σχετικά με την εκπαίδευση, το άρθρο 9 υπογραμμίζει την υποχρεωτική και ισάξια πρόσβαση στην εκπαίδευση για τους πρόσφυγες. Σύμφωνα με την παράγραφο 2, η πρόσβαση στην εκπαίδευση δεν πρέπει να υπερβαίνει τους 3 μήνες από την υποβολή του αιτήματος για άσυλο. Σε ειδικές περιπτώσεις με προηγούμενα μαθήματα ελληνικής γλώσσας, η είσοδος στην εκπαίδευση μπορεί να καθυστερήσει έως έναν χρόνο.

Το Π.Δ. 141/13 λειτουργεί συμπληρωματικά στο Π.Δ. 220, περιλαμβάνοντας ορισμούς, όπως αυτόν του πρόσφυγα σύμφωνα με τη Συνθήκη της Γενεύης, του δικαιούχου διεθνούς προστασίας και του ασυνόδευτου ανήλικου. Όσον αφορά την

εκπαίδευση, το Π.Δ. 141/13 προβλέπει πρόσβαση για τους ανήλικους που έχουν καθεστώς διεθνούς προστασίας (άρθρο 28). Ο νόμος 2551/14 διορθώνει το Π.Δ. 141/13, εξασφαλίζοντας πρόσβαση στην εκπαίδευση και σε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες για τους ανήλικους υπηκόους, συμβαδίζοντας με τους προηγούμενους νόμους για την εκπαίδευση των αλλοδαπών ανηλίκων.

Ο νόμος 4415/16 αποτελεί σημαντική νομοθετική ρύθμιση για την εκπαίδευση των προσφύγων και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το Κεφάλαιο Β' επικεντρώνεται στις ρυθμίσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αποτελώντας ουσιαστική αναθεώρηση του προηγούμενου νόμου 2413/96. Δέκα χρόνια μετέπειτα, ενισχύονται οι στόχοι και η λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων. Σύμφωνα με το άρθρο 20, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποσκοπεί στη δημιουργία ισότητας και στην κατάργηση των κοινωνικών ανισοτήτων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Το άρθρο 21 του ίδιου νόμου, περιγράφει τους στόχους και τα μέσα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εστιάζοντας στην ενσωμάτωση παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση στα ίδια σχολεία με τα γηγενή παιδιά. Επιπλέον, επιβάλλει τη λειτουργία σχολείων χωρίς διακρίσεις και ρατσισμό, προωθώντας υποστηρικτικές τάξεις που προάγουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών και διαπολιτισμικές δράσεις σε όλα τα επίπεδα των σχολικών μονάδων.

Συνεχίζοντας, το Κεφάλαιο Δ' συμπεριλαμβάνει το άρθρο 38, που αφορά ρυθμίσεις για την εκπαίδευση των προσφύγων. Το εν λόγω άρθρο ορίζει τη δημιουργία δομών υποδοχής προσφύγων και καθορίζει την οργάνωση, τη λειτουργία και τον συντονισμό τους. Η έλλειψη ανάλυσης και καθορισμού περισσότερων αρμοδιοτήτων ενδέχεται να αντανάκλα τη στάση του Υπουργείου έναντι αυτής της μερίδας ανθρώπων. Στον ίδιο νόμο, δεν παρέχονται περαιτέρω λεπτομέρειες για την εκπαίδευση των προσφύγων, τους στόχους των δομών υποδοχής και τον τρόπο λειτουργίας τους, πέραν της αναφοράς για την ίδρυσή τους.

Ένα μήνα μετά, ψηφίζεται Υπουργική Απόφαση που καθιερώνει τις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), προσφέροντας εκπαίδευση σε παιδιά προσφύγων σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κοντά σε Δομές Φιλοξενίας. Συγκεκριμένα, για παιδιά ηλικίας 4-5 ετών, οι Δ.Υ.Ε.Π. ιδρύονται μέσα στις Δομές Φιλοξενίας, ενώ, αν ένα σχολείο δεν είναι εύκολα προσβάσιμο από το κέντρο φιλοξενίας, μπορούν να λειτουργήσουν Δ.Υ.Ε.Π. εντός

των δομών φιλοξενίας για μαθητές δημοτικού και γυμνασίου. Οι ώρες λειτουργίας ποικίλουν, με τις Δ.Υ.Ε.Π. στις δομές φιλοξενίας να λειτουργούν το πρωί και αυτές σε σχολικές μονάδες από τις 14:00 έως τις 18:00. Τα μαθήματα που διδάσκονται αφορούν την ελληνική γλώσσα, τα μαθηματικά, τα αγγλικά, και τη φυσική αγωγή. Επιπλέον, οι μαθητές δημοτικού λαμβάνουν μαθήματα ΤΠΕ και αισθητικής αγωγής, ενώ στους μαθητές γυμνασίου προσφέρονται μαθήματα πληροφορικής και πολιτισμού.

Παρά τη θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης των προσφύγων, οι συνθήκες λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π. φαίνεται να διαχωρίζουν τα παιδιά αυτά από τους άλλους μαθητές, ακόμα και όταν λειτουργούν εντός σχολικού πλαισίου, αφού έχουν τελείως διαφορετικό ωράριο λειτουργίας. Ο διαχωρισμός αυτός, δυσκολεύει την ομαλή κοινωνικοποίηση των παιδιών και την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Παρα ταύτα, το κοινωνικό σύνολο αντιμετώπισε τις αποφάσεις αυτές με ποικίλες αντιδράσεις, με ορισμένους να υποστηρίζουν το δικαίωμα των προσφύγων για εκπαίδευση, ενώ άλλοι εκφράζουν αντίθετες απόψεις και να αντιδρούν αρνητικά (Κοκκίδου, 2017).

Το 2018, με την αποδοχή ότι οι πρόσφυγες έχουν εγκατασταθεί στην Ελλάδα, εντείνονται τα νομοσχέδια που αφορούν στη διαβίωσή τους και ως συνέπεια και την εκπαίδευσή τους. Ο νόμος 4540/18, προκειμένου να συμμορφωθεί με τις οδηγίες του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, περιλαμβάνει διατάξεις σχετικά με την εκπαίδευση στο άρθρο 13. Σύμφωνα με το άρθρο 13 αυτού του νόμου, όλοι οι ανήλικοι πρόσφυγες κατά την παραμονή τους στη χώρα είναι υποχρεωμένοι να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα επί ίσων όρων με τους γηγενείς, ενώ αναφέρεται επίσης πως η ενηλικίωση δεν πρέπει να αποτελεί λόγο για αποκλεισμό από την εκπαίδευση, εφόσον ο πρόσφυγας θέλει να ολοκληρώσει την εκπαίδευσή του. Τέλος, αναφέρεται πως για να διευκολυνθεί η ένταξη στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαιδευτικές δράσεις, στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης, μπορούν να παρέχονται εντός των κέντρων φιλοξενίας.

Μια επιπλέον πρωτοβουλία για την αντιμετώπιση της αποχώρησης μαθητών από το σχολείο και τη διασφάλιση της ισότιμης εκπαίδευσης όλων των παιδιών που ζουν στην Ελλάδα, είναι οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Οι ΖΕΠ εγκαθιδρύθηκαν με το νόμο 3879/2010, άρθρο 26 (ΦΕΚ 163 Α). Σύμφωνα με το ΦΕΚ

Β' 3236/2018, περιλαμβάνονται περισσότερες ΖΕΠ στις περιφέρειες, όπου είναι εφικτό να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής. Αυτές οι τάξεις λειτουργούν σε δημόσια σχολεία, στα οποία παρακολουθούν μαθητές, μεταξύ άλλων, πρόσφυγες. Οι Τάξεις Υποδοχής αυτές, όπως περιγράφονται στην Οδηγία που εξέδωσε το ΥΠΠΕΘ με αριθμό πρωτοκόλλου: 135904/ ΓΔ4, λειτουργούν με παρόμοιο τρόπο με τις Τάξεις Υποδοχής που προβλέπονται από την Υπουργική Απόφαση Φ2/378/Γ1/1124/8.12.9423. Για τη δημιουργία των Τάξεων Υποδοχής απαιτείται η εκπόνηση ενός διαπιστωτικού τεστ από τους ενδιαφερόμενους, όπου η χρήση της ελληνικής γλώσσας να εμφανίζεται ελάχιστη ή μηδαμινή. Ο μέγιστος αριθμός μαθητών σε μια Τάξη Υποδοχής είναι 17 και ο ελάχιστος 7. Σε περίπτωση που δεν υπάρχουν 7 μαθητές στο σχολείο που να πληρούν τα κριτήρια για Τ.Υ., αυτή δεν θα δημιουργηθεί. Οι μαθητές που συμμετέχουν στις Τάξεις Υποδοχής τύπου Ι και δεν έχουν καθόλου γνώση των ελληνικών, θα έχουν εντατικά μαθήματα ελληνικής γλώσσας για 15 ώρες την εβδομάδα, ενώ τα υπόλοιπα μαθήματα θα πραγματοποιούνται στα κανονικά τμήματά τους.

Κατά την σχολική χρονιά 2023 – 2024 δεν φαίνεται να έχουν αλλάξει πολλά πράγματα όσον αφορά τους πρόσφυγες και τους μετανάστες. Μια μικρή διαφορά διαφαίνεται στην λειτουργία στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, χωρίς όμως κάποια ουσιαστική αλλαγή. Πιο συγκεκριμένα, στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με την εγκύκλιο με αριθμό πρωτοκόλλου 82842/ΓΔ4/2023 δεν παρατηρείται κάποια αλλαγή, ενώ σύμφωνα με την εγκύκλιο με αριθμό πρωτοκόλλου: Φ1/ 114378/ Δ1/2023, σχετικά με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι τάξεις υποδοχής λειτουργούν με τους ίδιους στόχους ως προς την μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης και τον γραμματισμό αλλά και στο γενικότερο τρόπο λειτουργίας. Η διαφορά μεταξύ τους διαφαίνεται μόνο στον αριθμό των μαθητών ο οποίος ορίζεται κατ' ελάχιστο στους 9 μαθητές για την ίδρυση του τμήματος, ενώ παραλείπεται να δοθεί ανώτατο όριο μαθητών.

Όπως φαίνεται, στόχος δεν είναι πλέον η προσήλωση στην πατρίδα και τα χριστιανικά ιδεώδη, όπως διαφαίνεται στο νόμο 1566/85. Έχουν επέλθει θεωρητικά αλλαγές βασισμένες στις διαταγές των ευρωπαϊκών νομοθεσιών. Οι νόμοι αναφέρονται στην ένταξη των μαθητών και την αποδοχή της ξεχωριστής γλώσσας και κουλτούρας. Ωστόσο στην πράξη ο προσφυγικός και μεταναστευτικός πληθυσμός παραμένει αποκομμένος από τους γηγενείς μαθητές με τη θεσμοθέτηση των Δ.Υ.Ε.Π.,

ενώ ακόμα και στις περιπτώσεις που γηγενείς και πρόσφυγες και μετανάστες παρακολουθούν μαθήματα στο ίδιο ωράριο, παραμένουν διαχωρισμένοι σε διαφορετικές τάξεις, λόγω της γλώσσας. Έχει γίνει προσπάθεια μέσω της νομοθεσίας να καλυφθούν γραφειοκρατικά ζητήματα που αφορούσαν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες σχετικά με την ένταξη τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρά ταύτα, υπάρχουν ακόμα ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν σχετικά με γλωσσικά ζητήματα και κυρίως σχετικά με το υπόβαθρο που φέρουν αυτοί οι άνθρωποι μαζί τους και το οποίο μένει ανεκμετάλλευτο από το ελληνικό δημόσιο σχολείο αλλά και από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι τις περισσότερες φορές δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι ώστε να μπορούν να το διαχειριστούν.

1.4. Η διδασκαλία της γλώσσας

Όσον αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας στο σημερινό ελληνικό σχολείο, η μέθοδος με βάση την οποία κατά κανόνα διδάσκεται, είναι η μέθοδος «Γραμματική – Μετάφραση», γνωστή και ως «Κλασική Μέθοδος» διδασκαλίας της Γλώσσας. Αυτή η μέθοδος αναπτύχθηκε από Γερμανούς μελετητές κατά τον 19^ο αιώνα και αργότερα διαδόθηκε μέσω έργων άλλων μελετητών όπως ο Αμερικανός γλωσσολόγος Sears. Ως μέθοδος αντανακλά μια απαρέγκλιτη εστίαση στους γραμματικούς κανόνες και την απομνημόνευση λεξιλογίου με βάση ένα δοσμένο κείμενο. Εντός αυτού του πλαισίου οι γραμματικοί κανόνες αποτελούν έναν τυπικό κώδικα, καθοδηγούμενο από τη λογική και ιδιαίτερα παρόντα σε λογοτεχνικά ή τυπικά κείμενα. Πράγματι, η επάρκεια σε μια γλώσσα, με βάση το γερμανικό υπόδειγμα, αξιολογήθηκε ως προς τη λεξιλογική και γραμματική ακρίβεια που φαίνεται να αποτυπώνεται στις μεταφράσεις. Κατά συνέπεια, αυτή η μέθοδος υποστηρίζει την αφαίρεση, την απομνημόνευση κανόνων και καταλόγων λεξιλογίου, τη μετάφραση και την αντιθετική ανάλυση. Αυτή η μέθοδος κληρονόμησε τις αρχές άλλων παραδοσιακών μεθόδων, αλλά εκείνη την εποχή - δηλαδή στον 19ο αιώνα - άρχισε να χρησιμοποιείται με τις σύγχρονες γλώσσες, πλην των Αρχαίων Ελληνικών και των Λατινικών, με τις οποίες αρχικά εκκίνησε (Vermees., 2010).

Αυτή η μέθοδος αναμφίβολα έχει τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά της στοιχεία αναφορικά με την μαθησιακή διαδικασία. Μεταξύ των θετικών στοιχείων

της συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος μπορούμε να αναφέρουμε ότι η μέθοδος αυτή βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν πλήρως τα διδασκόμενα κείμενα και να αποφύγουν οποιαδήποτε παρερμηνεία τους. Επιπλέον, οι λέξεις και οι φράσεις της γλώσσας - στόχου μπορούν να εξηγηθούν γρήγορα καθώς οι μαθητές μεταφράζουν ή ερμηνεύουν το κείμενο κι έτσι εξοικονομείται χρόνος. Τέλος, οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα στο να απαντήσουν στις ερωτήσεις που συνοδεύουν το κείμενο, ιδίως όταν μιλάμε για τη δίγλωσση εκπαίδευση, καθώς αυτές χρησιμοποιούν τη ροή του κειμένου (από την αρχή ως το τέλος) ή συνοδεύονται από οδηγίες στη μητρική γλώσσα. Αυτό το στοιχείο βοηθά τους εκπαιδευτικούς να καταλάβουν εάν οι μαθητές έχουν μάθει αυτά που τους διδάσκονται ή όχι (Lestary, 2019).

Περνώντας τώρα στα αρνητικά στοιχεία της συγκεκριμένης μεθόδου εκμάθησης της γλώσσας, αξίζει να αναφέρουμε πως λόγω της – σχεδόν - μηδενικής άσκησης των μαθητών σε ακουστικές και προφορικές δραστηριότητες στη γλώσσα στόχο, στοιχείο που είναι ιδιαίτερος βαρυσήμαντο για τους δίγλωσσους ή τους αλλοδαπούς μαθητές, η χρήση της γλώσσας – στόχου περιορίζεται κυρίως εντός της τάξης. Λόγω δε της σωστής χρήσης της μητρικής τους γλώσσας στα αρχικά στάδια εκμάθησης, οι μαθητές, ενώ μαθαίνουν μέσω αυτής της μεθόδου, αναπτύσσουν τη συνήθεια να μιλούν μόνο στη μητρική τους γλώσσα και αργότερα στη ζωή τους δεν μπορούν να επικοινωνήσουν άνετα στη γλώσσα-στόχο ή ακόμα και να την καταλάβουν σε επίπεδο προφορικής επικοινωνίας. Δίπλα σε αυτό, ο ρόλος των μαθητών είναι ιδιαίτερα δεσμευμένος από τις απαιτήσεις του κειμένου και τον διαμεσολαβητικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος στα πλαίσια της συγκεκριμένης μεθόδου περιορίζει την πρωτοβουλία και τη διάδραση των μαθητών του. Ένα άλλο μειονέκτημα της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας μέσω της μεθόδου γραμματικής μετάφρασης είναι η εκτεταμένη ανάγκη απομνημόνευσης λεξιλογίου, γραμματικών κανόνων και συζεύξεων ρημάτων (Belete, 2023).

Το γεγονός βέβαια πως η κυρίαρχη μέθοδος διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η παραδοσιακή μέθοδος (Γραμματική – Μετάφραση) δεν αποκλείει σε ορισμένες εκπαιδευτικές περιστάσεις ή σε συγκεκριμένες ενότητες διδασκαλίας να αφήνεται περιθώριο για τη μάθηση της γλώσσας μέσα από τη μέθοδο project, την άσκηση ρεαλιστικών διαλόγων ή ακόμα και τη δραματοποίηση. Ωστόσο έτσι όπως είναι δομημένα τα αναλυτικά

προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, ο κανόνας είναι η προαναφερθείσα μέθοδος με ιδιαίτερη έμφαση στο πως διακρίνονται συγκεκριμένες γλωσσικές και γραμματικές δομές στα διδασκόμενα κείμενα.

Στο επόμενο κεφάλαιο, θα αναφερθούν συγκεντρωτικά τα μοντέλα της διδασκαλίας της γλώσσας στην Ελλάδα, συγκεκριμένα όμως για τους δίγλωσσους μαθητές.

1.4.1. Η διδασκαλία της γλώσσας σε δίγλωσσους μαθητές

Η διδασκαλία της γλώσσας στα ελληνικά σχολεία εντός των πλαισίων της δίγλωσσης εκπαίδευσης δεν ακολουθεί ένα συμπαγές μοντέλο αλλά εξειδικεύεται ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο συμμετέχουν οι μαθητές ξένης ή διαφορετικής γλωσσικής και εθνοτικής ταυτότητας. Η διάκριση των μοντέλων αυτών, δοσμένης της παράλληλης διάκρισης των εκάστοτε πλαισίων, μπορεί να τυποποιηθεί ως εξής:

1) Δίγλωσση διδασκαλία στα σχολεία της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης.

Στα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελλάδας ισχύει ένα ιδιαίτερο καθεστώς διδασκαλίας που δεν αφορά μόνο το γλωσσικό μάθημα αλλά επεκτείνεται και στα υπόλοιπα και μάλιστα κεντρικός του άξονας είναι η διγλωσσία, δηλαδή η εξισορροπημένη χρήση ελληνικών και τουρκικών. Μόλις το έτος 1957 καταρτίστηκε το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη μειονοτική εκπαίδευση των μουσουλμάνων της Θράκης, εξασφαλίζοντας τον δίγλωσσο χαρακτήρα του που εξακολουθεί να ισχύει και σήμερα. Το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών είναι δομημένο σε δύο γλώσσες διδασκαλίας, την ελληνική και την τουρκική. Το μάθημα της ελληνικής γλώσσας, η Ιστορία, η Γεωγραφία, η Μελέτη Περιβάλλοντος καθώς και η Πολιτική και Κοινωνική Αγωγή διδάσκονται στα ελληνικά. Από την άλλη πλευρά, το μάθημα της τουρκικής γλώσσας, τα Μαθηματικά, η Φυσική, τα Θρησκευτικά και η Μουσική διδάσκονται στα τουρκικά, ενώ κάθε αναλυτικό πρόγραμμα απαιτεί διαφορετικά σχολικά βιβλία και καθηγητές (Vouliopoulos, Dimoulas & Ntoka, 2022).

Βέβαια αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο μοντέλο δίγλωσσης διδασκαλίας είναι ιδιαιτέρως προβληματικό και απαιτεί πολύ καλά μελετημένους χειρισμούς προκειμένου να λειτουργήσει με ωφέλεια για τους μειονοτικούς μαθητές

της Θράκης. Κι αυτό ισχύει δεδομένου ότι οι περισσότεροι από αυτούς τους μαθητές δεν είναι πρακτικά δίγλωσσοι αλλά μόνο τουρκόφωνοι. Η πληθώρα των δομικών διαφορών ανάμεσα στην ελληνική (ινδοευρωπαϊκή) και την τουρκική (αλταϊκή) γλώσσα απλά βαθαίνει το συγκεκριμένο χάσμα μεταξύ σχολείου και κοινωνίας (Androussou, Askouni, Dragonas, Frangoudaki & Plexousaki, 2011).

Αναλυτικότερα, σε αντίθεση με την ελληνική γλώσσα, η τουρκική δεν διαθέτει καθόλου άρθρα, γραμματικά γένη, κλιτικό σύστημα επιθέτων ενώ ταυτόχρονα η δόμηση δευτερευουσών προτάσεων βασίζεται στην χρήση συγκεκριμένων μορφών του απαρεμφάτου για τη δόμηση της έννοιας του ρήματος. Όλα τα συγκεκριμένα στοιχεία σε συνδυασμό με τις ιδιαιτερότητες της τουρκικής σύνταξης (π.χ. το ρήμα μπαίνει πάντα στο τέλος της πρότασης) και τον συμπλεκτικό χαρακτήρα της γλώσσας (π.χ. *evimdeyim*: είμαι στο σπίτι μου) καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολη την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας για τους μαθητές αυτούς. Δίπλα στις δυσκολίες αυτές θα πρέπει να ωστόσο να επισημανθούν οι δυσχερείς οικονομικές συνθήκες στις οποίες καλείται να ζήσει μεγάλο μέρος της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, απέναντι στις οποίες το ελληνικό κράτος δεν φρόντισε να πάρει συγκεκριμένα μέτρα προκειμένου έμμεσα να αντιμετωπίσει την σημαντική σχολική διαρροή των μουσουλμάνων μαθητών. Τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες είναι πολύπλοκα στη φύση τους. Ένα από τα βασικά θεωρητικά ζητήματα που τίθενται π.χ. από την έρευνα της Androussou et al. (2011) είναι ότι τόσο η εκπαίδευση όσο και η ταυτότητα αυτών των ομάδων καθορίζονται από τις σχέσεις εξουσίας και τις κοινωνικές ιεραρχίες (Androussou, Askouni, Dragonas, Frangoudaki & Plexousaki, 2011).

Το καθεστώς της διγλωσσίας στα συγκεκριμένα σχολεία αντανακλάται κυρίως στην ύπαρξη δύο ομάδων εγχειριδίων, τα οποία διακρίνονται μεταξύ τους τόσο από τη γλώσσα στην οποία είναι γραμμένα όσο και από τη δομή τους. Όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται, για το μέρος του προγράμματος σπουδών που διεξάγεται στην τουρκική γλώσσα, τα τρέχοντα βιβλία, που χρησιμοποιούνται από το 2000, γράφονται και τυπώνονται στην Τουρκία από το Τουρκικό Κράτος. Η δομή και το περιεχόμενο αυτών των βιβλίων είναι πανομοιότυπα με εκείνα τα βιβλία που χρησιμοποιούνται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Τουρκίας, αλλά χωρίς τα τουρκικά εθνικά σύμβολα. Μέχρι το 1999, τα σχολικά βιβλία για το τμήμα του προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας ήταν λίγο πολύ στην ίδια

κατάσταση. Με άλλα λόγια, αυτά τα σχολικά βιβλία ήταν ίδια με αυτά που χρησιμοποιούνταν σε όλα τα σχολεία της Ελλάδας. Από το 2000, ωστόσο, σύμφωνα με τους συγγραφείς τους, νέα εγχειρίδια για το ελληνικό μέρος του προγράμματος σπουδών έχουν γραφτεί με βάση τις συγκεκριμένες ανάγκες των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας (Zachos, 2020).

Οι αλλαγές που εγκαινίασε το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων στα σχολικά εγχειρίδια για τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης καθώς και μια σειρά συμπληρωματικών μέτρων για την άρση των ανισοτήτων, αποδείχτηκε πως είχαν επιτυχία, ιδίως στο κομμάτι της σχολικής διαρροής των μαθητών αυτών. Όσον αφορά τη συμμετοχή των μειονοτικών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα διαθέσιμα στοιχεία δείχνουν ότι κατά την περίοδο 2000-2004, σημειώθηκε αύξηση του αριθμού των εγγεγραμμένων μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της τάξης του 8,4%. Σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η αύξηση αυτή ανέρχεται στο 34%, γεγονός που καταδεικνύει μια σημαντική και ιδιαίτερος θετική εξέλιξη. Πρέπει να προστεθεί συνάμα ότι πρόσφατα προβλέφθηκε σύστημα ποσοτώσεων για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας και ότι το μέτρο αυτό συνέβαλε σε αυτή τη θετική εξέλιξη (Varnava-Skoura, Vergidis, & Kassimi, 2008).

2) Δίγλωσση εκπαίδευση στις Δομές Υποδοχής στα Προσφυγόπαιδα (ΔΥΕΠ).

Το μεγάλο προσφυγικό ρεύμα που άρχισε να φτάνει στην Ελλάδα μετά την «Αραβική Άνοιξη» των αρχών της δεκαετίας του 2010 από τη βόρεια Αφρική και κυρίως τη Μέση Ανατολή, οδήγησε το ελληνικό κράτος στη λήψη μιας σειράς μέτρων αναφορικά με την αναπροσαρμογή των πολιτικών του σχετικά με την παραχώρηση ασύλου αλλά και την εν γένει αντιμετώπιση των προσφύγων, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενα κεφάλαια. Οι προσφυγικές ροές του 2015 είχαν επίσης βαθύ αντίκτυπο στην ελληνική κοινωνία και άλλαξαν, ως ένα βαθμό, τη νοοτροπία των ανθρώπων και τη στάση τους απέναντι στον «άλλο», δηλαδή τον μη χριστιανό πρόσφυγα. Πράγματι, οι δραματικές συνθήκες που ανάγκασαν τους εκτοπισμένους να εγκαταλείψουν τη χώρα τους, οι σοβαρές απώλειες που υπέστησαν κατά τον εκτοπισμό τους, το γεγονός ότι, συχνά, έπρεπε να διασωθούν στη θάλασσα: όλα αυτά άλλαξαν τη στάση των Ελλήνων πολιτών απέναντι τους (Deliyanni-Dimitrakou, 2019).

Η νέα κατάσταση αναφορικά με τις προσφυγικές ροές αλλά και μια σειρά ρυθμίσεις και διατάξεις των Ηνωμένων Εθνών και της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφορικά με την εκπαίδευση των προσφύγων, που έχουν ήδη αναφερθεί, οδήγησαν το ελληνικό κράτος στην ψήφιση και την υιοθέτηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μέτρων για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων που ήταν πια εγκατεστημένοι σε μια σειρά προσφυγικούς καταυλισμούς, τόσο στην επαρχία όσο και στις μεγάλες πόλεις της χώρας. Σε αυτά ακριβώς τα πλαίσια ιδρύθηκαν οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), οι οποίες είτε λειτουργούν σε ήδη υπάρχουσες σχολικές μονάδες περίξ των προσφυγικών δομών είτε ιδρύονται και λειτουργούν εντός των ίδιων των προσφυγικών δομών. Στις ΔΥΕΠ φοιτούν προσφυγόπουλα, τα οποία μετά τη βίαιη απομάκρυνση από τη χώρα τους, έμειναν εκτός σχολείου για περισσότερο από ένα χρόνο. Ως εκ τούτου, στόχος των ΔΥΕΠ είναι η ομαλή μετάβαση των παιδιών αυτών από τη ζωή στις προσφυγικές κατασκηνώσεις στη σχολική κανονικότητα και τελικά στην επιτυχή επανένταξή τους στη σχολική κουλτούρα (Papakitsos, Foulidi & Alexaki, 2020).

Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στα ΔΥΕΠ παίζουν οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ). Οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων είναι κατά κανόνα μόνιμοι εκπαιδευτικοί του Υπουργείου Παιδείας, ενίοτε όμως και αναπληρωτές, και τοποθετούνται σε κάθε προσφυγικό καταυλισμό για να διευκολύνουν την εγγραφή και τη φοίτηση των παιδιών των προσφύγων στο σχολείο. Ουσιαστικά, οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων καλούνται μέσα στα καθήκοντα τους να φέρουν τον προσφυγικό πληθυσμό σε επαφή με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να λειτουργούν ως σύνδεσμοι μεταξύ των προσφυγικών καταυλισμών, της δεδομένης σχολικής μονάδας αλλά και των εκπαιδευτικών αρχών. Επιπρόσθετα, οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων καλούνται να προτείνουν μέτρα για τη λειτουργική πιστοποίηση των ΔΥΕΠ και παράλληλα να προβλέπουν θέματα που αφορούν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας (Tsiourpis & Paída, 2020).

Αξίζει να σημειωθεί πως η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δομές καταλαμβάνει το πλειοψηφικό κομμάτι του διδακτικού χρόνου, καθώς από τις συνολικά 20 διδακτικές ώρες ανά εβδομάδα το γλωσσικό μάθημα καταλαμβάνει τις 6. Προφανώς αυτό δεν απηχεί μόνο τις αντίστοιχες τάσεις στο τυπικό δημοτικό σχολείο αλλά και την ανάγκη για την όσο

δυνατόν καλύτερη και πληρέστερη αφομοίωση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές αυτούς, οι οποίοι είναι αλλόγλωσσοι και πρέπει στη συνέχεια να φοιτήσουν στις τυπικές δομές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπροσθέτως, στις συγκεκριμένες δομές μπορεί να έχουν συμπληρωματικό εκπαιδευτικό ρόλο και συγκεκριμένες ΜΚΟ ενώ παράλληλα, δεδομένου και του επιπέδου γλωσσομάθειας των εκάστοτε τμημάτων δεν είναι απίθανο να αξιοποιούνται διερμηνείς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να αντιλαμβάνονται πλήρως την καθοδήγηση και τις εντολές του εκπαιδευτικού. Εντός αυτού του πλαισίου άλλωστε κάνουμε λόγο για «δίγλωσση εκπαίδευση» στις ΔΥΕΠ (Νικολάου, 2005).

Το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιείται για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις ΔΥΕΠ είναι εν μέρει κοινό με εκείνο που αξιοποιείται στα μειονοτικά και δίγλωσσα σχολεία της Θράκης. Αναλυτικότερα, στις ΔΥΕΠ χρησιμοποιούνται τα εγχειρίδια των μειονοτικών σχολείων «Πού είναι ο Φασαρίας;», «Οι πατημασιές;», «Πάμε στην Αγορά» και «Καλό ταξίδι» τα οποία αφορούν μαθητές από 7 έως και 9 ετών. Συμπληρωματικά σε αυτά αξιοποιούνται και τα εγχειρίδια που αφορούν τους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και χρησιμοποιούνται στα πλαίσια των τμημάτων ΖΕΠ στα σχολεία τυπικής φοίτησης. Τα εγχειρίδια αυτά είναι τα εξής: «Γεια σας 1», «Γεια σας 2», «Μικρό μου Λεξικό1» και «Μικρό μου Λεξικό 2» τα οποία είναι σχεδιασμένα για παιδιά από 10 έως και 12 ετών. Αξίζει στα πλαίσια αυτά να αναφερθεί ότι τα συγκεκριμένα εγχειρίδια δεν αποτελούν το μοναδικό εκπαιδευτικό υλικό και εργαλείο το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί από το εκπαιδευτικό προσωπικό με σκοπό την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Απεναντίας υπάρχει μια ελευθερία στην αξιοποίηση του διδακτικού υλικού και των σχολικών εγχειριδίων προκειμένου να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να πετύχει τα βέλτιστα δυνατά εκπαιδευτικά αποτελέσματα με βάση τα δεδομένα και τις δυνατότητες των μαθητών του. Το ίδιο πλαίσιο ελευθερίας αφορά και το ζήτημα της αξιοποίησης των ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας. Η διδασκαλία με ομάδες μαθητών μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε μάθημα, προϋποθέτοντας ωστόσο ότι ο εκπαιδευτικός θα έχει από πριν οργανώσει τους χειρισμούς, το υλικό υποστήριξης, τις δράσεις των λειτουργικών φάσεων της κ.λπ. (Νικολάου, 2005).

Κλείνοντας τη συγκεκριμένη ενότητα θα πρέπει να επισημανθεί πως τα εγχειρίδια που αξιοποιούνται για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων στις

ΔΥΕΠ δεν βασίζονται στη φιλοσοφία της κυρίαρχης μεθόδου διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας όπως αυτή παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα. Αντιθέτως όλα τα σχετικά με την εκπαίδευση των προσφυγόπαιδων εγχειρίδια (δηλαδή εκείνα που αφορούν τη διδασκαλία των ελληνικών για τους μειονοτικούς μαθητές της Θράκης αλλά και τους παλινοστούντες και τους αλλοδαπούς μαθητές των τμημάτων ΖΕΠ) βασίζονται σε μια πιο βιωματική και άμεση μέθοδο εκμάθησης των ελληνικών. Αναλυτικότερα, τα συγκεκριμένα εγχειρίδια δεν περιλαμβάνουν κανόνες γραμματικής ούτε και εκτεταμένους πίνακες λεξιλογίου ενώ ταυτόχρονα τα κείμενα που αξιοποιούν είναι κυρίως απλοί καθημερινοί διάλογοι κι όχι λογοτεχνικά ή δοκιμιακά κείμενα. Η συγκεκριμένη κατεύθυνση είναι αρκετά δικαιολογημένη αλλά και σωστή μιας και μ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές προσφυγικής ταυτότητας μπορούν πιο εύκολα να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με την ελληνική γλώσσα και να προσπαθήσουν να συνθέσουν βιωματικά ή υβριδικά τα ελληνικά (Olagboyege, 2012).

Συμπληρωματικά σε όλα τα παραπάνω, τα συγκεκριμένα εγχειρίδια αξιοποιούν πληθώρα εικόνων και σχεδίων σε μορφή κόμικ, τα οποία καθιστούν το εκπαιδευτικό εργαλείο πολύ πιο προσιτό αλλά και ενδιαφέρον για τους συγκεκριμένους μαθητές και μαθήτριες. Στην πραγματικότητα τα συγκεκριμένα εγχειρίδια φαίνεται πως αξιοποιούν αρκετά τα στοιχεία της μεθόδου της Επικοινωνιακής Προσέγγισης (Comunicative Approach) που βασίζεται στην αρχή ότι η γλώσσα είναι ένα σύστημα έκφρασης νοήματος. η κύρια λειτουργία του οποίου είναι η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία. Οι δραστηριότητες θα πρέπει να το αντικατοπτρίζουν αυτό προωθώντας την επικοινωνία σε επίπεδο λόγου, να είναι αυθεντικές και βασισμένες σε εργασίες και ταυτόχρονα να εμπλέκουν τους μαθητές στις διαδικασίες ανταλλαγής πληροφοριών, διαπραγμάτευσης νοήματος και αλληλεπίδρασης. Σε αυτά ακριβώς τα παιδαγωγικά και μαθησιακά πλαίσια τα κίνητρα ενισχύονται και η μάθηση αυξάνεται μέσω ενός περιεχομένου που προσαρμόζεται στις ανάγκες/ενδιαφέροντα των μαθητών και στο πεδίο που δίνεται για τη δημιουργικότητα και την έκφραση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Σαφέστατα όμως και στα εγχειρίδια αυτά κυριαρχεί η παραδοσιακή μέθοδος, ιδίως μέσω των δραστηριοτήτων εκμάθησης λιστών ειδικού λεξιλογίου αλλά ταυτόχρονα δεν είναι αμελητέα και τα οφέλη των επιμέρους δραστηριοτήτων που βασίζονται στην Επικοινωνιακή Προσέγγιση. Ειδικότερα, η χρήση αυθεντικών υλικών ή καταστάσεων που είναι από μόνες τους εγγενώς ενδιαφέρουσες, κεντρίζει

τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τους βοηθά να συσχετίσουν τη μάθησή τους με τον έξω κόσμο και τους ενθαρρύνει να δουν τη γλώσσα ως μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού (Olagboye, 2012).

1.5. Ιδέες και προτάσεις για την καλύτερη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας

Προκειμένου να μπορέσει να υπάρξει μια καλύτερη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στα πλαίσια της εκπαίδευσης θα πρέπει πρώτα απ' όλα να υπάρχει σεβασμός στην ετερότητα, δηλαδή στη διαφορετική από εμάς ταυτότητα και ταυτόχρονα πρόθεση ειλικρινούς συνεργασίας και αμοιβαίας δράσης με αυτή. Η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν μπορεί παρά να αξιοποιήσει όλα τα δυνατά διαδραστικά μέσα κι όλες τις δυνατές διαδραστικές μεθόδους διδασκαλίας προκειμένου να καταστήσει την ετερότητα οργανικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ταυτόχρονα να την αξιοποιήσει ως οργανικό μέρος της με σκοπό την διεύρυνση της αντίληψης των ταυτοτήτων αλλά και του κόσμου ολόκληρου εκ μέρους όλων των συμμετεχόντων στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη. Αυτήν ακριβώς τη στοχοθεσία μπορεί έξοχα να την υπηρετήσει η ενσώματη μάθηση μιας και είναι μια κατεξοχήν διαδραστική μορφή μάθησης, η οποία σέβεται και αξιοποιεί οργανικά την όποια ετερότητα προκειμένου να πετύχει τα βέλτιστα γνωστικά και ψυχοκοινωνικά οφέλη. Οι θεωρίες της ενσώματης γνώσης υποστηρίζουν ότι η σκέψη ενός αντικειμένου ή ενός ατόμου πυροδοτεί την προσομοίωση της εμπειρίας που συλλέγεται με το αντικείμενο ή από το άτομο (Macedonia, 2019).

Σε αυτά ακριβώς τα εκπαιδευτικά πλαίσια, και δεδομένων των χαρακτηριστικών της ενσώματης μάθησης, είναι ωφέλιμο να αξιοποιηθούν ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας (π.χ. project) αλλά και διαθεματικές προσεγγίσεις διδασκαλίας που ενδεχομένως θα αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες, ρεαλιστικά σενάρια διαλόγων αλλά και συγκεκριμένες μορφές της τέχνης προκειμένου να εμβαθύνουν τον ενσώματο και διαδραστικό χαρακτήρα της όλης διαδικασίας, στοιχείο που είναι κομβικό για την πραγμάτωση των αρχών και των σκοπών της ενσώματης προσέγγισης. Έχοντας όλα αυτά ως δεδομένα, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι η διερεύνηση των περιβαλλόντων συνεργατικής μάθησης που ενσωματώνουν τις σωματικές κινήσεις στην τάξη κερδίζει ολοένα και περισσότερη αποδοχή από την ερευνητική κοινότητα. Διεθνείς μελέτες υπογραμμίζουν τη θετική

επίδραση της κίνησης στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, στη δέσμευσή τους και στην προσοχή τους. Σύμφωνα με τους ερευνητές η μάθηση πραγματοποιείται μέσω του σώματος και όλων των αισθήσεών του, ενώ η κίνηση παίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο ελέγχου του σώματός μας στο διάστημα και σε σχέση με τους άλλους (Kosmas & Zaphiris, 2019).

Με βάση τα ανωτέρω, στην συνέχεια θα επιχειρηθεί μια μελέτη των μοντέλων της βιωματικής και της ενσώματης μάθησης, ως μοντέλα που μπορούν εν δυνάμει να βοηθήσουν στην καλύτερη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας.

1.6. Η βιωματική μάθηση και η βιωματική εκπαίδευση

1.6.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση

Η βιωματική μάθηση αναφέρεται σε έναν διαφορετικό τρόπο μάθησης σε σχέση με τους προηγούμενους χρονολογικά. Σε αυτό τον τρόπο μάθησης, ο μαθητής έρχεται σε άμεση επαφή με το αντικείμενο που πρέπει να γνωρίσει, επεξεργάζεται την εμπειρία του και μέσω αυτής της διαδικασίας οδηγείται στην μάθηση. Η βιωματική μάθηση δεν προϋποθέτει την χρήση βιβλίων ή έτοιμης διδακτικής ύλης, ούτε είναι απαραίτητο ότι πραγματοποιείται στα πλαίσια του σχολείου με την παρουσία δασκάλου, καθώς πρόκειται μια φυσική διαδικασία με την οποία όλα τα άτομα έχουμε μάθει διάφορα πράγματα που χρησιμοποιούμε στην καθημερινότητα μας. Αντίθετα, αυτό που καθίσταται απαραίτητο στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι «*η αναστοχαστική επεξεργασία της άμεσης εμπειρίας του μαθητή*» (Τρίλιβα & Αναγνωστοπούλου, 2008:29).

Ένας ακόμα όρος που χρησιμοποιείται είναι η βιωματική εκπαίδευση, η οποία αφορά την χρήση της βιωματικής μάθησης στο σχολικό πλαίσιο με την παρουσία εκπαιδευτικού. Βασικό συστατικό στοιχείο είναι η ενεργή συμμετοχή όλων των συμμετεχόντων και η χρήση του αναστοχασμού, με την βοήθεια του εκπαιδευτικού, για την επεξεργασία του βιώματος και την απόκτηση γνώσεων (Τρίλιβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

1.6.2. Σύγκριση Βιωματικής Εκπαίδευσης και Παραδοσιακής Εκπαίδευσης

Αν συγκρίνουμε τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές θεωρίες μάθησης με την βιωματική μάθηση, παρατηρούμε διαφορές σε πολλαπλά επίπεδα όπως ο ρόλος του μαθητή, ο ρόλος του δασκάλου και η ίδια η μαθησιακή διαδικασία (Τρίλιβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Για να γίνει καλύτερα κατανοητός ο διαφορετικός προσανατολισμός των τρόπων εκπαίδευσης, συγκρίνονται παρακάτω κάποιες από τις πτυχές τους, όπως αναφέρονται στο Πίνακα 1 των Τρίλιβα και Αναγνωστοπούλου (2008:31-32):

Αρχικά, στην παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία ο δάσκαλος αποτελεί την αδιαμφισβήτητη πηγή γνώσης, επιλέγει την διαδικασία εκπαίδευσης που θα ακολουθηθεί και έχει την αποκλειστική ευθύνη και τον έλεγχο όσον αφορά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τα παραπάνω δείχνουν την έλλειψη ελέγχου στην εκπαιδευτική διαδικασία από την πλευρά του μαθητή, ο οποίος δεν έχει άλλο ρόλο πέραν του παθητικού αποδέκτη, ενώ φαίνεται πως χρειάζεται να έχει συνεχή επιτήρηση από τον εκπαιδευτικό του. Σε αντίθεση, στην περίπτωση της βιωματικής εκπαίδευσης οι ευθύνες, οι αποφάσεις και ο έλεγχος του εκπαιδευτικού προγράμματος διαμοιράζονται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, ώστε να μπορούν όλοι να έχουν άποψη σχετικά με την διαδικασία στην οποία συμμετέχουν. Ο δάσκαλος έχει διαφορετικό τρόπο συμμετοχής σε αυτή την μέθοδο, αφού ο ρόλος του είναι αυτός του διευκολυντή και όχι της αυθεντίας. Αντιληπτή γίνεται και η μεταβολή του ρόλου του μαθητή ο οποίος αναλαμβάνει ευθύνες, συμμετέχει ενεργά και πλέον δεν έχει την ανάγκη συνεχούς επιτήρησης, αφού έχει καλλιεργηθεί ένα κλίμα αλληλοκατανόησης, σεβασμού και ενδιαφέροντος στα πλαίσια της τάξης.

Αντίστοιχα, η εκπαιδευτική διαδικασία στα παραδοσιακά μοντέλα επικεντρώνεται αποκλειστικά στην ακαδημαϊκή γνώση. Αυτό σημαίνει πρακτικά, πως οι μαθητές καλούνται να μάθουν μέσω της αφομοίωσης αυτά που επιβάλλονται από το πρόγραμμα σπουδών, με πηγές που έρχονται από τον εξωτερικό και άγνωστο για αυτούς κόσμο και όχι από την προσωπική εμπειρία τους. Σε αυτά τα μοντέλα έχει ιδιαίτερη σημασία η πειθάρχηση του μαθητή ενώ, δίνεται προτεραιότητα στην ακαδημαϊκή επίδοση και τα αξιολογικά αποτελέσματά του. Η βιωματική μάθηση αντίθετα επικεντρώνεται στο βίωμα του μαθητή και την επεξεργασία αυτού, ως μέσο απόκτησης της γνώσης. Έχει ολιστική προσέγγιση η οποία δεν αφορά μόνο τα

ακαδημαϊκά επιτεύγματα, αλλά δίνει βάση στο συναίσθημα, την σκέψη και την πράξη. Η προσέγγιση της γνώσης και η διδασκαλία της, δεν έρχεται από εξωτερική πηγή, αλλά προκύπτει μέσα από τις εμπειρίες του μαθητή και συμβαδίζει με τις ανάγκες του. Τέλος, δίνεται μεγαλύτερη προτεραιότητα στην ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης και στην προσωπική και κοινωνική αλλαγή, έναντι των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων.

1.6.3. Θεωρητικές Καταβολές της Βιωματικής Μάθησης

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις στις οποίες βασίζεται η βιωματική μάθηση και εκπαίδευση, μπορούν ανάλογα με το σημείο έμφασης, να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: η πρώτη κατηγορία θεωριών αποδίδει μεγαλύτερη σημασία και προσοχή στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή, ενώ η δεύτερη τοποθετεί στο επίκεντρο το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση και η εκπαιδευτική διαδικασία (Τρίλιβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Στην πρώτη κατηγορία εντοπίζεται η θεωρία του John Dewey (1859 – 1952), έναν από τους πιο σημαντικούς παιδαγωγούς του 20^{ου} αιώνα, ο οποίος αναφέρει πως για να υπάρχει ουσιώδης μάθηση, αυτή πρέπει να προκύπτει από την εμπειρία του μαθητή και τον αναστοχασμό του, ενώ ανέφερε και την σημαντικότητα της συμμετοχής του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο. Η θεωρία αυτή θεωρείται πως αποτέλεσε την αφετηρία των θεωριών της βιωματικής μάθησης. Μεγάλες είναι και οι συνεισφορές του David Kolb, με τον της διαδικασίας μάθησης, ο οποίος περιλαμβάνει το βίωμα, την αναστοχαστική παρατήρηση, την αφηρημένη σκέψη και τον ενεργό πειραματισμό (Τρίλιβα & Αναγνωστοπούλου, 2008: 36), του Vygotsky που δίνει βάση στον αναστοχασμό (Τρίλιβα & Αναγνωστοπούλου, 2008: 36), του Ned Herrman, για τις διάφορες εγκεφαλικές λειτουργίες και τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης που βασίζονται σε αυτές (Τρίλιβα & Αναγνωστοπούλου, 2008: 40) και, τέλος, του Howard Gardner που αναφέρεται στα πολλαπλά είδη νοημοσύνης (Τρίλιβα & Αναγνωστοπούλου, 2008: 43).

Στην δεύτερη κατηγορία ανήκει το μοντέλο του Βραζιλιάνου παιδαγωγού, Paulo Freire, ο οποίος αναφέρεται στον διάλογο ως βασικό συστατικό στοιχείο της εκπαίδευσης και δίνει έμφαση στην ανάγκη σύνδεσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την καλλιέργεια συνειδητής και πολιτικοποιημένης δράσης (Τρίλιβα & Αναγνωστοπούλου, 2008: 48) και των Jean Lave και Etienne Wenger, οι οποίοι

αναφέρονται στην γνώση ως δυναμική διεργασία, η οποία δομείται διαφορετικά ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο διαμορφώνεται.

1.6.4. Χαρακτηριστικά της Βιωματικής Μάθησης

Η βιωματική μάθηση λοιπόν, έχει ως στόχο να εμπλέξει τον μαθητή σε δραστηριότητες που τον ενδιαφέρουν, ώστε να διατηρήσει την προσοχή του και να τον εισάγει στην διαδικασία της μάθησης. Αυτό πραγματοποιείται μέσα από ρεαλιστικές και παρωθητικές δραστηριότητες. Σημαντικό ρόλο στην βιωματική μάθηση ως εργαλεία, μπορούν να έχουν το παιχνίδι και η κίνηση (Γρίβα, Γιαννακοπούλου & Βλάχος, 2023).

Το παιχνίδι, ιδιαίτερα το κινητικό παιχνίδι, αποτελεί βασικό μέσο για την ανάπτυξη των παιδιών σε κοινωνικό, γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, αποτελεί και θεμέλιο της μάθησης. Τα μικρά παιδιά, μέσω της κίνησης εκφράζονται, μαθαίνουν και επικοινωνούν. Είναι λοιπόν σημαντικό, το πρόγραμμα σπουδών μέσα από το οποίο μαθαίνουν να λαμβάνει υπόψη την επίδραση του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού και να ενσωματώνει την κίνηση και το παιχνίδι στην διδακτική διαδικασία. Με αυτό τον τρόπο, μαθητής και εκπαιδευτικός αποκτούν διαφορετικούς ρόλους στην τάξη, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, καθώς ο μαθητής γίνεται ενεργό υποκείμενο (Γρίβα, Γιαννακοπούλου & Βλάχος, 2023 · Panigua & Istance, 2018).

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Δαλάκης, Υφαντίδου και Παπανικολάου (2023) για την διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερης ξένης γλώσσας, φάνηκε πως οι μαθητές εξοικειώθηκαν πολύ γρήγορα με το ελληνικό λεξιλόγιο μέσω της χρήσης της μουσικής και του παιχνιδιού. Οι μαθητές απέκτησαν γνώσεις στην ελληνική γλώσσα και διδάχτηκαν νέο λεξιλόγιο καθώς και την χρήση του (Γρίβα, Γιαννακοπούλου & Βλάχος, 2023).

1.7. Η ενσώματη μάθηση και ενσώματη νόηση

Η ενσώματη προσέγγιση αντίστοιχα, είναι αρκετά παρόμοια με την βιωματική προσέγγιση, από την άποψη πως και οι δύο στηρίζονται στις ιδέες της μάθησης του ατόμου μέσω της πράξης και της μάθησης μέσω της εμπλοκής του ατόμου με το περιβάλλον. Μοιράζονται παρόμοια θεωρητική βάση, ενώ και στις δύο περιπτώσεις είναι πρωταρχικής σημασίας ο πειραματισμός, η αλληλεπίδραση και η ολοκληρωμένη προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας. Η διαφορά μεταξύ των δύο έγκειται στο

γεγονός ότι εστιάζουν σε διαφορετικές πτυχές, με την βιωματική προσέγγιση να εστιάζει περισσότερο στα γνωστικά χαρακτηριστικά ενώ την ενσώματη να εστιάζει περισσότερο στα δημιουργικά, σωματικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά (Panigua & Istance, 2018:119).

Παρακάτω, θα γίνει εκτενέστερη αναφορά στην ενσώματη προσέγγιση, δίνοντας βάση στην ενσώματη νόηση η οποία αποτελεί την θεωρητική βάση, την ενσώματη μάθηση, την ενσώματη εκπαίδευση και σχετικές έρευνες και εφαρμογές της στην πράξη, στο σχολικό πλαίσιο.

1.7.1. Η ενσώματη νόηση

Η ενσώματη νόηση, αποτελεί ένα νέο σχετικά ερευνητικό πεδίο που έχει αποτελέσει σημείο ενδιαφέροντος για διάφορους επιστημονικούς κλάδους, μεταξύ των οποίων βρίσκεται η ψυχολογία και η γλωσσολογία (Shapiro & Spaulding, 2021). Η διαφορά που παρουσιάζει σε σύγκριση με τις παραδοσιακές γνωσιακές θεωρίες είναι η έμφαση που δίνει στον ρόλο του σώματος στις γνωσιακές ικανότητες του ατόμου (Shapiro & Spaulding, 2021 · Foglia & Wilson, 2013· Wilson, 2002). Αναγνωρίζει τις κιναισθητικές λειτουργίες ως στενά συνιφασμένες και μη διαχωρίσιμες από την νόηση, αφού υποστηρίζει ότι το σώμα είναι ουσιαστικά αυτό που ρυθμίζει και διαμορφώνει τη φύση της νοητικής λειτουργίας (Foglia & Wilson, 2013· Wilson, 2002). Η θεωρία αυτή σχετικά με την νόηση και οι αρχές στις οποίες βασίζεται, έχουν επηρεάσει διάφορες επιστημονικές περιοχές που σχετίζονται με τις γνωστικές επιστήμες. Αναφορικά κάποιες από αυτές είναι η γλώσσα, η μάθηση, η μνήμη, το συναίσθημα, η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων κ.ά. (Foglia & Wilson, 2013).

Η ενσώματη νόηση βασίζεται σε ορισμένες παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν μελετώντας την συμπεριφορά του ατόμου, όπως μας αναφέρουν οι Foglia και Wilson (2013:320-321):

Η πρώτη παρατήρηση αφορά την χρήση του σώματος κατά την ομιλία. Η χρήση κινήσεων και χειρονομιών φαίνεται να επηρεάζει σε πολλαπλά επίπεδα τη διαδικασία της συζήτησης, να επηρεάζει την σκέψη του πομπού, ενώ τον οδηγεί στην ανάσυρση κινητικών μοντέλων και προτύπων όπως γίνεται για παράδειγμα στην ανάσυρση κάποιου αντικειμένου, όπου οι κινήσεις και η ανάσυρση αφορούν την χρήση του (Foglia & Wilson, 2013).

Η δεύτερη παρατήρηση σχετίζεται με την εκμάθηση λογιστικών και αριθμητικών εννοιών, καθώς παρατηρήθηκε πως μέσω των χειρονομιών του ατόμου και την χρήση βοηθημάτων για την μέτρηση, όπως η μέτρηση με τα δάχτυλα, το άτομο καταφέρνει την απλοποίηση του υπολογιστικού φορτίου (Foglia & Wilson, 2013).

Η τρίτη παρατήρηση σχετίζει την οπτική αντίληψη με την κίνηση: αυτό που αντιλαμβανόμαστε οπτικά σχετίζεται με αυτό που κάνουμε για να το αντιληφθούμε, άρα έχει άρρηκτη σχέση με τις κινήσεις μας και με την ανταπόκρισή μας στα διάφορα ερεθίσματα (Foglia & Wilson, 2013).

Η τέταρτη αναφέρεται στους κατοπτρικούς νευρώνες, οι οποίοι ενεργοποιούνται όταν παρατηρούμε, κατανοούμε, αλλά και όταν εκτελούμαι μια ενέργεια. Μέσω των νευρώνων αυτών, αποκτούμε κινητική εμπειρία, η οποία μας βοηθάει στην κατανόηση των άλλων, αλλά και στην δημιουργία και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, του κοινωνικού συντονισμού, της μίμησης και της απόκτησης γλώσσας (Foglia & Wilson, 2013).

Τέλος, η πέμπτη παρατήρηση επικεντρώνεται στην χρήση της κίνησης και των εκφράσεων ως μέσου για την καλύτερη επεξεργασία και απλοποίηση των πληροφοριών. Αυτή η διαδικασία βοηθάει στην επίλυση προβλημάτων, στη φαντασία και στην διατήρηση και πρόσβαση αναμνήσεων (Foglia & Wilson, 2013).

1.7.2. Η ενσώματη εκπαίδευση

Ο όρος ενσώματη εκπαίδευση περιλαμβάνει την ενσώματη μάθηση, δηλαδή την διαδικασία απόκτησης της γνώσης και την ενσώματη διδασκαλία, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο αυτή η γνώση καθοδηγείται και μεταδίδεται (Kosmas, Ioannou & Zaphiris, 2018). Η ενσώματη προσέγγιση είναι ένα καινούργιο σχετικά ερευνητικό πεδίο, που έχει αρχίσει να κερδίζει προσοχή τα τελευταία 20 χρόνια (Kosmas, 2021).

Η ενσώματη μάθηση και η εκπαίδευση εν γένει, βασίζεται στην ενσώματη νόηση και στη θέση πως το σώμα έχει κεντρικό ρόλο στις εμπειρίες του ατόμου και στην κατανόησή του και ως εκ τούτου και στην διαδικασία με την οποία μαθαίνει (Kosmas, Ioannou & Zaphiris, 2018). Ο μαθητής χρησιμοποιώντας το σώμα του είναι πιο αφοσιωμένος ενώ συμμετέχει ολόπλευρα στην διαδικασία. Αυτό που αναφέρεται ως σώμα στην συγκεκριμένη προσέγγιση, περιλαμβάνει το άτομο ως σύνολο, δηλαδή

το φυσικό του σώμα, τις αισθήσεις του, το μυαλό του, τα συναισθήματα του (Kosmas, Ioannou & Zaphiris, 2018; Panigua & Istance, 2018). Έτσι, συνδέεται το μυαλό – η νόηση – με το σώμα και τις κινήσεις και δημιουργούνται νέες πρακτικές μέθοδοι και λύσεις για την χρήση της κίνησης στην διδασκαλία (Kosmas, 2021).

Τα κύρια συστατικά στοιχεία που χρειάζονται για την σωστή εφαρμογή της ενσώματης μάθησης και εκπαίδευσης, είναι οι μαθητές να έχουν κάποιο βαθμό συναισθηματικής εμπλοκής με το αντικείμενο και ενεργό συμμετοχή στην διαδικασία μάθησης και να υπάρχει συνάφεια μεταξύ του διδασκόμενου αντικειμένου και των κινήσεων που πραγματοποιούνται κατά την διδασκαλία του (Kosmas, Ioannou & Zaphiris, 2018). Τα παιδιά μαθαίνουν μέσω της σωματοποίησης και του παιχνιδιού, ενώ υπάρχει συνεχής ανατροφοδότηση μεταξύ του σώματος και του περιβάλλοντός τους (Panigua & Istance, 2018). Ωστόσο είναι λίγες οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε σχολικά πλαίσια για την επίδραση της ενσώματης μάθησης (Kosmas, 2021).

Έρευνες που ασχολούνται με το αντικείμενο της ενσώματης μάθησης στην εκπαίδευση δείχνουν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της κίνησης και της διαδικασίας της μάθησης (Kosmas, Ioannou & Zaphiris, 2018). Πιο συγκεκριμένα, η αύξηση της κίνησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται να έχει θετική επίδραση στις γνωστικές ικανότητες, στη μνήμη και στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα (Kosmas, Ioannou & Zaphiris, 2018; Lee, Huang, Wu, Huang & Chen., 2012). Όσον αφορά τη γλώσσα, πολλές μελέτες δείχνουν θετική συσχέτιση της ενσώματης μάθησης με την ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων και την γλωσσική αντίληψη, την ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας, την διατήρηση και κατανόηση πληροφοριών, καθώς και την βελτίωση του επιπέδου κατανόησης σε περίπτωση διδασκαλίας δεύτερης ξένης γλώσσας, κάτι που είναι πολύ σημαντικό για την διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά, πολυγλωσσικά περιβάλλοντα (Kosmas, Ioannou & Zaphiris, 2018). Θετικά αποτελέσματα υπάρχουν και στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης σε μαθητές (Kosmas, 2021).

Αντίστοιχα, οι μελέτες προσδίδουν θετικά αποτελέσματα και στην ψυχολογία του μαθητή, όσον αφορά την κοινωνικοποίησή του, την αυτοαποτελεσματικότητα και τα κίνητρα (Kosmas, Ioannou & Zaphiris, 2018), ενώ μαθαίνουν και την εφαρμογή των γνώσεων τους άμεσα στην πραγματικότητα καθώς και τον τρόπο απόκτησης

γνώσεων (Lee, Huang, Wu, Huang & Chen., 2012). Θετική συσχέτιση έχει βρεθεί και στην βοήθεια μαθητών με χαμηλή αυτοπεποίθηση (Panigua & Istance, 2018).

Στην έρευνα των Kosmas, Ioannou και Zaphiris (2018:11), οι δάσκαλοι ανέφεραν πως οι μαθητές βοηθήθηκαν σε πολλαπλά επίπεδα από την εφαρμογή της ενσώματης μάθησης, μεταξύ των οποίων είναι η βελτίωση και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου και η βελτίωση της ορθογραφίας (Kosmas, Ioannou & Zaphiris, 2018).

Αναλόγως με το τι θέλουμε να επιτύχουμε και τι είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί στα πλαίσια του σχολείου, η ενσώματη μάθηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διάφορους τρόπους: μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για μεμονωμένες δραστηριότητες ή πειράματα στα πλαίσια ενός μαθήματος για την καλύτερη κατανόηση του διδασκόμενου θέματος, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την δημιουργία αυτοτελούς project ή, τέλος, μπορεί να ενσωματωθεί ως κύριος τρόπος διδασκαλίας στα βασικά μαθήματα του σχολείου (Panigua & Istance, 2018).

1.7.3. Η ενσώματη προσέγγιση και οι τέχνες

Καθώς η ενσώματη μάθηση βασίζεται στην εμπειρία, την χρήση του σώματος και του εγκεφάλου, την δημιουργική σκέψη και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών για την καλύτερη απόκτηση της γνώσης, όπως αναφέρθηκε στις προηγούμενες ενότητες. Γίνεται αντιληπτό λοιπόν, ότι μπορεί να λειτουργήσει αποδοτικά με την χρήση των τεχνών (OECD, 2018).

Η φυσική και καλλιτεχνική εκπαίδευση φαίνεται να έχει θετικό αντίκτυπο στην μάθηση και στην σύνδεση μεταξύ νόησης, σώματος και συναισθήματος. Τα παραπάνω αποτελούν βασικό ζητούμενο και της ενσώματης μάθησης με την οποία έχουν μεγάλο βαθμό συνάφειας. Η ενσώματη μάθηση αντίστοιχα, μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη των δημιουργικών δεξιοτήτων όπως η περιέργεια, η ευαισθησία, η ανάληψη πολλαπλών προοπτικών, η ανάληψη ρίσκων και η μεταφορική σκέψη. Τέλος, ο συνδυασμός των τεχνών με την ενσώματη μάθηση, φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα στην επιτυχή ανάπτυξη κοινωνικο – συναισθηματικών δεξιοτήτων σε μαθητές (OECD, 2018).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αξιοποίησης των αρχών της ενσώματης εκπαίδευσης με ταυτόχρονη την άσκηση πάνω σε συγκεκριμένες μορφές τέχνης, και

ιδίως τη δραματοποίηση, αφορά το πρόγραμμα κατάρτισης συμβούλων ψυχικής υγείας στις νοτιοανατολικές ΗΠΑ, όπως το περιγράφουν οι Chapman-Hilliard, Collette & Parker, Brean'A. (2022). Αξίζει να σημειωθεί πως το συγκεκριμένο πρόγραμμα θεωρητικής και ενσώματης κατάρτισης απευθυνόταν ιδίως σε συμβούλους ψυχικής υγείας που εργάζονταν με κρατούμενους φυλακών και είχε ως βασικό του σκοπό την ευαισθητοποίηση αλλά και την ενίσχυση των συμμετεχόντων αναφορικά με τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Το περιεχόμενο και οι δραστηριότητες του δομούνταν σε δυο επίπεδα: το θεωρητικό και το εφαρμοστικό (ενσώματο). Τα μαθήματα σχεδιάστηκαν και διδάσκονταν σε μια συνδεδεμένη διαδοχική σειρά μαθημάτων, πολυπολιτισμική συμβουλευτική ακολουθούμενη από κοινωνική δικαιοσύνη στη συμβουλευτική. Πολλές από τις έννοιες που εξετάστηκαν στο τέλος του μαθήματος της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής έθεσαν τη βάση για την έναρξη του μαθήματος κοινωνικής δικαιοσύνης. Επιπλέον, οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να συμμετάσχουν σε προβληματισμό σχετικά με τις έννοιες των μαθημάτων με ιδιαίτερη προσοχή στις ιστορικές αφηγήσεις ή σε μια κριτική προσέγγιση της ιστορίας. Σε αντίθεση με το υλικό μαθημάτων που επικεντρώνεται στις κυρίαρχες αφηγήσεις, οι αναγνώσεις και τα σχετικά μέσα μαθημάτων προέρχονταν όχι μόνο από την ψυχολογία, αλλά και από κλάδους και πλαίσια όπως οι εθνοτικές σπουδές, οι μελέτες αναπηρίας και η queer κριτική θεωρία για να υποστηρίξουν το εύρος και το βάθος της γνώσης των εκπαιδευόμενων. Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι εκτέθηκαν σε ειδικά επιστημονικά περιοδικά και επαγγελματικούς οργανισμούς, podcast, τηλεοπτικές εκπομπές κ.α. για να υποστηρίξουν την ικανότητά τους να εμπλακούν στον κριτικό στοχασμό. Για να υποστηρίξουν τους εκπαιδευόμενους να απαντήσουν σε αυτή την ερώτηση, οι δραστηριότητες του μαθήματος επικεντρώθηκαν στην εξέταση των μηνυμάτων κοινωνικοποίησης σχετικά με την ταυτότητά τους και την κοινωνική τους θέση (Chapman-Hilliard & Parker., 2022).

Καθώς οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν σε αυτή τη διαδικασία εξερεύνησης του ποιοι είναι ως κοινωνικά όντα, ενθαρρύνθηκαν να παρακολουθήσουν ολόκληρη την εμπειρία τους, συμπεριλαμβανομένων των σωματικών τους αισθήσεων (π.χ. γρήγορος καρδιακός παλμός, κράτημα της αναπνοής, δυσφορία στο στομάχι). στιγμές σχέσης (π.χ. σύνδεση και αποσύνδεση) και πνευματική περιέργεια ή αμυντικότητα. Ως συγκεκριμένο παράδειγμα, ανατέθηκε στους εκπαιδευόμενους το έργο της

ολοκλήρωσης μιας σελίδας ψηφιακού λευκώματος που εξερευνούσε τις εξέχουσες κοινωνικές τους ταυτότητες και την κοινωνική θέση αυτών των ταυτοτήτων. Οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούσαν επιπλέον να γράψουν για το τι αισθάνονται στο σώμα τους όταν αποσυσκευάζουν τη σχέση τους με την εξουσία και αναλογίζονται τις σωματικές τους εμπειρίες ως ενημερωτικές (Chapman-Hilliard & Parker, 2022).

Ένα ιδιαίτερο παράδειγμα εφαρμογής της ενσώματης εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τις τέχνες στα ελληνικά πλαίσια, είναι η αξιοποίηση της δραματοποίησης από το πρόγραμμα «Μαθαίνω την επιστήμη μέσα από το θέατρο» των ετών 2014 – 2015. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ακολούθησε τις αρχές των ευρωπαϊκών project CREAT-IT και CREATIONS, τα οποία φιλοδοξούν να προωθήσουν τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών μέσα από το συνδυασμό της ενσώματης μάθησης και της αξιοποίησης των τεχνών. Το συγκεκριμένο ελληνικό παράδειγμα αφορούσε τυπικούς μαθητές γυμνασίων και λυκείων, ιδίως της Αθήνας, όπου οργάνωσαν και παρουσίασαν μικρά δραματικά δρώμενα όπου επιχειρούσαν να αποδώσουν με μια καλλιτεχνική μορφή φαινόμενα και αρχές της Βιολογίας, της Φυσικής και της Αστρονομίας με τον τίτλο «Παράλληλοι κόσμοι». Ένα από τα συγκεκριμένα δρώμενα αφορούσε π.χ. την επιστημονική προσπάθεια να ανιχνευτεί και να επαληθευθεί επιστημονικά η ύπαρξη του «σωματιδίου του Θεού». Μεταξύ άλλων, ένας μαθητής μιλάει επί σκηνής με τον Αϊνστάιν και του ζητά αυτόγραφο ενώ ένας άλλος μαθητής δείχνει τον αστερισμό του Σκορπιού καθώς οι πλανήτες χορεύουν αγκαλιά. Σε μια άλλη παράσταση, ο πλανήτης Πλούτωνας εμφανίζεται τελευταίος στη σκηνή και λαχανιάζει, στοιχείο που αποτυπώνει το ότι είναι ο τελευταίος πλανήτης στο ηλιακό μας σύστημα, ενώ ένας άλλος μαθητής-ερευνητής προσπαθεί σκληρά, όπως μπορούμε να συμπεράνουμε από τις εκφράσεις του προσώπου του, να ανακαλύψει το σωματίδιο του Θεού, αναδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο τη σημασία της ύπαρξής του. Σε ένα παρεμφερές δρώμενο όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στην παράσταση αναπαριστούσαν επί σκηνής ένα πάρτι της ακαδημαϊκής κοινότητας για να ανακοινωθεί η ανακάλυψη του σωματιδίου του Θεού καθώς γελούσαν. Σ' ένα ακόμη δρώμενο δραματοποίησης του συγκεκριμένου προγράμματος ένας μαθητής που προσποιείται ότι είναι ένα σωματίδιο, τρέχει γύρω από τη σκηνή που αντιπροσωπεύει την κίνηση των σωματιδίων ενώ ένας άλλος μαθητής-επιστήμονας προσπαθεί να τη βρει (Smyrniou, Zacharoula & Sotiriou, Menelaos & Eleni, Georgakopoulou & papadopoulou, Ourania., 2016).

Δεν είναι όμως μόνο η δραματοποίηση που μπορεί να αξιοποιηθεί ως τέχνη στα πλαίσια της ενσώματης μάθησης, προκειμένου να φέρει τα βέλτιστα παιδαγωγικά και ψυχοκοινωνικά αποτελέσματα στους εκάστοτε μαθητές. Κι αυτό ισχύει γιατί ο χορός αποτελεί μια ακόμη μορφή τέχνης που γνωρίζουμε πως έχει χρησιμοποιηθεί αλλά και χρησιμοποιείται για τον εμπλουτισμό και την εφαρμογή της ενσώματης μάθησης. Ο χορός συγκεκριμένα, μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων του, στην αντιμετώπιση συγκρούσεων και διαπροσωπικών προβλημάτων, στην χρήση ενσυναίσθησης και στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων στο περιβάλλον του (OECD, 2018).

Σε αυτά ακριβώς τα πλαίσια και πάντα με βάση τη δοσμένη βιβλιογραφία, υπάρχει ένα πρόγραμμα ενσώματης εκπαίδευσης το οποίο βασίστηκε στην τέχνη του χορού και εφαρμόστηκε το διάστημα 2009 – 2013 στην πρωτοβάθμια σχολική μονάδα Kartanonkoski της φινλανδικής επαρχίας Vantaa, με πρωτοβουλία της επαγγελματία του χορού και ερευνήτριας Eeva Anttila. Το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα είχε τίτλο «Koko koulu tanssii!» (φιν. Χορεύει όλο το σχολείο) και είχε ως σκοπό την εμπλοκή του χορού στην παιδαγωγική διαδικασία μέσω καθημερινών μαθημάτων και project χορού για τους μαθητές, σχετικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, πρόσκληση και πρόσληψη χορευτών και χορευτριών για τη στελέχωση των μαθημάτων αλλά και τη συνεργασία όλων των συνεργαζόμενων μερών προκειμένου να ευοδωθεί στο έπακρο αυτή η προσπάθεια και να συμβαδίσει άριστα με τα αναλυτικά προγράμματα όλων των τάξεων. Το πρόγραμμα αυτό ξεκίνησε στο συγκεκριμένο σχολείο τον Αύγουστο του 2009. Το πρώτο έτος, το περιεχόμενο της διδασκαλίας προέκυψε από τις προτάσεις των δασκάλων και τα περιεχόμενα των μαθημάτων, με βάση τα αναλυτικά τους προγράμματα ενώ τη δεύτερη χρονιά (2010 – 2011) κατόπιν διαβούλευσης των εκπαιδευτικών προτάθηκε ο ρυθμός ως ένα καλό θέμα με το οποίο θα ήταν εύκολο να συνδεθεί το περιεχόμενο πολλών μαθημάτων και φυσικά ο χορός. Σ' αυτά τα πλαίσια εκκίνησε παράλληλα το φθινόπωρο του 2010 ένας προβληματισμός για το σώμα των αγοριών και των ανδρών και τη σχέση τους με τον χορό (Anttila, 2013). Είναι σημαντικό, ότι μέσω των τεχνών μπορούν να αντιμετωπιστούν και ζητήματα που προκύπτουν από την ανομοιογένεια ή θέματα φύλου (OECD, 2018).

Με δεδομένο πως από την άνοιξη του 2011 προέκυψε μια μετατόπιση της θεματολογίας των μαθημάτων από τον χορό προς τη γνώση του κόσμου και την

αντίληψη της διεθνικότητας, εμφανίστηκε σταδιακά στη διδασκαλία του χορού κατά τη διάρκεια αυτής της χρονιάς η αξιοποίηση της ενσώματης διδασκαλίας αυτού του γνωστικού αντικειμένου μέσα από τα χορευτικά μαθήματα. Η διδασκαλία συνδέθηκε όλο και περισσότερο με τις γεωγραφικές γνώσεις και τις γλώσσες κι αυτό ήταν το περιεχόμενο της τρίτης χρονιάς του συγκεκριμένου προγράμματος με τίτλο «Reflekt». Παραδείγματος χάρη τα περιεχόμενα της διδασκαλίας της πρώτης τάξης ήταν «Μέρη του Χορευτικού Έργου» - σύμφωνα με το τμήμα, ανάγνωση ακολουθιών, σχημάτων γραμμμάτων και κατευθύνσεων γραφής και εξοικείωση με τον Παγκόσμιο Χάρτη σε συνδυασμό με τον χορό. Την τέταρτη και τελευταία χρονιά εφαρμογής του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (2012–2013) το σχολείο είχε ήδη περίπου 800 μαθητές και 10 νέους καθηγητές. Τη χρονιά εκείνη, το θέμα του προγράμματος, των μαθημάτων χορού αλλά και της σχολικής μονάδας ήταν η διεθνικότητα και η βιώσιμη ανάπτυξη (Anttila, 2013).

Για να συνοψίσουμε, ο χορός είναι η κατεξοχήν ενσώματη μορφή τέχνης καθώς απαιτεί την εμπλοκή όλου το σώματος και των εκφράσεων του προκειμένου να αποδώσει μια σειρά κινήσεων, καταστάσεων, αλλαγών, αντιδράσεων και συναισθημάτων. Υπό αυτούς τους όρους λοιπόν η αξιοποίηση του στα πλαίσια της ενσώματης μάθησης προκρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική, μιας και μπορεί να δώσει φωνή σε ό,τι δεν προφέρεται με λόγια – σε ό,τι δεν λέγεται με λέξεις. Η εμπειρία του προγράμματος της Eeva Anttila και τα συμπεράσματα που έβγαλε από την εφαρμογή του, είναι ενδεικτικά για το πως ο χορός, ως μορφή τέχνης και έκφρασης, μπορεί να συνδράμει δυναμικά την ενσώματη μάθηση και να καταφέρει σημαντικά οφέλη για τους μαθητές τόσο στο γνωστικό όσο και στο ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Αυτή η διαδικασία μπορεί να θεωρηθεί ως μια σειρά από ενσωματωμένες, επιτελεστικές πράξεις που εναλλάσσονται με πράξεις λήψης και ανταπόκρισης στις επιτελεστικές πράξεις των άλλων. Οι εμπειρίες που σχετίζονται με την παράσταση, σε συνδυασμό με τη θέαση των άλλων να εκτελούν χορευτικές κινήσεις και πράξεις, δημιουργούν χώρο για μια κοινή εμπειρία και, ως εκ τούτου, μπορεί να ενισχύσουν την αίσθηση της κοινότητας. Η αίσθηση της κοινότητας μπορεί, με τη σειρά της, να δημιουργήσει ένα ασφαλές περιβάλλον για την απόδοση της διαφορετικότητας και για μια εκπαίδευση που γιορτάζει τη διαφορετικότητα (Anttila, 2016).

1.7.4. Η χρήση της τεχνολογίας στην ενσώματη μάθηση

Αν θελήσουμε να σκεφτούμε μορφές μέσα από τις οποίες η ενσώματη μάθηση μπορεί να αξιοποιήσει τεχνολογικά και ψηφιακά μέσα, θα πρέπει πρώτα απ' όλα να εστιάσουμε σε δραστηριότητες και πρακτικές μάθησης οι οποίες απαιτούν πρώτον μια κιναισθητική προσέγγιση για την διεξαγωγή τους και δεύτερον τα κατάλληλα εκείνα ψηφιακά ή τεχνολογικά μέσα που μπορούν να επιτρέψουν μια τέτοια συνθήκη.

Σε αυτά λοιπόν τα πλαίσια, θα πρέπει να σημειώσουμε πως είναι ακόμα λίγα τα παραδείγματα εκείνα όπου εφαρμόζεται ένας συνδυασμός της τεχνολογίας με τις αρχές της ενσώματης μάθησης, ιδίως όσον αφορά το ελληνικό σχολείο. Παραδείγματος χάρη, στο ελληνικό σχολείο η ενσώματη μάθηση σε συνδυασμό με την τεχνολογία έχει καθαρά εκτελεστικό χαρακτήρα, π.χ. περιορίζεται για την ώρα στην ενεργοποίηση συσκευών ή την αφή οθονών, και δεν υπάρχει μέριμνα για το σχεδιασμό μαθησιακών γεγονότων όπου θα έχουν αφενός πιο ενεργητική θέση οι αρχές της ενσώματης μάθησης για να εξυπηρετήσουν ταυτόχρονα παιδαγωγικούς και ψυχοκοινωνικούς σκοπούς.

Ωστόσο, αν μελετήσουμε το παράδειγμα αρκετών ανεπτυγμένων τεχνολογικά χωρών του εξωτερικού, θα παρατηρήσουμε πως εκεί η ενσώματη μάθηση σε συνδυασμό με την τεχνολογία αποτελούν ένα καινοτόμο και πολλά υποσχόμενο πλαίσιο διδασκαλίας, όπου τα υβριδικά – ψηφιακά περιβάλλοντα, η τεχνητή νοημοσύνη και μια σειρά άλλα μέσα των νέων τεχνολογιών πετυχαίνουν να συνδέσουν διαλεκτικά το δίπολο τεχνολογίας και ενσώματης μάθησης. Ένα τέτοιο παράδειγμα που χρησιμοποιείται σιγά σιγά σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι οι απτικές διεπαφές (Tangible user interfaces). Οι απτικές διεπαφές στην πραγματικότητα είναι ένας αναδυόμενος τύπος διεπαφής μετά τα συστήματα «windows, icons, menus, pointer» (γνωστά και ως WIMP) που ασχολείται με την παροχή απτών αναπαραστάσεων σε ψηφιακές πληροφορίες και στοιχεία ελέγχου, επιτρέποντας στους χρήστες να συλλαμβάνουν κυριολεκτικά δεδομένα με τα χέρια τους. Εφαρμόζονται χρησιμοποιώντας μια ποικιλία τεχνολογιών και υλικών ενώ αυξάνουν υπολογιστικά τα φυσικά αντικείμενα συνδέοντάς τα με ψηφιακά δεδομένα. Χρησιμοποιούμενες ως άμεσες, απτές αναπαραστάσεις ψηφιακών πληροφοριών, αυτά τα επαυξημένα φυσικά αντικείμενα λειτουργούν συχνά ως συσκευές εισόδου και εξόδου δεδομένων που παρέχουν στους χρήστες παράλληλους βρόχους ανάδρασης: φυσική, παθητική απτική ανάδραση που ενημερώνει τους χρήστες ότι ένας συγκεκριμένος φυσικός χειρισμός έχει ολοκληρωθεί. και ψηφιακή, οπτική ή

ακουστική ανατροφοδότηση που ενημερώνει τους χρήστες για την υπολογιστική ερμηνεία της δράσης τους (Ullmer & Ishii, 2000).

Οι απτικές διεπαφές λόγου χάρη έχουν ήδη παράδοση μιας δεκαετίας στην Κίνα και χρησιμοποιούνται για παιδαγωγικούς σκοπούς που συνδέονται ωστόσο με μια πρώιμη εξάσκηση πάνω στον προγραμματισμό. Ένα τέτοιο παράδειγμα του T-Maze. Το T-Maze είναι ένα απτικό - γραφικό παιχνίδι όπου τα παιδιά προσπαθούν να καθοδηγήσουν έναν εικονικό χαρακτήρα προκειμένου αυτός να βγει σώος από έναν εικονικό λαβύρινθο. Οι χρήστες θα πρέπει να επιλέξουν τη σωστή διαδρομή τοποθετώντας τα σωστά φυσικά μπλοκ στη σωστή τους σειρά. Το πρόγραμμα αυτό αναγνωρίζεται και λειτουργεί χάρη σε μια κάμερα που βρίσκεται πάνω από το επίπεδο προγραμματισμού. Ένα ιδιαίτερα σημαντικό γνώρισμα του συστήματος του συγκεκριμένου παιχνιδιού είναι η συσκευή εισόδου αισθητήρα που λειτουργεί ως ξεχωριστή μονάδα προγραμματισμού για τα εξωτερικά συμβάντα. Όταν ο εικονικός χαρακτήρας φτάσει στα μπλοκ αισθητήρων στο παιχνίδι του λαβύρινθου, ο χρήστης θα πρέπει να ενεργοποιήσει τον κατάλληλο αισθητήρα, διαφορετικά ο εικονικός χαρακτήρας δεν θα μπορέσει να μετακινηθεί. Το E-Block είναι η πιο σύγχρονη έκδοση του παιχνιδιού T-Maze και στην συγκεκριμένη την περίπτωση, αντί για ξύλινα μπλοκ και οπτική αναγνώριση, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ενεργούς κύβους με ενσωματωμένα ηλεκτρόδια ως φορείς της γλώσσας προγραμματισμού. Το απτό εργαλείο προγραμματισμού θα πρέπει να επιτρέπει στα παιδιά να επεξεργάζονται ελεύθερα οποιαδήποτε αφαίρεση, προσομοίωση και δημιουργία δραστηριοτήτων. Η ελευθερία αυτή μπορεί να ανοίξει τους πνευματικούς ορίζοντες των παιδιών, ένα βασικό σημείο για την προώθηση της δημιουργικότητας τους (Danli, Tingting & Zhen, 2014).

1.8. Η χρήση της ενσώματης μάθησης σε πολυπολιτισμικά – πολυγλωσσικά περιβάλλοντα

Πριν αναφερθούμε πιο αναλυτικά σε έρευνες που αφορούν τη χρήση της ενσώματης μάθησης σε πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά περιβάλλοντα, καλό θα ήταν να επισημανθεί πως από το σύνολο των σχετικών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί πάνω σ' αυτό το ερευνητικό ζήτημα ελάχιστες είναι εκείνες που αφορούν πρόσφυγες. Αυτό μπορεί ασφαλώς να υποδηλώνει δυο ενδεχόμενα: είτε η ενσώματη μάθηση εφαρμόζεται σποραδικά/σπάνια ίσως και καθόλου στην εκπαίδευση των προσφύγων είτε το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη χρήση της

ενσώματης μάθησης στα μαθησιακά περιβάλλοντα των προσφύγων είναι ακόμα περιορισμένο.

Απεναντίας, υπάρχουν αρκετές έρευνες για την αξιοποίηση της ενσώματης μάθησης σε πολυπολιτισμικά – πολυγλωσσικά περιβάλλοντα που αφορούν κυρίως μετανάστες ή φοιτητές. Αν σταθούμε μάλιστα σ' αυτή τη δεύτερη κατηγορία υποκειμένων, αξίζει να αναφέρουμε πως η ερευνητική ομάδα των Mazzucato, Annaleda et al. (2020) έχει σχεδιάσει το πλαίσιο εφαρμογών για κινητά με το όνομα EULALIA το οποίο αξιοποιώντας το συνδυασμό ενσώματης μάθησης και νέων τεχνολογιών, επιτρέπει στους φοιτητές που συμμετέχουν στο πρόγραμμα Erasmus, να μάθουν πιο εύκολα τη γλώσσα της χώρας φιλοξενίας τους μέσα από πραγματικά σενάρια επισκέψεων αλλά και πραγματικών καταστάσεων διαλόγου. Αυτό το τεχνολογικό εργαλείο με τη μορφή της εφαρμογής EULALIA μπορεί να εγκατασταθεί σε smartphone Android αλλά και εφαρμογές Windows. Οι χρήστες αλληλοεπιδρούν με τις ψηφιακές διεπαφές, των οποίων το εύρος καθοδηγεί τους χρήστες στο να εκτελούν αποστολές ή «κυνήγι θησαυρού», να λύνουν κουίζ ή να αλληλοεπιδρούν με ιστορίες. Αυτό γίνεται με τη χρήση φυσικών και πραγματικών αντικειμένων και με τη χρήση των αισθήσεων, συμπεριλαμβανομένης της όσφρησης και της γεύσης (Mazzucato, Caputo, Roig-Vila, Tanti Burlo, & Sundberg, 2020).

Στη συνέχεια, θα επιχειρηθεί η ανάδειξη μερικών ακόμη παραδειγμάτων εφαρμογής της ενσώματης μάθησης σε αντίστοιχα περιβάλλοντα, τα οποία δηλαδή είναι πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά.

Μία σχετική έρευνα είναι αυτή του Cannon (2017), η οποία είχε ως σκοπό να διερευνήσει τη χρήση της παιδαγωγικής που βασίζεται στο δράμα, για να προσεγγίσει γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις της συγκεκριμένης έρευνας αφορούσαν κυρίως τις κατηγορίες γλώσσας του Bakhtin: έγκυρος και εσωτερικά πειστικός λόγος, ενσωματωμένη μάθηση και πολυτροπικός γραμματισμός. Η συγκεκριμένη έρευνα ήταν ποιοτική, με αξιοποίηση αρκετών πτυχών της εθνογραφικής μελέτης περίπτωσης όπου εφαρμόστηκε συνδυαστικά η παρατήρηση των συμμετεχόντων και ταυτόχρονα ορισμένες βιντεοσκοπήσεις, ομαδικές συνεντεύξεις με μαθητές αλλά και ατομικές συνεντεύξεις με τον εκπαιδευτικό. Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αφορούσε 18 μαθητές έβδομης και όγδοης τάξης (ηλικίας 12–14) σε γυμνάσιο των ΗΠΑ αλλά και τον εκπαιδευτικό

τους, με έμφαση στην κατάκτηση της δεύτερης – ξένης γλώσσας, η οποία ήταν τα Αγγλικά (Cannon, 2016).

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δείχνουν πώς αυτό το είδος εργασίας μπορεί να προκαλέσει επικοινωνία και ανάληψη γλωσσικών κινδύνων εκ μέρους των μαθητών διαφορετικού γλωσσικού υπόβαθρου, όταν προσανατολίζονται στην εκμάθηση της γλώσσας στόχου. Τα ποιοτικά δεδομένα αποκαλύπτουν τόσο τα προβλήματα των αναγωγικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία της ακαδημαϊκής γλώσσας όσο και την αποτελεσματικότητα και τη δύναμη των πολυτροπικών, ενσωματωμένων παιδαγωγικών όπου οι μαθητές είναι σε θέση να μάθουν κρίσιμες μορφές γλώσσας και να τις κάνουν προσωπικά σχετικές (Cannon, 2016).

Μια ακόμη έρευνα, αυτή τη φορά με δείγμα φοιτητές διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών καταβολών, είναι εκείνη των Hanks, E., & Eckstein, G. (2019) που είχε ως στόχο της το να προσδιορίσει εάν οι φοιτητές βρήκαν το προτεινόμενο πρόγραμμα σπουδών χορού από μόνο του ωφέλιμο και αν ανέφεραν οποιαδήποτε αλλαγή στην απόλαυση, τα κίνητρα ή την εμπιστοσύνη τους στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας λόγω της συμμετοχής τους σε αυτό. Οι παιδαγωγικές παράμετροι που λήφθηκαν υπόψη εδώ ήταν οι θεωρίες κινήτρων, η θεωρία αυτοκαθορισμού, η κιναισθητική μάθηση, το συναπτικό ίχνος μνήμης και η γνωστική-συναισθηματική θεωρία μάθησης από τα μέσα. Τα μεθοδολογικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν αφορούσαν ποσοτικά ερωτηματολόγια και ποιοτική ανατροφοδότηση από ένα πρόγραμμα σπουδών αγγλικών 4 εβδομάδων βασισμένο στο χορό. Διανεμήθηκαν στο δείγμα ερωτηματολόγια πριν και μετά το μάθημα αλλά και ένα ερωτηματολόγιο Συναισθημάτων Επίτευξης και Προσανατολισμού Κινήτρων της Γλωσσικής Διδασκαλίας. Παράλληλα λειτούργησαν ομάδες εστίασης και πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με 10 φοιτητές. Το δείγμα της έρευνας το αποτελούσαν 26 φοιτητές (ηλικίας 19–37 ετών) σε σχολή ξένων γλωσσών για μαθητές αγγλικών (L2) σε ένα πανεπιστήμιο των ΗΠΑ (Hanks & Eckstein, 2019).

Τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά αποτελέσματα συμφωνούν στο ότι η ενεργός συμμετοχή στα συγκεκριμένα μαθήματα χορού μπορεί να μειώσει το συνολικό άγχος, το οποίο με τη σειρά του αυξάνει την εμπιστοσύνη και τα κίνητρα των μαθητών. Ωστόσο, αυτά τα οφέλη ενδέχεται να μην διογκώνονται καθώς αυξάνεται η συμμετοχή. Τα ποιοτικά αποτελέσματα δείχνουν επιπλέον ότι οι φοιτητές μπορεί να

έχουν μάθει λέξεις ενός δεδομένου λεξιλογίου και τις χρήσεις τους πιο αποτελεσματικά, ενσωματώνοντας κίνηση με ακαδημαϊκό υλικό σύμφωνα με τη θεωρία συναπτικών ιχνών της μνήμης (Hanks & Eckstein, 2019).

Βλέποντας λοιπόν τα θετικά αποτελέσματα της ενσώματης μάθησης σε σχολικά περιβάλλοντα, μέσα από τις σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, δημιουργήθηκε η αφορμή για την μελέτη του εργαλείου αυτού της ενσώματης μάθησης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, σε μαθητές δημοτικού που είναι πρόσφυγες ή μετανάστες και προσπαθούν να μάθουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή τρίτη ξένη γλώσσα.

2^ο μέρος: ερευνητικό πλαίσιο

2.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Προχωρώντας στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, πρέπει να τεθούν τα ερωτήματα τα οποία μελετώνται στην παρούσα έρευνα και προκύπτουν από την μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας. Αυτά είναι:

1. Επηρεάζεται η προφορική χρήση της γλώσσας με την μάθηση μέσω κίνησης και παιχνιδιού;
2. Επηρεάζεται η γραπτή χρήση της γλώσσας από τη μάθηση μέσω κίνησης και παιχνιδιού;
3. Επηρεάζονται οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών;
4. Η ενσώματη και βιωματική μάθηση, βοηθάει στην διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα;

2.2. Μεθοδολογία της Έρευνας

Αφού πρώτα παρουσιάστηκε η θεωρητική θεμελίωση της διπλωματικής έρευνας, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα, στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν η μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιήθηκε, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίησή της, το δείγμα της έρευνας, καθώς και η διαδικασία αυτής, συμπεριλαμβανομένων διαφόρων δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίστηκαν.

Οι δραστηριότητες που διαμορφώθηκαν και πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, επικεντρώνονται στη χρήση του σώματος είτε μέσω κινήσεων, όπως κινητικά ή θεατρικά παιχνίδια και δραστηριότητες, είτε χορευτικών δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες αυτές, οργανώνονται ως ξεχωριστές διδακτικές παρεμβάσεις – σενάρια με συγκεκριμένη στοχοθεσία και θεωρητικό υπόβαθρο, και στοχεύουν στην διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές όπου φοιτούν σε τάξεις υποδοχής τύπου ΖΕΠ (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) 1 σε σχολείο του κέντρου της Αθήνας.

Καθώς οι μαθητές της τάξης υποδοχής έχουν διαφορετικές ανάγκες και κενά ανάλογα με το επίπεδό τους, την τάξη τους και τον χρόνο παραμονής τους στην χώρα υποδοχής, δημιουργήθηκαν δραστηριότητες οι οποίες διαβαθμίστηκαν ανάλογα με τις ξεχωριστές ανάγκες των μαθητών στους οποίους πραγματοποιήθηκαν.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει αν οι ενσώματες και βιωματικές πρακτικές διδασκαλίας, μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο να εξελίξουν τις γλωσσικές τους ικανότητες, να τους διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους στην εκάστοτε εκπαιδευτική διαδικασία, να τους δημιουργήσουν κίνητρο για μάθηση και τέλος, ως προς τους κοινωνικο - συναισθηματικούς στόχους, να μελετηθεί αν αυτές οι πρακτικές βοήθησαν τους μαθητές διαφορετικής καταγωγής, στην καλύτερη μεταξύ τους επικοινωνία και διάδραση με τους συνομηλίκους τους.

2.2.1. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας πάρθηκε από σχολείο του κέντρου της Αθήνας, πιο συγκεκριμένα τα Κάτω Πατήσια. Το σχολείο του δείγματος είναι το 79^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών και όπως πολλά από τα σχολεία του κέντρου της Αθήνας, ιδιαίτερα σε υποβαθμισμένες περιοχές, ο μαθητικός πληθυσμός είναι πολυπολιτισμικός και απαρτίζεται σε μεγάλο ποσοστό από οικονομικούς μετανάστες αλλά και πρόσφυγες. Το σχολείο αυτό, λόγω της σύνθεσής του, διαθέτει τάξεις υποδοχής από τις οποίες πάρθηκε το απαιτούμενο δείγμα. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, είναι 14 μαθητές από το ΖΕΠ 1 (δηλαδή μαθητές με καθόλου ή χαμηλό επίπεδο γνώσης ελληνικών). Πρόκειται για 8 κορίτσια και 6 αγόρια. Οι μαθητές κατάγονται από διάφορες χώρες, κυρίως της Αφρικής, της ανατολικής Ευρώπης και της Ασίας όπως Ρουμανία, Γεωργία, Τυνησία, Γκάμπια, Αίγυπτο, Παλαιστίνη, Πακιστάν, Αλβανία, Καμερούν, Ιράκ, Συρία αλλά και άλλες χώρες όπως π.χ. Κούβα ή μαθητές Ρομά. Οι μαθητές αυτοί φοιτούν σε τάξεις του σχολείου από την Β' έως την Στ' Δημοτικού, ενώ παρακολουθούν μαθήματα στο τμήμα υποδοχής καθώς έχουν καθόλου έως χαμηλό επίπεδο γνώσης ελληνικών.

Για να συλλεχθεί το δείγμα της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε συμπτωματική δειγματοληψία. Αυτό σημαίνει πως για να πραγματοποιηθεί η συλλογή των δεδομένων δεν έγινε βάση των πιθανοτήτων, αλλά πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με το πιο εύκαιρο και προσβάσιμο σχολείο (Robson, 2010). Σύμφωνα με τον Robson (2010), ένα αρνητικό της διαδικασίας αυτής είναι ότι πολλές φορές δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αν το δείγμα και τα ευρήματα που προκύπτουν είναι αντιπροσωπευτικά του συνόλου του πληθυσμού. Παρόλα αυτά, το σχολείο το οποίο τελικά επιλέχθηκε για την πραγματοποίηση της έρευνας, αποτελεί σχολείο με μεγάλο μεταναστευτικό και προσφυγικό πληθυσμό, όπως και όλα τα σχολεία των κάτω Πατησίων και της

ευρύτερης περιοχής του κέντρου της Αθήνας, γεγονός που το καθιστά συμβατή επιλογή, δεδομένου του θέματος και των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας μελέτης.

2.2.2. Μέθοδος έρευνας

Βασισμένοι σε προηγούμενες σχετικές έρευνες του πεδίου οι οποίες αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος, η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την μορφή διδακτικής παρέμβασης για την διδασκαλία της γλώσσας στα πλαίσια του τμήματος υποδοχής και χρησιμοποιήθηκαν συνεντεύξεις με κλειστού τύπου ερωτήσεις πριν και μετά την παρέμβαση, καθώς και παρατήρηση της διαδικασίας της παρέμβασης.

Η έρευνα για την παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε τους πρώτους μήνες του σχολικού έτους 2023 - 2024. Η διδακτική παρέμβαση βασίστηκε στις αρχές της ενσώματης και της βιωματικής μάθησης, ενώ χωρίστηκε σε 10 επιμέρους δραστηριότητες οι οποίες χωρίζονται σε δραστηριότητες ανίχνευσης, δραστηριότητες διδασκαλίας, εμπέδωσης και αξιολόγησης. Η παρέμβαση είχε ένα κοινό θέμα και γενικό σκοπό. Ωστόσο, οι δραστηριότητες προσαρμόστηκαν σε μικρό βαθμό κάθε φορά ανάλογα με το επίπεδο προφορικού ή γραπτού λόγου των παιδιών, ανάλογα με το γενικό επίπεδο των μαθητών, την ηλικία τους και ανάλογα με την τάξη τους. Οι στόχοι και οι επιμέρους δραστηριότητες της διδακτικής παρέμβασης, θα αναλυθούν περισσότερο στην συνέχεια.

2.3. Εργαλεία έρευνας

Για να πραγματοποιηθεί η έρευνα, ακολουθήθηκε μια ποιοτική ερευνητική στρατηγική με την χρήση διαγνωστικού τεστ μορφής δομημένης συνέντευξης με κλειστού τύπου ερωτήσεις. Οι συνεντεύξεις πάρθηκαν από τους μαθητές οι οποίοι συμμετείχαν στην διδακτική παρέμβαση και χρησιμοποιήθηκαν δύο φορές, μία πριν και μία μετά την πραγματοποίηση της διδακτικής παρέμβασης. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη, προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν. Η παρούσα μελέτη βασιζόμενη σε προηγούμενες έρευνες οι οποίες παρουσιάζονται στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, δεν έχει ως σκοπό να συγκρίνει τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης με την ενσώματη και βιωματική μάθηση, αλλά να αναδείξει αποκλειστικά τα οφέλη των δύο μεθόδων στην διδασκαλία σε μαθητές ενός πολυπολιτισμικού σχολείου τυπικής εκπαίδευσης στα πλαίσια του προγράμματος διδασκαλίας μιας τάξης υποδοχής.

Οι ερωτήσεις των δομημένων συνεντεύξεων αφορούν **τρεις γενικούς άξονες οι οποίοι είναι: το επίπεδο κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου, το επίπεδο κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, το επίπεδο κοινωνικής ένταξης και ευημερίας του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον**. Βασίστηκαν στην ανάγκη διερεύνησης του επιπέδου γνώσης των μαθητών σχετικά με το υπάρχον θέμα διδασκαλίας. Έτσι, οι ερωτήσεις αφορούν κατά κύριο λόγο το επίπεδο γνώσης του σχετικού με την ενότητα λεξιλογίου, την ικανότητα περιγραφής μιας εικόνας και περιγραφής ενός ζώου, την ικανότητα αναγνώρισης και γραφής των γραμμάτων του αλφάβητου. Κάποιες επιπλέον ερωτήσεις αφορούν στην εμπειρία των μαθητών σε σχέση με αντίστοιχες δραστηριότητες.

Ο λόγος που χρησιμοποιείται ποιοτική μέθοδος με την χρήση συνέντευξης, είναι διότι τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από την μελέτη της θεωρίας, καθώς και άλλων ερευνών, δεν έχουν συγκεκριμένο, περιορισμένο και μετρήσιμο χαρακτήρα, αλλά αποτελούν τη μελέτη εις βάθος μιας συγκεκριμένης περίπτωσης, μίας ορισμένης τάξης υποδοχής σε ένα σχολείο του κέντρου (Robson, 2010· Creswell, 2016).

Πιο αναλυτικά, τα διαγνωστικά τεστ πραγματοποιήθηκαν πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση. Τα τεστ δημιουργήθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να πραγματοποιηθούν με την βοήθεια της δασκάλας στις ερωτήσεις και έχουν ένα συνδυασμό από ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και σύντομων απαντήσεων, ενώ μπορούν να βρεθούν στο παράρτημα. Ο λόγος που πραγματοποιήθηκαν πριν την διδακτική παρέμβαση ήταν για να μπορούμε να γνωρίζουμε το επίπεδο γνώσεων των μαθητών σε προφορική και γραπτή χρήση λόγου στην ελληνική γλώσσα, καθώς και αν είχαν ξανά κάνει κάποια παρόμοια δράση. Έπειτα, μετά την πραγματοποίηση της δράσης, και σε συνδυασμό με την δραστηριότητα αξιολόγησης που ακολούθησε, πραγματοποιήθηκε ξανά συγκέντρωση των διαγνωστικών τεστ - συνεντεύξεων ώστε να φανεί το επίπεδο στο οποίο επηρεάστηκε η γνώση τους σχετικά με το αντικείμενο που διδάχτηκαν, καθώς και αν θεώρησαν οι ίδιοι οι μαθητές ότι τους βοήθησε η δράση. Για να πραγματοποιηθούν τα ερωτηματολόγια στους μαθητές, λόγο πολύ χαμηλού γλωσσικού επιπέδου σε πολλές περιπτώσεις μαθητών που ήρθαν πολύ πρόσφατα από άλλες χώρες, οι μαθητές βοηθήθηκαν με μετάφραση του ερωτηματολογίου μέσω πλατφόρμας μετάφρασης στην γλώσσα τους αλλά και με βοηθητικά νοήματα, παντομίμα και εκφράσεις προσώπου.

Ο ρόλος της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως επιβεβαιωτικός (Robson, 2010), καθώς, όπως έγινε φανερό και μέσω της θεωρητικής τεκμηρίωσης της παρούσας εργασίας, υπάρχουν ήδη αρκετές έρευνες για τα οφέλη αυτών των μεθόδων διδασκαλίας στη διεθνή βιβλιογραφία. Η παρούσα εργασία λοιπόν δεν καλείται να βρει τα πιθανά οφέλη, αλλά να ερευνησει κατά πόσο τα οφέλη αυτά εντοπίζονται και στην περίπτωση του πολυπολιτισμικού και πολυγλωσσικού πλαισίου της τάξης υποδοχής.

Ανακεφαλαιώνοντας, χρησιμοποιείται μια ποιοτική μέθοδος ευέλικτου σχεδίου με την μορφή μελέτης περίπτωσης. Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την συλλογή των δεδομένων είναι τα διαπιστωτικά τεστ του επιπέδου των μαθητών που έχουν την μορφή δομημένης συνέντευξης, την χρήση διδακτικής παρέμβασης από όπου παίρνουμε δεδομένα από τα αποτελέσματα των εργασιών των μαθητών και την άμεση παρατήρηση της διδακτικής παρέμβασης, η οποία σύμφωνα με τον Robson (2010), μπορεί να συμπληρώσει και να εμπλουτίσει τα δεδομένα που συλλέγονται από τα άλλα εργαλεία.

2.3.1. Διδακτική παρέμβαση

Το εκπαιδευτικό σενάριο έχει ως γενικό θέμα τα ζώα. Ο λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη ενότητα, είναι ότι πρόκειται για μία από τις βασικές ενότητες με τις οποίες ξεκινάει η διδασκαλία σε μαθητές ΖΕΠ 1, έπειτα από το βασικό λεξιλόγιο επικοινωνίας, ενώ έχει δυνατότητα διαβαθμισμένης δυσκολίας ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο του μαθητή. Γενικός σκοπός της διδακτικής παρέμβασης είναι η μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων, οπότε δίνεται έμφαση στους στόχους που αφορούν τη γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη.

Ο συνολικός χρόνος που χρειάστηκε για την πραγματοποίηση της διδακτικής παρέμβασης ήταν σχεδόν 5 διδακτικές ώρες. Λόγω της φύσης του τρόπου διδασκαλίας στα τμήματα υποδοχής, η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε ξεχωριστά μικρά τμήματα των 3 έως 4 παιδιών τα οποία χωρίζονται ανάλογα με το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών και με γνώμονα την αποφυγή μεγάλων ηλικιακών αποκλίσεων. Υλοποιήθηκε σε όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο και από τον ίδιο εκπαιδευτικό, αλλά λίγο αναπροσαρμοσμένο στον τρόπο παρουσίασης και στις μαθησιακές προσδοκίες, ανάλογα με το επίπεδο της προφορικής και γραπτής κατανόησης και ικανότητας των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τον τρόπο

παρουσίασης, σε κάποιες περιπτώσεις χρειάστηκε η μετάφραση στη γλώσσα τους, η μετάφραση στα αγγλικά ή και η χρήση νοημάτων ενώ σε άλλες περιπτώσεις οι μαθητές είχαν αρκετά ανεπτυγμένο βασικό λεξιλόγιο στα ελληνικά, ώστε να μην χρειαστεί τέτοια παρέμβαση.

Οι στόχοι των διδακτικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν

Οι μαθητές στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης θα είναι ικανοί:

Καθόλου γνώση ελληνικών:

1. Να αναγνωρίζουν τα ονόματα των ζώων και το σχετικό λεξιλόγιο.
2. Να μπορούν να εκφράσουν και να κατανοήσουν απλές προτάσεις περιγραφής με τα ρήματα «έχω» και «είναι» (πχ το άλογο είναι καφέ).
3. Να μπορούν να ξεχωρίσουν και να συνθέτουν τα διαφορετικά φωνήματα και γράμματα σε προφορικό και γραπτό επίπεδο.
4. Σε κοινωνικό επίπεδο: να αναπτύξουν τη συνεργασία και να εμπλουτίσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας τους μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων.

Χαμηλή γνώση ελληνικών (Επιπλέον Στόχοι συμπληρωματικά):

5. Να αναγνωρίζουν και να δομούν συντακτικά ορθές προτάσεις.
6. Να μπορούν να αναγνωρίσουν τις αντίθετες έννοιες, λέξεις και φράσεις.

Διδακτικές δραστηριότητες για την επίτευξη του στόχου (οι επιμέρους δραστηριότητες, συνοδεύονται από τον χρόνο που απαιτούν, τις διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν, μία σύντομη περιγραφή και τον στόχο που εξυπηρετείται):

Εισαγωγική δραστηριότητα:

Σε πρώτο επίπεδο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το λεξιλόγιο της ενότητας χρησιμοποιώντας εικόνες των ζώων σε καρτέλες και σε ξεχωριστές καρτέλες τα ονόματά τους. Ο εκπαιδευτικός της τάξης τους δείχνει τις εικόνες, ρωτάει τους μαθητές αν γνωρίζουν τα ζώα αυτά και τα ονοματίζουν στην μητρική τους γλώσσα. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός τους βοηθάει να μάθουν τα ονόματα στα ελληνικά, βλέπουν ομοιότητες και διαφορές με τις άλλες γλώσσες και έπειτα επαναλαμβάνουν τα ονόματα και οι μαθητές (**χρόνος: 15', διδακτικοί στόχοι: 1, 4**).

Στην συνέχεια προσπαθούν οι μαθητές μέσω κινήσεων λέξεων και ήχων όλοι μαζί με την βοήθεια του εκπαιδευτικού, να περιγράψουν το ζώο, τους ήχους του ζώου και το περιβάλλον που μένει. Ταυτόχρονα, για να διευκολυνθούν βλέπουν μια κάρτα με το ζώο το οποίο περιγράφουν (**χρόνος: 20’ ,διδακτικοί στόχοι: 1, 2, 4**).

Διδακτικές δραστηριότητες βήμα προς βήμα:

1^η δραστηριότητα:

Οι μαθητές, μαζί με τον εκπαιδευτικό, αφού έχουν καθοριστεί τα ζώα τα οποία διδάσκονται, καλούνται να ενώσουν το κάθε ζώο με μία κίνηση. Χρησιμοποιείται ένα τραγούδι στο οποίο οι μαθητές θα χορέψουν με μία συγκεκριμένη χαρακτηριστική κίνηση, ανάλογα με το ζώο το οποίο παριστάνουν εκείνη την στιγμή. Συνεχίζουν, μέχρι ο εκπαιδευτικός να τους πει να αλλάξουν ζώο (**χρόνος: 20’ , διδακτικοί στόχοι: 1, 4, 6**).

2^η δραστηριότητα:

Αφού οι μαθητές έχουν έρθει σε επαφή με το βασικό λεξιλόγιο των ζώων και τα χαρακτηριστικά τους, δίνουμε στα παιδιά ένα ζάρι με τα ζώα. Το ζάρι έχει σε κάθε πλευρά του ζωγραφισμένο ένα διαφορετικό ζώο από αυτά που έμαθαν. Οι μαθητές ρίχνουν το ζάρι και προσπαθούν ανάλογα με το ζώο που θα τους τύχει, αρχικά να περπατήσουν σαν αυτό (π.χ. στα τέσσερα, χοροπηδητά κλπ), να μιμηθούν τον ήχο του ζώου (π.χ. γάβγισμα, νιαούρισμα κλπ) και τέλος να πουν το όνομά του. Για κάθε σωστή απάντηση παίρνουν ένα πόντο (**χρόνος: 20’ , διδακτικοί στόχοι: 1, 4**).

3^η δραστηριότητα:

Σε αυτή τη δραστηριότητα, οι μαθητές έχουν μπροστά τους τις κάρτες των ζώων γυρισμένες ανάποδα, καθώς και καρτελάκια με τα γράμματα της αλφαβήτου. Ένας - ένας σηκώνουν μία κάρτα με ένα ζώο. Σκοπός του παιχνιδιού είναι να αναγνωρίσουν όσα περισσότερα γράμματα – φωνήματα μπορούν από το όνομα του ζώου, μέσα σε συγκεκριμένο χρόνο. Για κάθε σωστό γράμμα που θα έχουν εντοπίσει μέχρι το τέλος του χρόνου κερδίζουν ένα πόντο. Αν καταφέρουν και γράψουν σωστά όλη την λέξη, κερδίζουν 3 πόντους. Στο τέλος του παιχνιδιού οι μαθητές συνεργάζονται ώστε να

ενώσουν κάθε κάρτα ζώου με το αντίστοιχο όνομα του ζώου (**χρόνος: 30', διδακτικοί στόχοι: 1, 3, 4**).

4^η δραστηριότητα:

Η δραστηριότητα αυτή βασίζεται στην εναρκτήρια δραστηριότητα όπου περιέγραψαν όλοι μαζί τα ζώα με την βοήθεια του εκπαιδευτικού. Οι μαθητές, ο καθένας με την σειρά, πρέπει να μαντέψουν ένα ζώο με την βοήθεια των συμμαθητών τους. Οι υπόλοιποι μαθητές βλέπουν την κάρτα του ζώου. Ο μαθητής που είναι η σειρά του να παίξει, πρέπει να κάνει ερωτήσεις όπως πχ «Έχει γούνα;», «Έχει τέσσερα πόδια;», «Είναι μεγαλόσωμο;». Στις ερωτήσεις αυτές οι υπόλοιποι μαθητές απαντούν μονολεκτικά με ναι ή όχι, μέχρι ο πρώτος μαθητής να καταφέρει να βρει το ζώο ή να τελειώσει ο χρόνος. Για κάθε ζώο που βρίσκει, παίρνει έναν πόντο. Συνεχίζουν όλοι οι μαθητές και παίζουν με την σειρά. Μέσω αυτής της δραστηριότητας, οι μαθητές έρχονται σε επαφή, αναπτύσσουν καλύτερα το λεξιλόγιο τους και ιδιαίτερα την ικανότητα περιγραφής και έρχονται σε επαφή με την χρήση των ρημάτων «έχω» και «είμαι» (**χρόνος: 15', διδακτικοί στόχοι: 1, 2, 3, 4, 5, 6**).

5^η δραστηριότητα:

Ξεκινούν τα παιδιά να παίζουν πάλι το ίδιο παιχνίδι με την προηγούμενη δραστηριότητα, αλλά αντίστροφα: οι μαθητές που γνωρίζουν το ζώο της κάρτας, πρέπει να περιγράψουν στο μαθητή που δεν γνωρίζει, ποιο είναι το ζώο πχ «Έχει μεγάλα αυτιά», «Είναι καφέ». Ο μαθητής που καταφέρνει να βρει το ζώο κερδίζει 1 πόντο. Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να τελειώσουν οι κάρτες με τα ζώα (**χρόνος: 15', διδακτικοί στόχοι: 1, 2, 3, 4, 5, 6**).

6^η δραστηριότητα:

Αρχίζουμε να συζητάμε με τους μαθητές τις διαφορές των ζώων και χωρίζουμε σε ένα μεγάλο χαρτόνι τις εικόνες των ζώων σε κατηγορίες όπως το μεγαλύτερο και το μικρότερο ζώο, το πιο χνουδωτό και το πιο άτριχο κλπ. Έτσι οι μαθητές έρχονται σε επαφή με αντίθετες λέξεις όπως κοντός – ψηλός, λεπτός – χοντρός, μεγάλος – μικρός, άσπρος – μαύρος (**χρόνος: 15', διδακτικοί στόχοι: 1, 2, 3, 5, 6**).

7^η δραστηριότητα:

Αφού οι μαθητές εξοικειωθούν με το λεξιλόγιο αυτό, ξεκινούν αγώνα τρεξίματος μεταξύ τους, όπου ο κάθε μαθητής θα πρέπει να κινηθεί με διαφορετικό τρόπο και ρυθμό ανάλογα με το ζώο το οποίο του αντιστοιχεί και τις αντίθετες λέξεις που αντιστοιχούν στο ζώο αυτό. Οι φράσεις που ακούγονται από τον εκπαιδευτικό είναι π.χ. «τρέξε γρήγορα σαν τον λαγό», «μην πας γρήγορα, αλλά σε ρυθμό χελώνας» κλπ (**χρόνος: 15', διδακτικοί στόχοι: 1, 4, 5, 6**).

8^η δραστηριότητα:

Οι μαθητές καλούνται σε αυτή την τελευταία δραστηριότητα, να ζωγραφίσουν το αγαπημένο τους ζώο, ενώνοντας τις περιγραφές τους με τις αντίθετες λέξεις που μάθανε. Ανάλογα με το επίπεδό τους, καλούνται μετά να μας περιγράψουν με λέξεις ή μικρές προτάσεις το αγαπημένο τους ζώο. Ανάλογα με το πόσο προχωρημένο είναι το επίπεδο τους, θα περιγράψουν το ζώο με διαφορετικό τρόπο: οι μαθητές της ΖΕΠ 1 τάξης, οι οποίοι δεν έχουν ανεπτυγμένο λόγο, θα περιγράψουν το ζώο αυτό με μικρές λέξεις κ νοήματα προφορικά κυρίως, ενώ οι μαθητές που έχουν πιο προχωρημένο επίπεδο, δημιουργούν ένα μικρό κείμενο μίας παραγράφου με την βοήθεια του εκπαιδευτικού, στο οποίο περιγράφουν το αγαπημένο τους ζώο, ενώ καλούνται να χρησιμοποιήσουν τις λέξεις «έχω» και «είμαι» και όσες περισσότερες λέξεις – επίθετα από τις αντίθετες λέξεις τις οποίες έμαθαν (**χρόνος: 20', διδακτικοί στόχοι: 2, 3, 5, 6**).

Δραστηριότητα αξιολόγησης

Ως αξιολογική δραστηριότητα, υπήρξε μια συνοψιστική συζήτηση για να συζητηθούν οι απόψεις και η εμπειρία των μαθητών από την συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση. Αυτή πραγματοποιήθηκε ως αξιολογική διαδικασία, σε συνδυασμό με την παρατήρηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αλλά και μέσω των υπόλοιπων δραστηριοτήτων κατά την διάρκεια της παρέμβασης ως συντρέχουσα και διαμορφωτική (**χρόνος: 10', διδακτικοί στόχοι: 1, 2, 3, 4, 5, 6**).

Εποπτικά μέσα:

- 1. Χαρτόνι**
- 2. Χαρτί Α4**
- 3. Χρώματα (Μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, κηρομπογιές)**
- 4. Κάρτες λεξιλογίου**
- 5. Κάρτες γραμμάτων**
- 6. Εκτυπωμένες εικόνες**
- 7. Παρουσιάσεις PowerPoint**
- 8. Τραγούδια**
- 9. Ζάρια με ζώα**

Θεωρητικό υπόβαθρο δραστηριοτήτων:

Οι δραστηριότητες έχουν βασιστεί στη λογική των θεωριών της ενσώματης μάθησης και της βιωματικής μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι στις δραστηριότητες της διδακτικής παρέμβασης υπάρχει κίνηση από την πλευρά των μαθητών, χορός, παιχνίδι και εξερεύνηση των διαθέσιμων στοιχείων και όχι καθήλωση στο θρανίο και την καρέκλα, ενώ χρησιμοποιήθηκε ως βασικός άξονας η επικοινωνία και το παιχνίδι. Οι μαθητές αφομοιώνουν και μαθαίνουν χρησιμοποιώντας το σώμα τους, τις αισθήσεις τους και την βιωμένη εμπειρία. Σκοπός είναι οι δραστηριότητες να επικεντρώνονται στον ενεργητικό ρόλο του μαθητή, ο οποίος δεν δέχεται την γνώση παθητικά, αλλά την ανακαλύπτει και την εμπεδώνει μέσω του παιχνιδιού.

2.4. Διαδικασία Έρευνας

Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως επειδή η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της τάξης υποδοχής, υπήρχε πολύ μεγαλύτερη ευελιξία, από ότι θα υπήρχε σε μία τυπική τάξη, σχετικά με το χρονοδιάγραμμα και τους στόχους. Αυτό σημαίνει πως δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα με ορισμένους στόχους που πρέπει να ακολουθηθεί, αλλά στόχοι που δημιουργούνται ανάλογα με τις ανάγκες και τον βαθμό ελληνομάθειας των μαθητών, ώστε να μπορέσουν να κατακτήσουν όσο το δυνατόν πιο γρήγορα και ολοκληρωμένα τα βασικά στοιχεία προφορικού και γραπτού λόγου, ώστε να αποκτήσουν τα εφόδια και να καταστούν ικανοί να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της κύριας τάξης τους, αλλά και τα εφόδια εκείνα που θα τους επιτρέψουν να κοινωνικοποιηθούν στο ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου και της τάξης. Ενώ ένα ακόμα πολύ σημαντικό στοιχείο αποτελεί ότι είναι

λιγότεροι οι μαθητές κατά την πραγματοποίηση του μαθήματος και οπότε πιο εύκολη η διδασκαλία μέσω κίνησης, παιχνιδιού και χορού ως προς τον συντονισμό των μαθητών και την καλύτερη διαχείριση της τάξης.

3^ο μέρος: Ευρήματα

Παρακάτω θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα ευρήματα, τόσο από την διαδικασία του αρχικού και του τελικού τεστ – τύπου συνέντευξης, όσο και από την διαδικασία της διδακτικής παρέμβασης, βήμα προς βήμα.

3.1. Αρχική συνέντευξη – Τεστ εκτίμησης επιπέδου

Η πραγματοποίηση του αρχικού τεστ, έγινε σε 14 μαθητές του τμήματος υποδοχής ΖΕΠ 1, 6 εκ των οποίων αγόρια και 8 κορίτσια. Οι μαθητές αυτοί έχουν έρθει στην χώρα υποδοχής κατά κύριο λόγο εντός του τελευταίου ημερολογιακού έτους, με εξαίρεση δύο μαθητές μετανάστες που βρίσκονται στην Ελλάδα μεγαλύτερο διάστημα και δύο μαθητές Ρομά όπου κατάγονται από την Ελλάδα. Ηλικιακά οι μαθητές είναι από 7 έως 11 χρονών, πιο συγκεκριμένα δύο είναι 7 χρονών, τέσσερις είναι 8 χρονών, τρεις είναι 9 χρονών, ένας είναι 10 χρονών, και τέσσερις είναι 11 χρονών.

Δύο από τους μαθητές που αναφέρθηκαν, δεν πραγματοποίησαν την υπόλοιπη έρευνα πέρα από την αρχική συνέντευξη, καθώς ο ένας εξ αυτών άλλαξε τόπο διαμονής ενώ ο δεύτερος μεταφέρθηκε σε πιο προχωρημένο τμήμα του ΖΕΠ II.

Όσον αφορά τους υπόλοιπους μαθητές 8 από τους 12 είχαν μια μικρή γνώση σχετικά με τα ζώα που τους δόθηκε να αναγνωρίσουν, το οποίο σημαίνει ότι αναγνώριζαν κάποια λίγα ζώα τα οποία είχαν διδαχθεί νωρίτερα μέσα στην χρονιά *πχ σκύλος, γάτα, παπί, παπαγάλος*, ή έμοιαζαν προφορικά τα ονόματά τους με τα αντίστοιχα της γλώσσας τους ή των αγγλικών *πχ ζέβρα*. Μία μαθήτρια τα πήγε καλά, το οποίο σημαίνει ότι γνώριζε κάποια επιπλέον ζώα, ενώ 3 μαθητές τα πήγαν αρκετά καλά, το οποίο σημαίνει ότι γνώριζαν αρκετά από τα ζώα που τους δόθηκε να αναγνωρίσουν, με εξαίρεση κάποια ίσως πιο δύσκολα, ή με τα οποία δεν είχαν έρθει σε επαφή σε κάποιο προηγούμενο μάθημα.

Στην περιγραφή νοητής ή απτής εικόνας, 4 μαθητές δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν καθόλου, 4 μπορούσαν να περιγράψουν κάποια βασικά χαρακτηριστικά με την χρήση μεμονωμένων λέξεων, 2 μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν μικρές προτάσεις – όχι απαραίτητα δομημένες - με την χρήση απλού λεξιλογίου, και τέλος, 2 μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν μεγαλύτερες και πιο δομημένες προτάσεις. Στην πλειοψηφία τους, δηλαδή 9 από τους 12 μαθητές μπορούσαν να αναγνωρίσουν βασικές αντίθετες έννοιες όπως μεγάλος – μικρός,

ψηλός – κοντός, άσπρος – μαύρος, ενώ 3 μαθητές δεν είχαν καμία σχετική γνώση στην ελληνική γλώσσα.

Όσον αφορά το γραπτό επίπεδο, οι 8 από τους 12 μαθητές δεν γνωρίζουν όλα τα γράμματα της αλφαβήτου ή τα μπερδεύουν μεταξύ τους. Από τους υπόλοιπους 4 μαθητές, οι 2 γνωρίζουν τα γράμματα της αλφαβήτου αλλά δυσκολεύονται στην σύνθεση και την δημιουργία συλλαβών, λέξεων ή και γραπτής πρότασης, ενώ οι 2 τελευταίοι μαθητές φαίνεται να έχουν καλό επίπεδο φωνολογικής και συλλαβικής ενημερότητας και δυσκολεύονται μόνο στην σωστή ορθογραφία, σύνταξη και χρήση των σωστών γενών κατά την γραφή πρότασης.

Σχετικά με τις υπόλοιπες ερωτήσεις όπου αφορούν περισσότερο το μέρος της σχολικής τους εμπειρίας και ζωής, οι περισσότεροι μαθητές φαίνεται να απαντούν πως τους αρέσει το σχολείο, τους αρέσει το μάθημα στην τάξη υποδοχής και έχουν διάθεση να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Αυτή η διάθεση παρατηρείται και από τις απαντήσεις του στην ερώτηση τι θα άλλαζαν στο μάθημα, όπου φαίνεται από τις απαντήσεις τους ότι έχουν την ανάγκη να αναπτύξουν την αναγνωστική και γραπτή τους ικανότητα.

Σχετικά με το αν θυμούνται να είχαν διδαχθεί οι μαθητές ποτέ το μάθημα της γλώσσας μέσω χορού, κίνησης ή παιχνιδιού, η απάντηση όλων ήταν πως όχι. Σε μία μαθήτρια συγκεκριμένα η ερώτηση φάνηκε περίεργη, μία μαθήτρια ανέφερε χαρακτηριστικά *«θα ήθελα να κάνουμε μάθημα με παιχνίδι, αλλά δεν είμαστε νηπιαγωγείο πια, αυτά τα κάνουν τα μικρά παιδιά»*, ένας μαθητής ανέφερε ως παιχνίδι το διαγώνισμα, λόγω του ορισμένου χρόνου που έχει, και τέλος, μια μαθήτρια ανέφερε *«λίγο με μουσική έχουμε κάνει μόνο»*, και μία ακόμα *« λίγο με ζωγραφιές»*. Σημαντικό ωστόσο είναι να αναφερθεί πως οι μαθητές φαίνεται να απολαμβάνουν την χρήση της κίνησης, του σώματος και των τεχνών στη διαδικασία της μάθησης: οι μαθητές στην ερώτηση αν έχουν κάποιο αγαπημένο μάθημα, αν και σε πολλές περιπτώσεις είπαν και μαθήματα όπως μαθηματικά, γλώσσα, ιστορία, όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως ανέφεραν ως αγαπημένο μάθημα και κάποιο καλλιτεχνικό μάθημα όπως εικαστικά, μουσική ή θεατρική αγωγή ή την γυμναστική. Σημαντικό είναι να αναφερθεί σε αυτό το σημείο και η απάντηση μίας μαθήτριας στα πλαίσια της ερώτησης τι θα ήθελε να κάνει περισσότερο στο σχολείο, όπου η απάντηση ήταν *«θα ήθελα να χορεύω και να παίζω περισσότερο»*.

Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με την κοινωνική ένταξη των μαθητών και ποιο συγκεκριμένα, πώς νοιώθει σε σχέση με άλλα παιδιά από το σχολείο; Αν έχει παρέες από την τάξη του και αν περνάει καλά στα διαλείμματα, 12 από τους 14 μαθητές ανέφεραν πως έχουν τουλάχιστον με κάποιους συμμαθητές τους, 1 μαθητής απάντησε πως δεν περνάει πολύ καλά καθώς έχει μόνο ένα φίλο και 1 μαθήτριά απάντησε πως δεν περνάει καλά στα διαλείμματα. Ωστόσο, μέσω της παρατήρησης στα διαλείμματα ή συζητήσεων που έγιναν στα πλαίσια του μαθήματος, παρατηρείται πως κάποιοι από αυτούς τους μαθητές δεν έχουν παρέες ή παίζουν στα διαλείμματα μόνο με τα αδέρφια τους και δεν κοινωνικοποιούνται με τους υπόλοιπους μαθητές.

3.2. Πραγματοποίηση δραστηριοτήτων – Παρατήρηση

Οι μαθητές, πραγματοποίησαν την έρευνα χωρισμένοι σε τέσσερις ομάδες, όπως ακριβώς ήταν φτιαγμένα και τα αρχικά τμήματα υποδοχής στα οποία φοιτούσαν. Έτσι η πρώτη ομάδα αποτελείται από 3 μαθητές (εκ των οποίων η μία μαθήτριά μεταφέρθηκε στο άλλο τμήμα υποδοχής, ενώ προστέθηκε ένας νέος μαθητής αργότερα στην σχολική χρονιά), η δεύτερη ομάδα αποτελείται από 2 μαθητές, ενώ προστέθηκε και ακόμα μία μαθήτριά αργότερα μέσα στην χρονιά, η τρίτη ομάδα αποτελείται από 4 μαθητές, εκ των οποίων οι δύο κάνουν πολλές απουσίες και τέλος, η τέταρτη ομάδα αποτελείται από 5 μαθητές, εκ των οποίων η μία μαθήτριά έφυγε από το σχολείο κατά την διάρκεια της έρευνας και ένας μαθητής έκανε πολύ συχνές απουσίες.

Κατά την πραγματοποίηση της **εισαγωγικής δραστηριότητας**, μαζεύτηκαν όλοι οι μαθητές σε έναν κύκλο όπου στη μέση υπήρχαν οι καρτέλες με τα ζώα που πρόκειται να διδαχθούν. Για την δημιουργία των συγκεκριμένων καρτελών χρησιμοποιήθηκε υλικό από τον «Οδηγό Εκπαιδευτικού για την διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας». Δόθηκε χρόνος στους μαθητές να περιεργαστούν τις καρτέλες που είχαν μπροστά τους, να σηκώσουν όποια θέλουν και να την ονοματίσουν σε όποια γλώσσα θέλουν, ενώ ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός τους ρωτούσε για τους ήχους του ζώου, τις κινήσεις του, ή πληροφορίες για το που ζει (πχ θάλασσα, δάσος κλπ). Η διαδικασία αυτή φάνηκε ενδιαφέρουσα και αστεία στα παιδιά και τους διέγειρε την περιέργεια, το οποίο τους κινητοποίησε να συμμετέχουν και να ακολουθήσουν τους κανόνες αυτής και των επόμενων δραστηριοτήτων, ενώ φάνηκε να ενθουσιάζονται με τις πλαστικοποιημένες καρτέλες τις οποίες μπορούσαν να πιάσουν, να δουν ή έπειτα να μιμηθούν το εκάστοτε ζώο.

Στη συνέχεια με την βοήθεια του εκπαιδευτικού όπου χρειαζόταν, οι μαθητές διάβασαν και ονομάτισαν ένα ένα τα ζώα που είχαν διαθέσιμα στις καρτέλες. Η δραστηριότητα αυτή χρονικά διήρκεσε περίπου 30 λεπτά. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για την εισαγωγική δραστηριότητα και την **πρώτη δραστηριότητα** οι οποίες πραγματοποιήθηκαν μαζί συνδυαστικά. Το ενδιαφέρον σχετικά με τις κινήσεις και τους ήχους των ζώων ως προς την μίμηση τους, φάνηκε το ίδιο ανεξάρτητα της ηλικίας των μαθητών που πραγματοποιήθηκε. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της αντιμετώπισης της δραστηριότητας από τους μαθητές αποτελεί η ερώτηση μίας μαθήτριας «Θα κάνουμε μάθημα κυρία σήμερα ή μόνο παιχνίδι;», καθώς δεν το αναγνωρίζουν ως μάθημα, αλλά ως παιχνίδι ή έξτρα δραστηριότητα.



Στην συνέχεια, για τις επόμενες δραστηριότητες, την **δραστηριότητα 2** και την δραστηριότητα 3, δόθηκαν στους μαθητές τρία διαφορετικά ζάρια με τα ζώα τα οποία διδάχτηκαν νωρίτερα. Οι μαθητές έριχναν το ζάρι, μιμούντουσαν το εκάστοτε ζώο και προσπαθούσαν να θυμηθούν το όνομά του. Όταν δυσκολεύονταν, ανέτρεχαν στις καρτέλες με τις εικόνες των ζώων και τα ονόματά τους. Η δραστηριότητα αυτή, διήρκεσε περίπου 10 λεπτά. Στην συνέχεια με τα ίδια ζάρια πραγματοποιήθηκε και η τρίτη δραστηριότητα.

Στην **τρίτη δραστηριότητα** οι μαθητές είχαν στην διάθεση τους δύο πάγκους εργασίας και επιπλέον έναν πίνακα στον οποίο κρατούσαν το σκορ του παιχνιδιού. Οι μαθητές, στον δικό του χρόνο ο καθένας, έριχναν το ζάρι και στην συνέχεια πήγαιναν στον πρώτο πάγκο εργασίας – όταν χρειαζόταν – όπου υπήρχαν οι καρτέλες των ζώων ώστε να ψάξουν και να δουν το όνομα του ζώου. Έλεγαν το όνομα του ζώου που έφεραν στο ζάρι και στη συνέχεια πήγαιναν στον δεύτερο πάγκο ώστε να σχηματίσουν το όνομα του ζώου με καρτελάκια των γραμμάτων της αλφαβήτας από χαρτόνι. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός έλεγχε την απάντηση και εάν ήταν σωστή, ο μαθητής έπαιρνε ένα πόντο. Η δραστηριότητα αυτή κράτησε περίπου 20 λεπτά. Το σημαντικό χαρακτηριστικό σε αυτή και την προηγούμενη δραστηριότητα, είναι η καθολική ενεργή συμμετοχή και ο ενθουσιασμός των μαθητών, ακόμα και αυτών που στην αρχή δίσταζαν, βαριόντουσαν ή φοβόντουσαν ότι δεν θα μπορέσουν να καταφέρουν να βρουν ή να γράψουν την λέξη, ή των μαθητών που δυσκολεύονται να εκφραστούν.

Η δραστηριότητα αυτή φάνηκε πως βοήθησε σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές, αρχικά αυτούς με το χαμηλότερο επίπεδο στον γραπτό λόγο να αναγνωρίσουν και να ξεχωρίσουν τα γράμματα και έπειτα να αναπτύξουν καλύτερα την φωνολογική και συλλαβική τους επίγνωση, προσπαθώντας να γράψουν γρήγορα και σωστά την λέξη ώστε να κερδίσουν στο παιχνίδι.



Η **τέταρτη δραστηριότητα**, λόγω του επιπέδου του προφορικού λόγου των μαθητών το οποίο διαπιστώθηκε από την συνέντευξη, θεωρήθηκε αρκετά δύσκολη για να πραγματοποιηθεί αυτούσια και έτσι χρησιμοποιήθηκε ένα επιπλέον βήμα: δόθηκαν στους μαθητές καρτέλες με πιθανές ερωτήσεις που μπορούν να χρησιμοποιήσουν στο παιχνίδι με τα ρήματα «έχω» και «είμαι». Οι καρτέλες δόθηκαν στους μαθητές πριν το παιχνίδι και διαβάστηκαν μαζί με την δασκάλα του τμήματος. Αφού διάβασαν τις καρτέλες, οι μαθητές προσπάθησαν να δείξουν με τα σώματά τους τις διαφορές που υπάρχουν, έτσι οι μαθητές έδειχναν ποιος είναι πιο ψηλός σηκώνοντας τα χέρια τους, αντίστοιχα ποιος είναι πιο κοντός, τι σημαίνει μεγάλο, τι σημαίνει μικρό κλπ με όλους τους σχετικούς όρους οι οποίοι τους δόθηκαν. Στην συνέχεια, οι μαθητές μαζεύτηκαν σε έναν κύκλο με τις καρτέλες μπροστά τους, αλλά και τις καρτέλες των ζώων και τα ζάρια. Η εκπαιδευτικός τους έκανε ερωτήσεις όπως «Ποιο ζώο είναι πιο ψηλό;», «Ποιο ζώο έχει τρίχωμα;», «Ποιο ζώο είναι στην θάλασσα;» και άλλες αντίστοιχες ερωτήσεις. Στις ερωτήσεις αυτές οι μαθητές έπρεπε να βρουν κάποιο ζώο που να ταιριάζει με την περιγραφή. Η δραστηριότητα αυτή διήρκησε περίπου 20 λεπτά και είχε ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να εξοικειωθούν και να εμπεδώσουν το λεξιλόγιο των ζώων, των συχνών επιθέτων που χρησιμοποιούμε και τα περιβάλλοντα στα οποία ζουν τα ζώα, αλλά και να βοηθήσει τους μαθητές στην καλύτερη εξοικείωση με τα ρήματα «έχω» και «είμαι» και την ορθή χρήση τους στην δημιουργία απλών προτάσεων. Τέλος, φάνηκε πως η δραστηριότητα αυτή, βοήθησε τους μαθητές να εξασκήσουν την αναγνωστική τους ικανότητα και να έρθουν σε επαφή με νέο λεξιλόγιο.



Η δραστηριότητα αυτή πήρε τον χρόνο της πέμπτης δραστηριότητας, η οποία δεν πραγματοποιήθηκε, ενώ στην θέση της πραγματοποιήθηκε η αρχική τέταρτη δραστηριότητα, με την αλλαγή ότι υπήρχε η βοήθεια του εποπτικού υλικού με τις σχετικές ερωτήσεις και η βοήθεια της παντομίμας, δηλαδή μίμησης κινήσεων και ήχων των ζώων.

Η **πέμπτη δραστηριότητα** λοιπόν, βασίζεται στο παιχνίδι «Τι έχω στο κεφάλι» με την παραλλαγή ότι στην περίπτωση της δραστηριότητας, χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι καρτέλες των ζώων με τις οποίες ήρθαν σε επαφή οι μαθητές και είχαν στην διάθεσή τους βοηθητικές ερωτήσεις που δημιουργήθηκαν στην προηγούμενη δραστηριότητα. Επίσης, σε περίπτωση που κάποιος μαθητής δυσκολευόταν και δεν μπορούσε να θυμηθεί το όνομα του ζώου, ενώ είχε καταφέρει να το βρει, είχε στην διάθεσή του τις καρτέλες με τα ζώα και τα ζάρια, ώστε να εντοπίσει το ζώο.

Όσον αφορά την πραγματοποίηση της δραστηριότητας, φάνηκε πως υπήρξαν διαφορετικές αντιδράσεις σε κάθε ομάδα, οι οποίες μπορεί να σχετίζονται είτε με την ηλικία των εκάστοτε μαθητών, είτε με το διαφορετικό επίπεδο χρήσης του προφορικού λόγου. Το κοινό χαρακτηριστικό που παρατηρήθηκε σε όλες τις περιπτώσεις είναι πως η δραστηριότητα άρεσε στους μαθητές, τους βοήθησε να

λειτουργήσουν ως ομάδα, ενώ υπήρξε αλληλοβοήθεια μεταξύ τους και όχι ανταγωνισμός. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά δείχνουν ότι η δραστηριότητα είχε θετικό αντίκτυπο στους μαθητές από κοινωνική και συναισθηματική πλευρά.

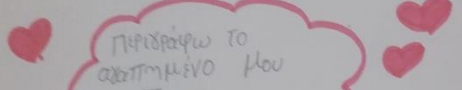

Παρόλα αυτά, ενώ στα δύο τμήματα φάνηκε να λειτουργεί πολύ καλά και από άποψη μαθησιακών στόχων, τουλάχιστον σύμφωνα με την παρατήρηση της δραστηριότητας, τα δύο άλλα τμήματα φάνηκε να αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, οι δύο πρώτες ομάδες συμμετείχαν, οι μαθητές χρησιμοποιούσαν τα εποπτικά υλικά, προσπαθούσαν να επικοινωνήσουν στα ελληνικά και κατέφευγαν λιγότερο σε μίμηση και χρήση άλλων γλωσσών. Στην τρίτη περίπτωση, παρατηρήθηκε δυσκολία στην χρήση του λεξιλογίου που είχε δοθεί και για το οποίο είχε πραγματοποιηθεί δραστηριότητα εξοικείωσης. Πιο συγκεκριμένα, η μία μαθήτρια βασιζόταν πολύ στα νοήματα, ακόμα και σε λέξεις που γνώριζε, ενώ άλλος ένας μαθητής από το ίδιο τμήμα αντίστοιχα, βασιζόταν πολύ στην χρήση των αγγλικών ακόμα και σε λέξεις που γνώριζε, με αποτέλεσμα να μην έρχεται σε επαφή με αυτές. Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα της παρατήρησης και στο τέταρτο τμήμα, αν και σε μικρότερο βαθμό. Η δραστηριότητα αυτή χρειάστηκε 20 λεπτά για να πραγματοποιηθεί.



Η **έκτη δραστηριότητα** δεν πραγματοποιήθηκε, καθώς χρησιμοποιήθηκε δραστηριότητα αντίστοιχη με αυτή και με παρόμοιους στόχους ως τέταρτη δραστηριότητα, καθώς χρειάστηκε οι μαθητές να εξοικειωθούν νωρίτερα με τα επίθετα και το σχετικό λεξιλόγιο, για να βοηθηθούν στις επόμενες δραστηριότητες.

Η **έβδομη δραστηριότητα**, χρησιμοποιήθηκε ως εναρκτήρια δραστηριότητα της τελευταίας διδακτικής ώρας της παρέμβασης. Διήρκεσε 10 λεπτά και παρατηρήθηκε πως βοήθησε τους μαθητές να θυμηθούν και να εμπεδώσουν καλύτερα τα ζώα και το σχετικό λεξιλόγιο με το οποίο έχουν έρθει σε επαφή ήδη από τις προηγούμενες δραστηριότητες. Οι μαθητές απόλαυσαν την δραστηριότητα, η οποία βοήθησε στην ενίσχυση του αισθήματος της ομάδας μεταξύ τους, καθώς βοηθούσε ο ένας τον άλλον, αλληλοεπιδρούσαν, γελούσαν και παίζανε όλοι μαζί.

Η **όγδοη δραστηριότητα**, φάνηκε να δυσκολεύει περισσότερο τους μαθητές, καθώς αφορούσε ουσιαστικά την παραγωγή γραπτού λόγου με την μορφή μια μικρή παραγράφου ή μερικών δομημένων προτάσεων, κάτι το οποίο είναι ξένο και τρομακτικό για τους περισσότερους από αυτούς τους μαθητές, όποτε αποτελεί μία πρόκληση για αυτούς. Ωστόσο οι μαθητές στο σύνολό τους συμμετείχαν ενεργά και με όρεξη, η δραστηριότητα ξεκίνησε με μία συζήτηση για το αγαπημένο τους ζώο από αυτά που μάθαμε και την προσπάθεια περιγραφής αυτού του ζώου προφορικά, ώστε να δομήσουν οι μαθητές αυτά που θέλουν να εκφράσουν για το ζώο. Στην συνέχεια, έγραψαν για το αγαπημένο τους ζώο με την βοήθεια του εκπαιδευτικού αλλά και των καρτών με το σχετικό λεξιλόγιο. Οι περισσότεροι, έγραψαν 3 με 4 σειρές για το αγαπημένο τους ζώο, χρησιμοποιώντας κατά κύριο λόγο τις φράσεις τις οποίες είχαν διδαχτεί στις προηγούμενες δραστηριότητες. Στην συνέχεια, στο υπόλοιπο μισό χαρτί A4, ζωγράφισαν μόνοι τους το αγαπημένο τους ζώο. Η δραστηριότητα αυτή ήταν πιο απαιτητική από τις άλλες από άποψη χρόνου και χρειάστηκε περίπου 30 με 40 λεπτά για να πραγματοποιηθεί. Ένα σημαντικό στοιχείο που αξίζει να αναφερθεί, είναι ο ενθουσιασμός κάποιων παιδιών όταν ολοκλήρωσαν την δραστηριότητα, με το γεγονός ότι μπόρεσαν να εκφράσουν ένα δικό τους γραπτό κείμενο για κάτι που αφορά τους ίδιους.



Περιγράψω το αγαπημένο μου ζώο



Το αγαπημένο μου ζώο είναι γάτο.

Είναι μικρό.

Είναι στο σπίτι.

Είναι πολύ καλό και αστείο.

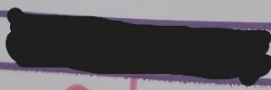




Περιγράψω το αγαπημένο μου ζώο


Το αγαπημένο μου ζώο είναι η γάτα. Είναι μικρή.

Είναι κίτρινη. Είναι στο σπίτι.

Θέλει χάδια και δαγκώλια.



Περιγράφω
μου ζώο

ΟΝΟΜΑ

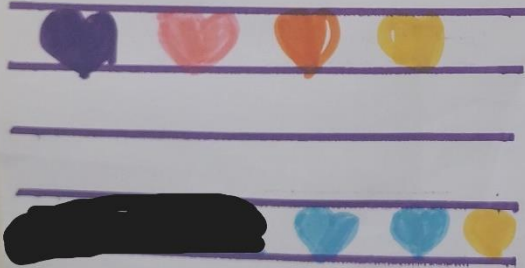
το αγαπημένο

Το αγαπημένο μου ζώο
είναι ο πατάχαρος. Είναι μικρός.
Έχει φτερά. Είναι
Έχει 2 πόδια.



Περιγράφω το
αγαπημένο μου
ζώο

Το αγαπημένο μου ζώο είναι ο
σκύλος. Είναι κορίτσι. Είναι μικρό.
Έχει ουρά. Είναι άσπρο και μαύρο.
Το όνομά της είναι Μπουμπικά.



Μπουμπικά!



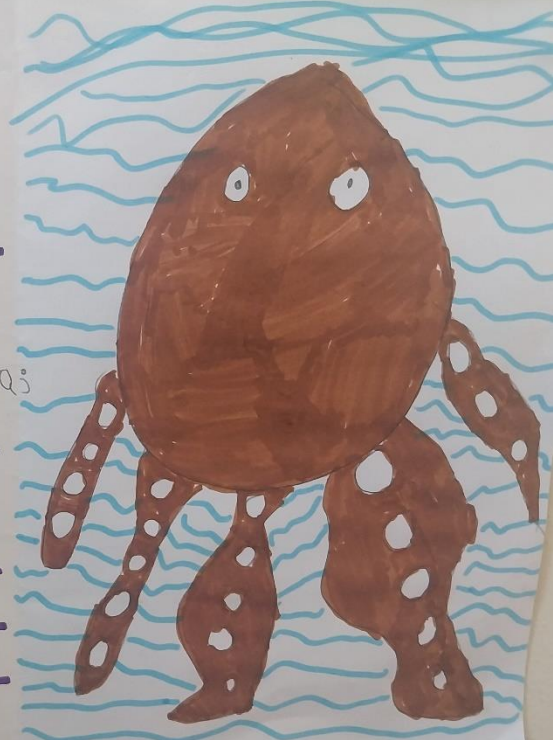
περιγράψω το
αγαπημένο μου
ζώο

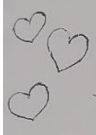
Το αγαπημένο μου ζώο είναι η
αγέλαδα. Η αγέλαδα μου είναι πορτο-
καλί και έχει τέσσερα πόδια
έχει ένα μωρό.




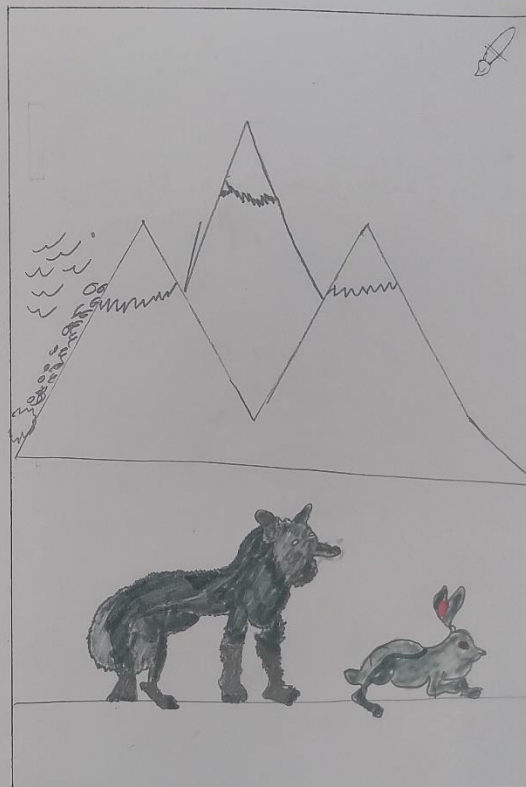
Περιγράψω το
αγαπημένο μου
ζώο

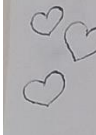
Το αγαπημένο μου ζώο
είναι το χταπόδι.
Είναι στην θάλασσα.





 Περιγράψω το αγαπημένο μου ζώο
 أنا أصف حيواني المفضل
 Estoy describiendo mi animal favorito.
 მე აღვწერ ჩემს საყვარელ ცხოველს

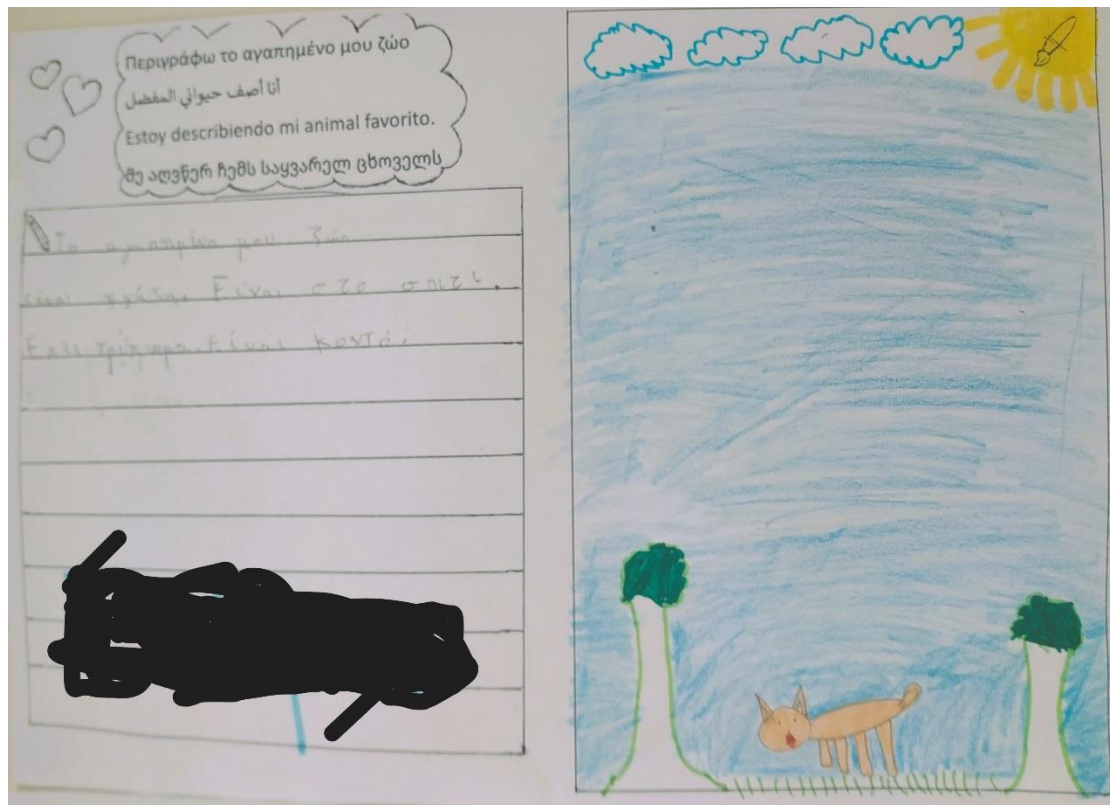

 Το αγαπημένο μου ζώο είναι
 ο λύκος.
 Είναι στο δάσος.
 Είναι ουρό.
 Είναι μεγάλο.




 Περιγράψω το αγαπημένο μου ζώο
 أنا أصف حيواني المفضل
 Estoy describiendo mi animal favorito.
 მე აღვწერ ჩემს საყვარელ ცხოველს


 Το αγαπημένο μου ζώο είναι ο αρκούκος.
 Είναι στο δάσος. Είναι κοντό. Είναι γρηγορό.
 Είναι μεγάλο.





Τέλος, ως **δραστηριότητα αξιολόγησης**, υπήρξε μια συζήτηση με τους μαθητές για την γνώμη τους σχετικά με τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν , τις απόψεις τους και την προσωπική τους εμπειρία. Οι μαθητές ως επι το πλείστον φάνηκαν ευχαριστημένοι από τις δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες που τους είχαν εντυπωθεί και αναφέρθηκαν περισσότερο, αφορούσε στον αγώνα δρόμου ως ζώα, στο παραλλαγμένο « Τι έχω στο κεφάλι;» και στην δραστηριότητα όπου έπρεπε να ρίξουν το ζάρι και γράψουν το όνομα του αντίστοιχου ζώου. Οι μαθητές αναφέρθηκαν στις δραστηριότητες κυρίως ως «παιχνίδια».

Γενικές παρατηρήσεις:

Γενικά από το σύνολο της παρατήρησης των δραστηριοτήτων τα αποτελέσματα φάνηκε να είναι θετικά. Όλοι οι μαθητές έδειξαν να απολαμβάνουν και να θέλουν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες, οι οποίες τους κινητοποίησαν να συμμετέχουν ενεργά και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους. Όλες οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν ομαδικά και κατά κύριο λόγο περιλάμβαναν κίνηση και είχαν παιγνιώδη μορφή, με τον δάσκαλο να βρίσκεται στο παρασκήνιο με συμβουλευτικό και καθοδηγητικό χαρακτήρα.

Κάτι σημαντικό που παρατηρήθηκε στις δραστηριότητες που περιλάμβαναν πόντους, είναι ότι οι μαθητές δεν λειτουργούσαν ανταγωνιστικά μεταξύ τους, αλλά αντίθετα απολάμβαναν το παιχνίδι και είχαν μια διάθεση συναγωνισμού και βοήθειας προς τους συμμαθητές τους. Φάνηκε πως σε διάφορες περιπτώσεις όπου κάποιος συμμαθητής δεν γνώριζε μία λέξη, ή δυσκολευόντουσαν να βρουν κάποιο γράμμα, υπήρχε κλίμα αλληλοβοήθειας. Ταυτόχρονα, αντιλαμβανόντουσαν τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες του συμμαθητή τους. Αυτό έγινε αισθητό σε κάποιες δραστηριότητες όπου ορισμένοι μαθητές είχαν ανάγκη από μεγαλύτερη καθοδήγηση και βοήθεια, ή στις γραπτές δραστηριότητες είχαν πρόσβαση στο εποπτικό υλικό με τις λέξεις που ήθελαν να γράψουν, για να μπορέσουν να συμμετέχουν, ενώ εκείνο το διάστημα ο γενικός κανόνας ήταν ότι προσπαθούμε να γράψουμε χωρίς την βοήθεια του εποπτικού υλικού.

Μια επιπλέον παρατήρηση αφορά σε μαθητές οι οποίοι δεν συμμετέχουν στο δείγμα της παρούσας έρευνας, δηλαδή δεν συμμετείχαν στη συνέντευξη ή δεν βρίσκονταν σε όλες τις δραστηριότητες, καθώς ήρθαν αργότερα από την έναρξη του σχολικού έτους. Οι μαθητές αυτοί ήταν 3, και δεν είχαν καμία γνώση ελληνικών ή αγγλικών, ενώ μόλις είχαν έρθει σε ένα νέο σχολείο, σε μία νέα χώρα με την οικογένεια τους. Παρόλο που δεν αποτελούν μέρος του δείγματος, συμμετείχαν σε κάποιες από τις δραστηριότητες της διδακτικής παρέμβασης, καθώς δεν γινόταν να αποκλειστούν ή να απέχουν από την εκπαιδευτική διαδικασία του τμήματός τους. Αυτό που φάνηκε μέσω της παρατήρησης, είναι πως ακόμα και αν δεν μπορούσαν να κατανοήσουν πτυχές της δραστηριότητας και να συμμετέχουν σε αυτές ολοκληρωμένα, η παιγνιώδης μορφή του μαθήματος, μέσω της κίνησης και του οπτικοακουστικού υλικού, τους βοήθησε σε πολλαπλούς τομείς:

- Αρχικά σε μαθησιακό επίπεδο, τους έφερε πιο γρήγορα σε επαφή και τριβή με το σύνολο της αλφαβήτου και με τον τρόπο γραφής της ελληνική γλώσσας από τα αριστερά προς τα δεξιά, καθώς έβλεπαν τις λέξεις σε καρτέλες, άκουγαν τους ήχους, έψαχναν τα αντίστοιχα γράμματα στα χαρτόνια, τα έβαζαν στην σειρά με την σωστή φορά και, ταυτόχρονα, ήρθαν σε επαφή με ένα σύνολο λεξιλογίου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί μία αραβόφωνη μαθήτρια η οποία είχε έρθει στην τάξη μερικές μέρες πριν, η οποία ήρθε στην τάξη την ώρα της διδακτικής παρέμβασης και έκανε την κίνηση να ανοίξει το βιβλίο της από το οπισθόφυλλο, κάτι πολύ φυσιολογικό

για την ίδια, ενώ μερικά λεπτά αργότερα «έγραφε» λέξεις, κοιτάζοντας λέξεις και βάζοντας τα χαρτόνια με τα γράμματα στην σωστή σειρά.

- Δεύτερον, σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, στο οποίο φάνηκε να υπάρχει μεγάλο αντίκτυπο. Οι μαθητές ερχόμενοι στην τάξη ήταν φοβισμένοι σε ένα νέο περιβάλλον όπου δεν είχαν τρόπο επικοινωνίας μέσω της γλώσσας τους. Μέσω του παιχνιδιού, φάνηκε πως ανοίχτηκαν γρήγορα και ένιωσαν άνετα με την υπόλοιπη ομάδα η οποία τους αποδέχτηκε, με αποτέλεσμα να νιώσουν και οι ίδιοι μέλος πλέον της ομάδας.

Σχετικά με το μαθησιακά αποτελέσματα, αυτό που παρατηρήθηκε είναι πως οι μαθητές δεν εμπέδωσαν τόσο καλά το λεξιλόγιο των ζώων αλλά βοηθήθηκαν αρκετά σε άλλους μαθησιακούς στόχους όπως η φωνολογική και συλλαβική ενημερότητα, η ανάπτυξη του λεξιλογίου σχετικά με τα ζώα, η ανάπτυξη του λεξιλογίου των επιθέτων και των αντιθέτων, η σωστή χρήση των ρημάτων «είμαι» και «έχω» σε μικρές προτάσεις.

Με λίγα λόγια βοηθήθηκαν στην βελτίωση του προφορικού και γραπτού λόγου και στην κοινωνική τους ένταξη στα πλαίσια της ομάδας του τμήματος. Οπότε, παρά τους περιορισμούς που υπήρξαν καθώς και τις δυσκολίες στην πραγματοποίηση της έρευνας, φαίνεται πως υπήρξε θετικό αντίκτυπο στους μαθητές.

3.3. Τελική συνέντευξη – Αξιολόγηση

Μετά την πραγματοποίηση της δραστηριότητας αξιολόγησης, ακολούθησε η διαδικασία του τελικού διαγνωστικού τεστ με τους μαθητές. Στα τελικά τεστ συμμετείχαν 9 από τους 14 μαθητές από το αρχικό δείγμα, καθώς όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, η μία περίπτωση άλλαξε τμήμα ΖΕΠ, μία ακόμη άλλαξε σχολείο, ενώ τρεις ακόμη μαθητές έλειπαν για πολύ μεγάλο διάστημα από το σχολείο, κάνοντας αδύνατη την συμμετοχή τους στην έρευνα. Ακόμα, δεν πάρθηκαν τελικές συνεντεύξεις από τους τρεις μαθητές που ήρθαν αργότερα κατά την σχολική χρονιά, αφού είχε ξεκινήσει ήδη η έρευνα.

Από τους 9 μαθητές που πάρθηκε η τελική συνέντευξη, 4 είναι κορίτσια και 5 αγόρια. Στο σύνολό τους, οι 9 μαθητές αυτοί που πραγματοποίησαν όλες τις δραστηριότητες και το τελικό διαπιστωτικό τεστ, φάνηκε πως αναγνώριζαν περισσότερα ζώα από ότι στην αρχή, με την πλειοψηφία των μαθητών να

αναγνωρίζουν σχεδόν όλα τα ζώα με τα ονόματά τους, ενώ το σύνολο των μαθητών αναγνώριζε τουλάχιστον τα μισά διδαχθέντα ζώα. Πιο συγκεκριμένα, 6 μαθητές απάντησαν πολύ καλά, ενώ 3 μαθητές απάντησαν καλά.

Στην περιγραφή νοητής ή απτής εικόνας από τους μαθητές, δεν υπήρχε μεγάλη διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων. Η μεγαλύτερη διαφορά είναι ότι δεν υπήρχε κάποιος μαθητής που να μην μπορέσει να ανταποκριθεί καθόλου στην ερώτηση αυτή, δηλαδή ότι όλοι οι μαθητές, έστω και σε μικρό βαθμό, μπόρεσαν να αναφέρουν κάτι σχετικά με την εικόνα. Πιο συγκεκριμένα, 1 μαθητής μπορούσε να χρησιμοποιήσει μεγαλύτερες προτάσεις και πιο δομημένες προτάσεις, 4 μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν πιο μικρές προτάσεις με απλό – βασικό λεξιλόγιο και οι υπόλοιποι 4 μαθητές μπορούσαν να περιγράψουν κάποια βασικά στοιχεία της εικόνας με την χρήση μεμονωμένων, ασύνδετων μεταξύ τους, λέξεων.

Στον γραπτό λόγο, αν και δεν προέκυψε κάποια ιδιαίτερη διαφοροποίηση από άποψη ορθογραφίας, σωστής χρήσης των προσώπων και των πτώσεων και σύνταξης, υπήρχε πολύ μεγάλη βελτίωση στη χρήση και αναγνώριση των γραμμάτων του αλφάβητου και στην συλλαβική και φωνολογική επίγνωση των μαθητών, δηλαδή στην ικανότητα τους να μπορούν να αναγνωρίζουν και να συνθέτουν τους σχετικούς ήχους. Έτσι, οι 7 από τους 9 μαθητές που ολοκλήρωσαν την διδακτική παρέμβαση μπορούν να γράψουν μια λέξη με απλή συλλαβική δομή και γράμματα άμα τους ζητηθεί, καθώς επίσης μπορούν να τις αναγνωρίσουν και να τις διαβάσουν σε δοσμένο γραπτό λόγο με μεγαλύτερη ευκολία. Οι υπόλοιποι 2 μαθητές, συνεχίζουν να έχουν ένα καλό επίπεδο συλλαβικής και φωνολογικής επίγνωσης όπως και στην αρχή της παρέμβασης, χωρίς να έχει επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό η ορθογραφία τους, ή η σύνταξή τους.

Όσον αφορά τις υπόλοιπες ερωτήσεις οι οποίες αφορούν κατά κύριο λόγο στην σχολική ζωή και την εμπειρία των μαθητών, οι απαντήσεις ήταν σχεδόν οι ίδιες με το αρχικό τεστ. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές συνεχίζουν να εκδηλώνουν ενδιαφέρον για να μάθουν την ελληνική γλώσσα, συνεχίζουν να έχουν τα ίδια αγαπημένα μαθήματα και να δηλώνουν πως τους αρέσει το μάθημα που παρακολουθούν στην τάξη υποδοχής. Στην ερώτηση τι θα άλλαζαν στο μάθημα, 3 μαθητές ανέφεραν πως θα ήθελαν να κάνουν περισσότερη ανάγνωση ώστε να γίνουν

καλύτεροι, ενώ δύο μαθητές εκδήλωσαν ενδιαφέρον να κάνουν και μαθηματικά στο πλαίσιο της τάξης υποδοχής.

Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με τις σχέσεις των μαθητών με τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου, οι απαντήσεις των παιδιών δεν είχαν κάποια διαφοροποίηση σε σχέση με την αρχή της παρέμβασης. Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι μέσω της παρατήρησης προκύπτει μια μικρή αλλαγή στην συμπεριφορά σε τουλάχιστον δύο από τους ερωτηθέντες μαθητές, οι οποίοι διαπιστώθηκε πως είχαν μια πιο ενεργή συμμετοχή στο κοινωνικό σύνολο του σχολείου, τόσο στα πλαίσια του μαθήματος όσο και στα πλαίσια του διαλείμματος.

3.4. Περιορισμοί έρευνας

Ωστόσο, υπήρχαν περιορισμοί και δυσκολίες κατά την πραγματοποίηση της έρευνας. Οι δυσκολίες εντοπίστηκαν κυρίως στον συνεχώς μεταβαλλόμενο αριθμό μαθητών του τμήματος υποδοχής: μία μαθήτρια δεν ολοκλήρωσε τις δραστηριότητες της παρέμβασης καθώς άλλαξε τόπο διαμονής κατά τις εβδομάδες στις οποίες πραγματοποιήθηκε, ενώ κατά τις εβδομάδες αυτές, τους μήνες Οκτώβριο με Δεκέμβριο 2023, ήρθαν επιπλέον 4 καινούριοι μαθητές στο τμήμα υποδοχής ΖΕΠ Ι, οι οποίοι καθώς ήρθαν αργότερα μέσα στην χρονιά, δεν συμμετείχαν στην έρευνα η οποία είχε ήδη ξεκινήσει. Παρόλο που δεν συμμετείχαν, ο συνεχώς μεταβαλλόμενος αριθμός των μαθητών στο τμήμα υποδοχής, είχε ως αποτέλεσμα την αλλαγή των προσφερόμενων ωρών διδασκαλίας των μαθητών, την αλλαγή των επιμέρους τμημάτων ή ακόμα και την παύση της έρευνας προσωρινά σε κάποιες περιπτώσεις καθώς προείχε η ένταξη του εκάστοτε καινούργιου μαθητή στο πλαίσιο του τμήματος. Άλλη μία δυσκολία που παρατηρήθηκε και καθυστέρησε την πραγματοποίηση της έρευνας ήταν οι συχνές απουσίες τριών από τους μαθητές που συμμετείχαν σε αυτή, γεγονός που παρατηρείτε συχνά σε κάποιους από τους μαθητές που συμμετέχουν σε τμήματα ΖΕΠ. Ένας από τους περιορισμούς αφορούσε στην χωροταξική κατανομή, καθώς το τμήμα υποδοχής στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα, συστεγάζεται στην ίδια αίθουσα με ένα ακόμα τμήμα υποδοχής άλλου εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να γίνει εκτεταμένη χρήση χορού και μουσικής, ώστε να μην παρακωλύεται η εύρυθμη λειτουργία του άλλου τμήματος. Τέλος, παρότι έχει ερευνηθεί αρκετά η χρήση της ενσώματης μάθησης με την χρήση τεχνολογικών μέσων και υπήρχε αρχική πρόσθεση για την χρήση αυτών των μέσων, το σχολείο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα δεν διέθετε τους πόρους ώστε να

χρησιμοποιηθούν τεχνολογικά μέσα, με αποτέλεσμα οι εκάστοτε δραστηριότητες να διαμορφωθούν σύμφωνα με τις υπάρχουσες συνθήκες.

4^ο μέρος: Συμπεράσματα Έρευνας

4.1. Γενικά Συμπεράσματα

Βάση των αποτελεσμάτων που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες και έχοντας ως γνώμονα την βιβλιογραφία και τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από αυτή, παρακάτω στην ενότητα αυτή θα αναλυθούν τα συμπεράσματα που πάρθηκαν από την παρούσα έρευνα.

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αναφέρεται στην προφορική χρήση της γλώσσας διδασκαλίας, τα αποτελέσματα τόσο μέσω της παρατήρησης όσο και μέσω της χρήσης του διαπιστωτικού τεστ, ήταν θετικά. Οι μαθητές φάνηκε πως βελτίωσαν τον προφορικό τους λόγο μέσω των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν: ανέπτυξαν το λεξιλόγιό τους σχετικά με τα ζώα, έμαθαν διάφορες καθημερινές φράσεις μέσω της συμμετοχής τους στο παιχνίδι και καλέστηκαν και οι ίδιοι να κάνουν μεγαλύτερη χρήση του προφορικού τους λόγου στα ελληνικά, και έτσι με την τριβή να αισθανθούν πιο άνετα στην χρήση του.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη χρήση του γραπτού λόγου από τους μαθητές. Τα σχετικά αποτελέσματα και σε αυτή την περίπτωση δείχνουν να έχουν θετικό πρόσημο, με το πλήθος των μαθητών να κατακτούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συλλαβική και φωνολογική επίγνωση και να αναπτύσσουν την αναγνωστική τους ικανότητα. Παρόλα αυτά, δεν παρατηρείται ιδιαίτερη βελτίωση στους μαθητές που είχαν ήδη αναπτύξει σε επαρκή βαθμό τα παραπάνω.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Στο ερώτημα αυτό υπάρχουν μάλλον θετικά αποτελέσματα, χωρίς ωστόσο να μπορεί να ειπωθεί κάτι με μεγαλύτερη σιγουριά γιατί δεν αφορά το σύνολο ή έστω την πλειοψηφία των συμμετεχόντων μαθητών και φαίνεται να προκύπτει ως αποτέλεσμα μόνο από την παρατήρηση και όχι από τα διαπιστωτικά τεστ. Ωστόσο, μέσω της παρατήρησης φαίνεται πως κάποιοι από τους συμμετέχοντες μαθητές, μέσα τόσο στα πλαίσια του μαθήματος όσο και στα πλαίσια του διαλείμματος, ανέπτυξαν έως ένα βαθμό τις κοινωνικές τους δεξιότητες και ένιωσαν πιο άνετα να συναναστραφούν με τους συμμαθητές τους.

Το τέταρτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορά στην παράμετρο της συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα και την διατήρηση του ενδιαφέροντος τους

από αυτό. Η μελέτη του ερευνητικού αυτού ερωτήματος προκύπτει κυρίως από την παρατήρηση των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν. Τα αποτελέσματα φαίνονται να είναι θετικά, καθώς οι μαθητές μέσω της χρήσης του σώματος τους, την χρήση του εποπτικού υλικού και του παιχνιδιού, διατήρησαν το ενδιαφέρον τους, φάνηκαν πως είχαν συνέχεια κάτι καινούργιο να εξερευνήσουν με τις αισθήσεις τους και συμμετείχαν στην ροή του μαθήματος – παιχνιδιού με αμείωτο ενδιαφέρον.

Συνολικά τα αποτελέσματα της έρευνας για την χρήση της ενσώματης και της βιωματικής μάθησης φάνηκε να έχουν θετικό αντίκτυπο στην διδασκαλία ελληνικών σε μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο.

6.2. Ερμηνεία και συζήτηση των αποτελεσμάτων

Λόγω των περιορισμών που υπήρχαν δεν μπορούμε να πούμε πως η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αφορούσε αμιγώς τη διδασκαλία με χρήση ενσώματης μάθησης με έμφαση στο εργαλείο του χορού. Ωστόσο, η έμφαση δόθηκε κατά το μέγιστο δυνατό και τα αποτελέσματα αυτής της διδακτικής παρέμβασης ήταν θετικά. Έτσι, το γενικότερο συμπέρασμα που προκύπτει σχετικά με τα αποτελέσματα είναι πως η διδακτική παρέμβαση που χρησιμοποιήθηκε με την χρήση χορού, ενσώματης μάθησης αλλά και βιωματικής μάθησης σε ένα βαθμό, είχε θετικά αποτελέσματα τόσο στην ανάπτυξη του γραπτού και προφορικού λόγου των μαθητών όσο και στην κοινωνικοποίησή του. Η ενσώματη μάθηση, ο χορός και γενικότερα η βιωμένη και ολιστική εμπειρία ως εργαλεία μάθησης, φαίνεται να δημιουργούν ένα πολύ χρήσιμο οπλοστάσιο στα χέρια του εκπαιδευτικού που καλείται να διδάξει σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Παρά τα αποτελέσματα που αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, είναι σημαντικά και τα αποτελέσματα που αφορούν στους περιορισμούς που αναφέρθηκαν. Οι περιορισμοί αυτοί, μας δείχνουν την δυσκολία που συναντάται πολλές φορές στα πλαίσια ενός ελληνικού δημοτικού δημόσιου σχολείου, τυπικής εκπαίδευσης, να χρησιμοποιηθούν στο σύνολό τους οι ενσώματες και βιωματικές τεχνικές μάθησης, ακόμα και αν υπάρχει η σχετική γνώση και επιθυμία από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό.

6.3. Προτάσεις

Καθώς πρόκειται για μελέτη συγκεκριμένη περίπτωσης, δεν είναι δυνατό να θεωρήσουμε ότι περιλαμβάνει αντιπροσωπευτικό ή τυχαίο δείγμα, ούτως ώστε να επιτρέπεται η γενίκευση των αποτελεσμάτων καθολικά στο σύνολο του πληθυσμού (Robson, 2010). Επίσης, λόγω των περιορισμών που αναφέρθηκαν νωρίτερα και αφορούν πραγματοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας της δεδομένης μελέτης, δεν χρησιμοποιήθηκε αμιγώς η ενσώματη μάθηση με την χρήση της κίνησης. Γι' αυτούς τους λόγους, το ενδιαφέρον που έδειξαν τα αποτελέσματα της έρευνας, αλλά και την ολοένα και αυξανόμενη ανάγκη διαχείρισης της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, θα ήταν ιδιαίτερα σημαντική η πραγματοποίηση παρόμοιων ερευνών στα πλαίσια δομών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και, ιδιαίτερα, δομών ΔΥΕΠ και ΖΕΠ όπου είναι πιο περιορισμένες οι αντίστοιχες έρευνες.

Εξίσου σημαντικό, ακριβώς λόγω της έλλειψης δεδομένων που παρατηρήθηκε, θα ήταν και η πραγματοποίηση περισσότερων ποσοτικών ερευνών. Αυτό θα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό καθώς θα καθιστούσε δυνατή την ποσοτικοποίηση των δεδομένων και τον εμπλουτισμό της σχετικής βιβλιογραφίας και έρευνας στο εν λόγω αντικείμενο μελέτης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος ιων.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Taguieff, P. A. (1998). *Ο ρατσισμός*. μτφ. Γεώργιος Σπανός. Αθήνα: Τραυλό
- Βερνίκος, Ν. & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα: Οι διαστάσεις της πολυτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: ΚΡΙΤΙΚΗ.
- Γρίβα, Ε., Γιαννακοπούλου, Α. & Βλάχος, Γ. (2023). *Σύγχρονες Πρακτικές στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας / ΠΑ.Κ.Ε.Κ. ΘΗΜΕΝΟΣ.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα : Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ. (2007). *Ταυτότητες και Ετερότητες: Ταυτότητα και Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κηπουροπούλου, Ε. (2020). *Εκπαίδευση και πολυπολιτισμικότητα: μαθητές μιλούν για την εθνική ταυτότητα και την ετερότητα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κοκκίδου, Δ. (2017) *Εκπαίδευση παιδιών προσφύγων: Θεσμικός ρατσισμός και πρακτικές αποκλεισμού* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/296217/files/GRI-2018-21046.pdf>
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την "ομοιογένεια" στην Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών στο Δημοτικό Σχολείο*.
Αθήνα: Πεδίο.

Οδηγός Εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας
(2017). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Τομέας Εκπαιδευτικής
Τεχνολογίας. Ανακτήθηκε από:
https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=2465&Itemid=463&lang=el

Τρίλιβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση: Ένας πρακτικός
οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Androussou, A., Askouni, N., Dragonas, T., Frangoudaki, A. & Plexousaki, E. (2011). Educational and political challenges in reforming the education of the Muslim minority in Thrace, Greece. *International Journal of Learning*. 17(11), pp. 227-240.
- Anttila, E. (2013). *Koko koulu tanssii! kehollisen oppimisen mahdollisuuksia koulu yhteisössä*. Teatterikorkeakoulu. [The entire school dances! The possibilities of embodied learning in a school community]. Helsinki: Theatre Academy Acta Scenica 37.
- Anttila E. (2016). *The potential of dance as embodied learning*. Proceedings of A Body of Knowledge - Embodied Cognition and the Arts conference. CTSA UCI 8-10. Retrieved 1 March, 2024, from <https://www.researchgate.net/publication/322446041_The_potential_of_dance_as_embodied_learning>.
- Belete, A. (2023). Abera Tsegaye. Theory of Grammar Translation Method in English Language Teaching. 9. 93-99. doi: 10.11648/j.ijalt.20230903.13.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46, pp. 5-34. doi: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
- Cannon, A. (2016). When Statues Come Alive: Teaching and Learning Academic Vocabulary Through Drama in Schools. *TESOL Quarterly*. 51. doi: 10.1002/tesq.344
- Chapman-Hilliard, C. & Parker, B. (2022). Embodied Social Justice Learning: Considerations for Curriculum Development and Training in Counseling Programs. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*. 14, pp. 77-93. doi:10.33043/JSACP.14.1.77-93
- Danli W., Tingting W. & Zhen L. (2014). A tangible programming tool for children to cultivate computational thinking. *The Scientific World Journal*. 3. doi: 10.1155/2014/428080

- Deliyanni-Dimitrakou, C. (2019). *Nouveaux pauvres et réfugiés: les deux pôles de la solidarité en Grèce*. Revisiter les solidarités en Europe: Actes du Colloque - 18 et 19 juin 2018 - Collège de France. doi: halshs-02064746
- Foglia, L. & Wilson, A. R. (2013). Embodied Cognition. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 4, pp. 319-325. doi:10.1002/wcs.1226
- Hanks, E., & Eckstein, G. (2019). Increasing English learners' positive emotional response to learning through dance. *TESL Reporter*, 52(1), pp. 72–93.
- Olagboyega K. W. (2012). The communicative approach to language teaching: some strengths and weaknesses. *Akita University Graduate School of Engineering and Natural Resources Research Report N33 (2012-10): 17-23*.
- Kosmas, P. (2021). The integration of embodied learning in a language learning classroom: conclusions from a qualitative analysis. In *Tertiary education language learning: a collection of research* (pp. 133-149). France: Research-publishing.net. doi: 10.14705/rpnet.2021.51.1258
- Kosmas, P., Ioannou, A. & Zaphiris P. (2018): Implementing embodied learning in the classroom: effects on children's memory and language skills, *Educational Media International*, 56 (1), pp. 59-74. doi: 10.1080/09523987.2018.1547948
- Kosmas, P. & Zaphiris, P. (2019). *Embodied Interaction in Language Learning: Enhancing Students' Collaboration and Emotional Engagement*. doi: 10.1007/978-3-030-29384-0_11
- Lee, W. J., Huang, C. W., Wu, C. J., Huang, S. T., & Chen, G. D. (2012). The effects of using embodied interactions to improve learning performance. In *Proceedings of the 12th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT), 4–6 July 2012* (pp.557–559). Rome-Italy: IEEE. doi: 10.1109/ICALT.2012.104
- Lestary, A. (2019) The Use of Grammar Translation Method (GTM) in Teaching Bahasa Indonesia to Foreign Learner. *TEFLA Journal (Teaching English as Foreign Language and Applied Linguistic Journal)*, 1, pp 1-4. doi: 10.35747/tefla.v1i2.315

- Paniagua, A. & Istance D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*, Paris: Educational Research and Innovation, OECD Publishing. doi: [10.1787/9789264085374-en](https://doi.org/10.1787/9789264085374-en)
- Shapiro, E. L. & Spaulding, S. (2021). Embodied Cognition, in Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. The Metaphysics Research Lab, Department of Philosophy, Stanford University. Retrieved 28 January, 2024, from <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/embodied-cognition/>.
- Smyrniou, Z., Sotiriou, M., Georgakopoulou E. & Papadopoulou, O. (2016). Connecting Embodied Learning in educational practice to the realisation of science educational scenarios through performing arts. *Inspiring Science Education*, April 2016. Retrieved 1 March, 2024, from https://www.researchgate.net/publication/301645918_Connecting_Embodied_Learning_in_educational_practice_to_the_realisation_of_science_educational_scenarios_through_performing_arts.
- Tsioupis, K. & Paidá, S. (2020). Refugee Education Coordinators in the Greek Educational System: their role as mediators in refugee camps. *International Journal of Modern Education Studies*, 4(2), pp. 81-109. doi: : 10.51383/ijonmes.2020.58
- Ullmer, B. & Ishii, H. (2000). Emerging frameworks for tangible user interfaces, *IBM Systems Journal*, 39(4), pp. 915-931. doi: 10.1147/sj.393.0915
- Varnava-Skoura, G., Vergidis, D., & Kassimi, C. (2008). Grèce : des dispositifs et des programmes éducatifs entre soutien et innovation. In Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J. (Eds.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome I: Conceptions, mises en œuvre, débats* (pp. 177-219). Lyon: ENS Éditions. Retrieved 28 February, 2024, from <http://books.openedition.org/enseditions/1933>. ISBN: 978-2-84788-451-7. doi: 10.4000/books.enseditions.1933.
- Vermes, A. (2010). Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons, *Eger Journal of English Studies*, 10, pp. 83-93. Retrieved 1 March, 2024, from <https://core.ac.uk/download/pdf/159417561.pdf>.

- Vousiopoulos S., Dimoulas D. & Ntoka E. (2022). Teaching Greek to students of the Muslim Minority of Thrace. *Quest Journals. Journal of Research in Humanities and Social Science*, 10(12), pp. 244-247. Retrieved 1 March, 2024, from <<https://www.questjournals.org/jrhss/v10-i12.html>>.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9, pp. 625-636. doi: 10.3758/BF03196322.
- Zachos, D. T. (2020). Minority Education in Greece: Thrace Muslim Teachers' Approaches and Views. *Preschool and Primary Education*, 8(2), 144–157. doi: 10.12681/ppej.21897

Νομοθεσίες

Προεδρικό Διάταγμα 494/1983. *Ίδρυση τάξεων Υποδοχής για την εκπαίδευση τέκνων υπηκόων μελών και μη μελών των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.*

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ,
ΤΕΥΧΟΣ πρώτο, Αρ. Φύλλου 173, 24 Νοεμβρίου 1983, ΝΟΜΟΣ
ΥΠ' ΑΡΙΘΜ.1404, Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων εκπαιδευτικών
Ίδρυμάτων.

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ,
ΤΕΥΧΟΣ πρώτο, Αρ. Φύλλου 167, 30 Σεπτεμβρίου 1985, ΝΟΜΟΣ
ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 1566, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ,
ΤΕΥΧΟΣ πρώτο, Αρ. Φύλλου 110, 27 Αυγούστου 1990, ΝΟΜΟΣ
ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 1894. Για την Ακαδημία Αθηνών και άλλες εκπαιδευτικές
διατάξεις.

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ,
ΤΕΥΧΟΣ πρώτο, Αρ. Φύλλου 124, 17 Ιουνίου 1996, ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ.
2413, Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και
άλλες διατάξεις.

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ,
ΤΕΥΧΟΣ δεύτερο, Αρ. Φύλλου 1789, 26 Σεπτεμβρίου 1999, ΑΠΟΦΑΣΗ
ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. Φ2/378/Γ1/1124/8.12.94, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ίδρυση
και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ,
ΤΕΥΧΟΣ πρώτο, Αρ. Φύλλου 91, 2 Μαΐου 2001, ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ.
2910, Είσοδος και παραμονή των αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια.
Κτήση της ελληνικής ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις.

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ,
ΤΕΥΧΟΣ πρώτο, Αρ. Φύλλου 212, 23 Αυγούστου 2005 ΝΟΜΟΣ ΥΠ'
ΑΡΙΘΜ. 3386, Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων
χωρών στην Ελληνική Επικράτεια.

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ,
ΤΕΥΧΟΣ πρώτο, Αρ. Φύλλου 251, 13 Νοεμβρίου 2007, ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ
ΔΙΑΤΑΓΜΑ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 220, Προσαρμογή της Ελληνικής Νομοθεσίας
προς τις διατάξεις της Οδηγίας 2003/9/ΕΚ του Συμβουλίου της 27ης
Ιανουαρίου 2003, σχετικά με τις ελάχιστες απαιτήσεις για την υποδοχή των
αιτούντων άσυλο στα κράτη – μέλη (ΕΕL 31/6.2.2003).

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, Τεύχος
πρώτο, Αρ. Φύλλου 163, 21 Σεπτεμβρίου 2010, ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 3879,
Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις.

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, Τεύχος
πρώτο, Αρ. Φύλλου 7, 26 Ιανουαρίου 2011, ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 3907,
Ίδρυση Υπηρεσίας Ασύλου και Υπηρεσίας Πρώτης Υποδοχής, προσαρμογή
της ελληνικής νομοθεσίας προς τις διατάξεις της Οδηγίας 2008/115/ΕΚ
«σχετικά με τους κοινούς κανόνες και διαδικασίες στα κράτη – μέλη για την
επιστροφή των παρανόμως διαμενόντων υπηκόων τρίτων χωρών» και λοιπές
διατάξεις.

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ,
ΤΕΥΧΟΣ πρώτο, Αρ. Φύλλου 226, 22 Οκτωβρίου 2013, ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ
ΔΙΑΤΑΓΜΑ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 141, Προσαρμογή της Ελληνικής Νομοθεσίας
προς τις διατάξεις της Οδηγίας 2011/95/ΕΕ του Συμβουλίου της 13ης
Δεκεμβρίου 2011 (L 337) σχετικά με τις απαιτήσεις για την αναγνώριση και το
καθεστώς των αλλοδαπών ή των ανιθαγενών ως δικαιούχων διεθνούς
προστασίας, για ένα ενιαίο καθεστώς για τους πρόσφυγες ή για τα άτομα που
δικαιούνται επικουρική προστασία και για το περιεχόμενο της παρεχόμενης
προστασίας (αναδιατύπωση).

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, Τεύχος
πρώτο, Αρ. Φύλλου 80, 1 Απριλίου 2014, ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 4251,
Κώδικας Μετανάστευσης και Κοινωνικής Ένταξης και λοιπές διατάξεις.

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, Τεύχος
δεύτερο, Αρ. Φύλλου 3295, 9 Δεκεμβρίου 2014, ΑΠΟΦΑΣΗ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ.
11.1/6343/2014, Γενικός Κανονισμός Λειτουργίας Δομών Φιλοξενίας

υπηκόων τρίτων χωρών που λειτουργούν με μέριμνα της Υπηρεσίας Πρώτης Υποδοχής.

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, Τεύχος δεύτερο, Αρ. Φύλλου 2602, 2 Δεκεμβρίου 2015, ΑΠΟΦΑΣΗ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 2969, Σύσταση Κέντρων Πρώτης Υποδοχής και προσωρινών Δομών Φιλοξενίας αιτούντων άσυλο και ευάλωτων ομάδων πολιτών τρίτων χωρών.

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, Τεύχος πρώτο, Αρ. Φύλλου 51, 3 Απριλίου 2016, ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 4375, Οργάνωση και λειτουργία Υπηρεσίας Ασύλου, Αρχής Προσφυγών, Υπηρεσίας Υποδοχής και Ταυτοποίησης σύσταση Γενικής Γραμματείας Υποδοχής, προσαρμογή της Ελληνικής Νομοθεσίας προς τις διατάξεις της Οδηγίας 2013/32/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου «σχετικά με τις κοινές διαδικασίες για τη χορήγηση και ανάκληση του καθεστώτος διεθνούς προστασίας (αναδιατύπωση)» (L 180/29.6.2013), διατάξεις για την εργασία δικαιούχων διεθνούς προστασίας και άλλες διατάξεις.

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, Τεύχος πρώτο, Αρ. Φύλλου 159, 6 Σεπτεμβρίου 2016, ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 4415, Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, Τεύχος πρώτο, Αρ. Φύλλου 3502, 31 Οκτωβρίου 2016, ΑΠΟΦΑΣΗ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 180647/ΓΔ4, Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών.

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, Τεύχος πρώτο, Αρ. Φύλλου 91, 22 Μαΐου 2018, ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 4540, Προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας προς τις διατάξεις της Οδηγίας 2013/33/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 26ης Ιουνίου 2013, σχετικά με τις απαιτήσεις για την υποδοχή των αιτούντων διεθνή προστασία (αναδιατύπωση, L 180/96/29.6.2013).

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, 1η Νοεμβρίου 2018, ΑΠΟΦΑΣΗ ΥΠ'ΑΡΙΘΜ. 171022/Δ2/12-100101 10-2018 (Β'4689), Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2018-2019 σε Δημόσια Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ, 12η Οκτωβρίου 2023, ΑΠΟΦΑΣΗ ΥΠ'ΑΡΙΘΜ. Φ1/114378/ Δ1/2023. Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2023-2024 σε Δημόσια σχολεία της χώρας – Β' Φάση.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ, 24η Ιουλίου 2023, ΑΠΟΦΑΣΗ ΥΠ'ΑΡΙΘΜ. 82842/ΓΔ4/2023. Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2023-2024 σε Δημόσια Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας.













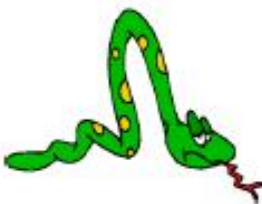


Παράρτημα
















Δημογραφικά στοιχεία μαθητών:













1. Φύλο: α) αγόρι β) κορίτσι
2. Ηλικία:
3. Τάξη:
4. Μητρική γλώσσα:
5. Χώρα καταγωγής:
6. Τμήμα ΖΕΠ: α) 1 β) 2

Ερωτήσεις:

1. Πόσο καλά γνωρίζει τα ζώα;
α) καθόλου, β) λίγο, γ) καλά, δ) αρκετά καλά, ε) πολύ καλά
2. Πόσα από τα παρακάτω ζώα της εικόνας γνωρίζει μαζί με τα ονόματά τους;

		
σκύλος	γάτα	κότα
		
κόκορας	αγελάδα	πρόβατο
		
κατσίκα	άλογο	πουλί
		
γουρούνι	κουνέλι	ψάρι
		
φίδι	πάπια	βάτραχος

		
πεταλούδα	γάιδαρος	ποντίκι
		
παπαγάλος	χελιδόνι	χήνα
		
ελέφαντας	κροκόδειλος	λιοντάρι
		
ζέβρα	καμηλοπάρδαλη	χελώνα
		
αλεπού	λύκος	αρκούδα

		
ελάφι	αστακός	καρχαρίας
		
πιγκουίνος	φάλαινα	αχινός
		
αστερίας	ξιφίας	χταπόδι
		
δελφίνι	κάβουρας	φώκια

3. Πόσο καλά μπορεί να περιγράψει τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε ζώου;

α) καθόλου, β) λίγο, γ) καλά, δ) αρκετά καλά, ε) πολύ καλά

4. Πόσο καλά μπορεί να περιγράψει την παρακάτω εικόνα;



α) καθόλου, β) λίγο, γ) καλά, δ) αρκετά καλά, ε) πολύ καλά

5. Γνωρίζει τα γράμματα της αλφαβήτου;

α) καθόλου, β) λίγο, γ) καλά, δ) αρκετά καλά, ε) πολύ καλά

6. Μπορεί να γράψει μικρές περιγραφικές προτάσεις; Μπορεί να τις εκφράσει προφορικά;

α) καθόλου, β) λίγο, γ) καλά, δ) αρκετά καλά, ε) πολύ καλά

7. Μπορεί να αναγνωρίσει αντίθετες έννοιες; Γνωρίζει το σχετικό λεξιλόγιο;

α) καθόλου, β) λίγο, γ) καλά, δ) αρκετά καλά, ε) πολύ καλά

8. Του/ Της αρέσει το σχολείο;

α) ναι, β) όχι

Αν ναι, ποιο είναι το αγαπημένο του/ της μάθημα;

10. Πως νιώθει σε σχέση με τα άλλα παιδιά στο σχολείο; Περνάει καλά;
Έχει παρέες;

11. Έχει κάνει ποτέ μάθημα γλώσσας μέσω χορού ή παιχνιδιού ή κίνησης
από όσο θυμάται;

α) ναι, β) όχι

Αν ναι, μέσω ποιου από τα τρία;

12. Έχει διάθεση να μάθει την ελληνική γλώσσα;

α) ναι, β) όχι

13. Τι του/ της αρέσει στο μάθημα της τάξης υποδοχής;

α) ναι , β) όχι

14. Τι θα άλλαζε στο μάθημα;

Εποπτικό υλικό:

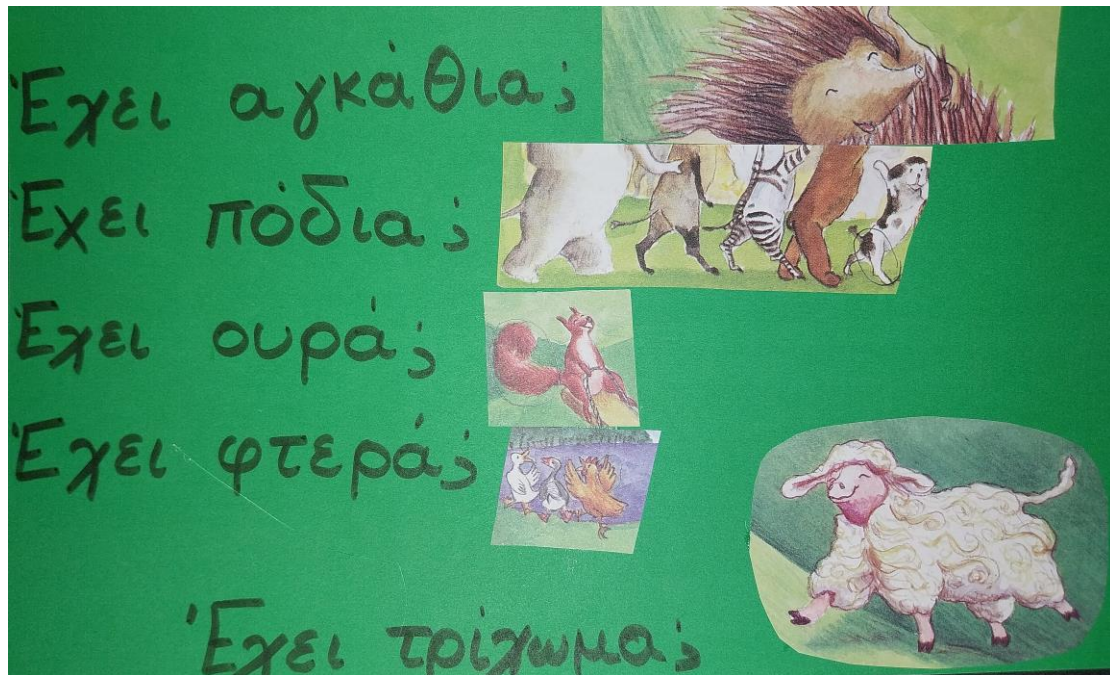
Έχει αγκάθια;

Έχει πόδια;

Έχει ουρά;

Έχει φτερά;

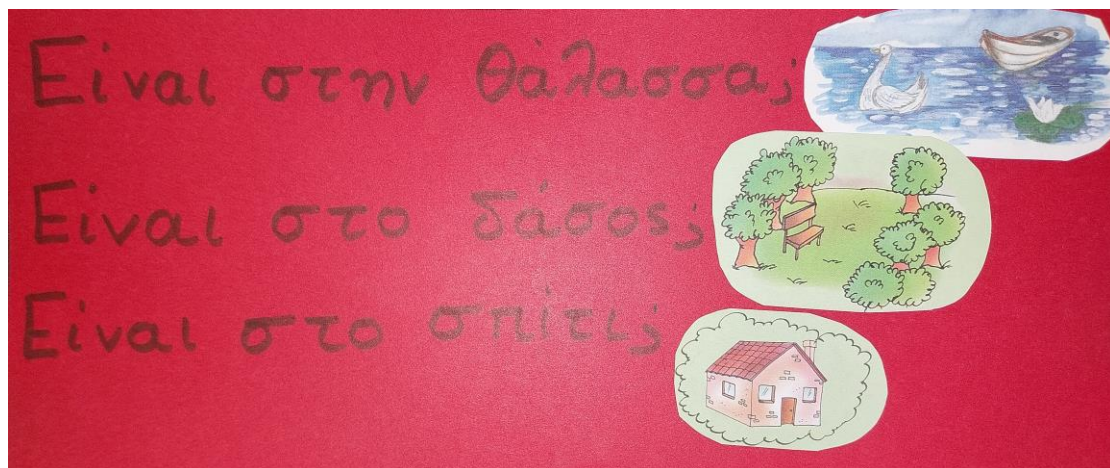
Έχει τρίχωμα;



Είναι στην θάλασσα;

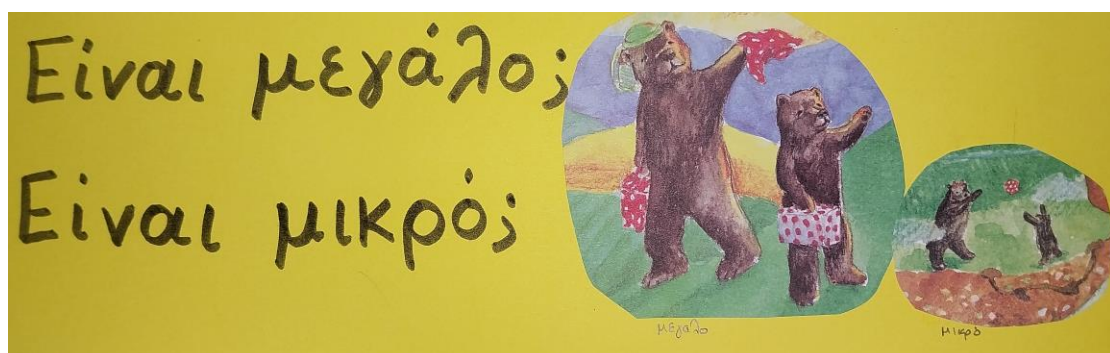
Είναι στο δάσος;

Είναι στο σπίτι;



Είναι μεγάλο;

Είναι μικρό;



Μεγάλο

Μικρό

Είναι χοντρός;



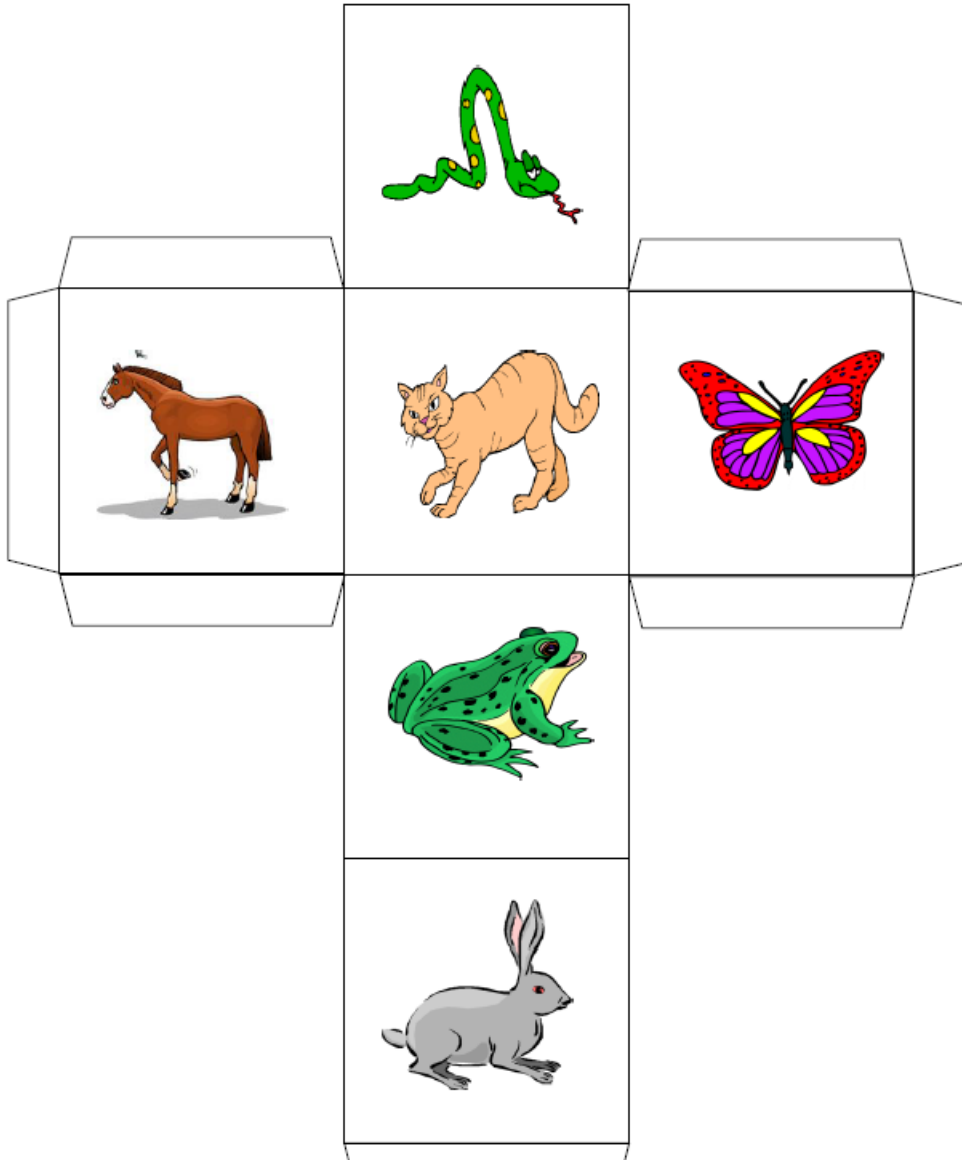
Είναι λεπτός;

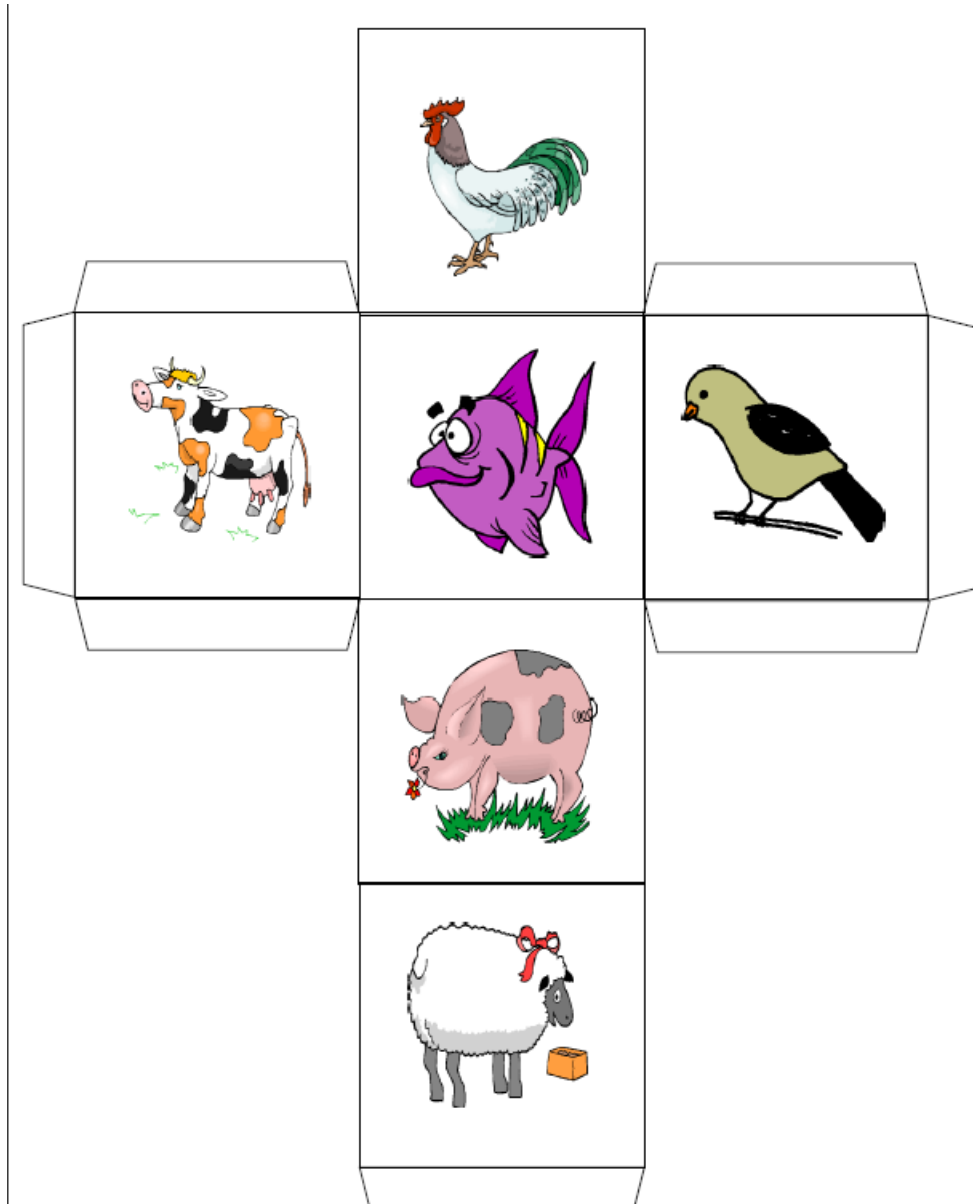


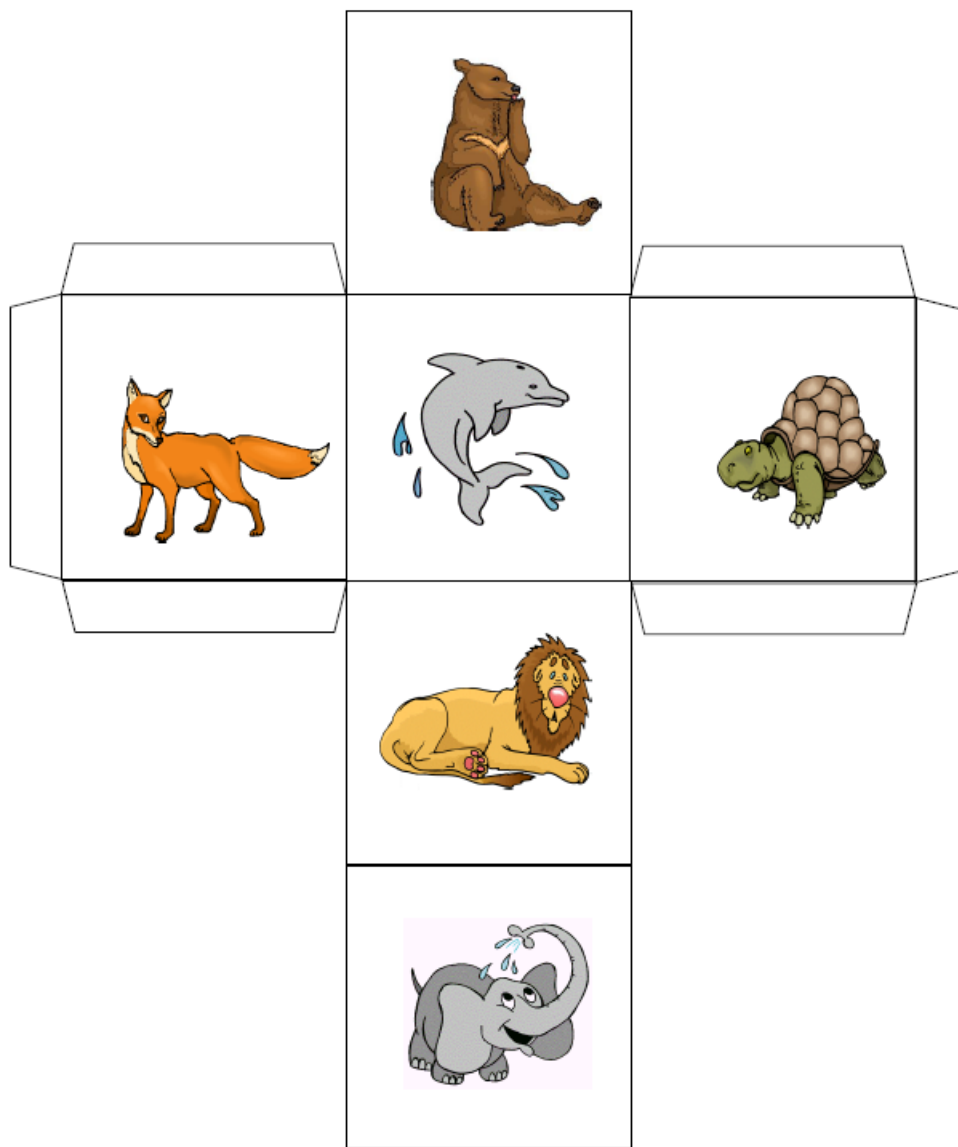
Είναι κοντό;

Είναι ψηλό;











μεγάλος-μεγάλη-μεγάλο



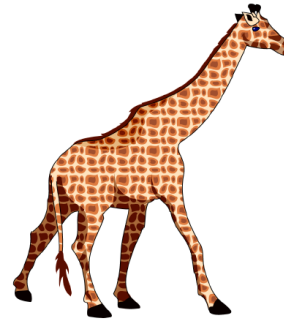
μικρός-μικρή-μικρό

- Η αρκούδα είναι πιο μεγάλη από τον αστερία.
- Ο αστερίας είναι πιο μικρός από την αρκούδα.

Οδηγός Εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας



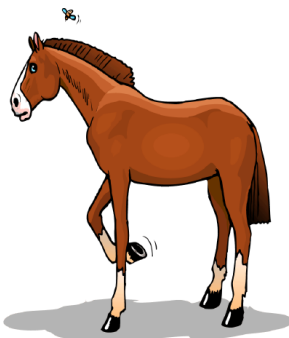
κοντός-κοντή-κοντό



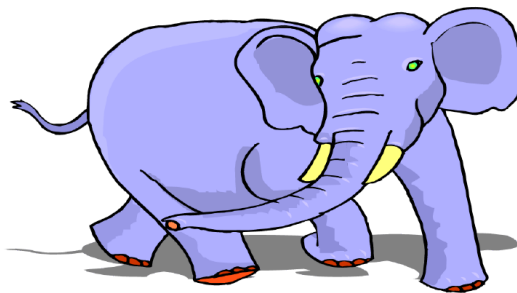
ψηλός-ψηλή-ψηλό

- Το άλογο είναι πιο κοντό από την καμηλοπάρδαλη.
- Η καμηλοπάρδαλη είναι πιο ψηλή από το άλογο.

Οδηγός Εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας



λεπτός-λεπτή-λεπτό



χοντρός-χοντρή-χοντρό

- Το άλογο είναι πιο λεπτό από τον ελέφαντα.
- Ο ελέφαντας είναι πιο χοντρός από το άλογο.

Οδηγός Εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας