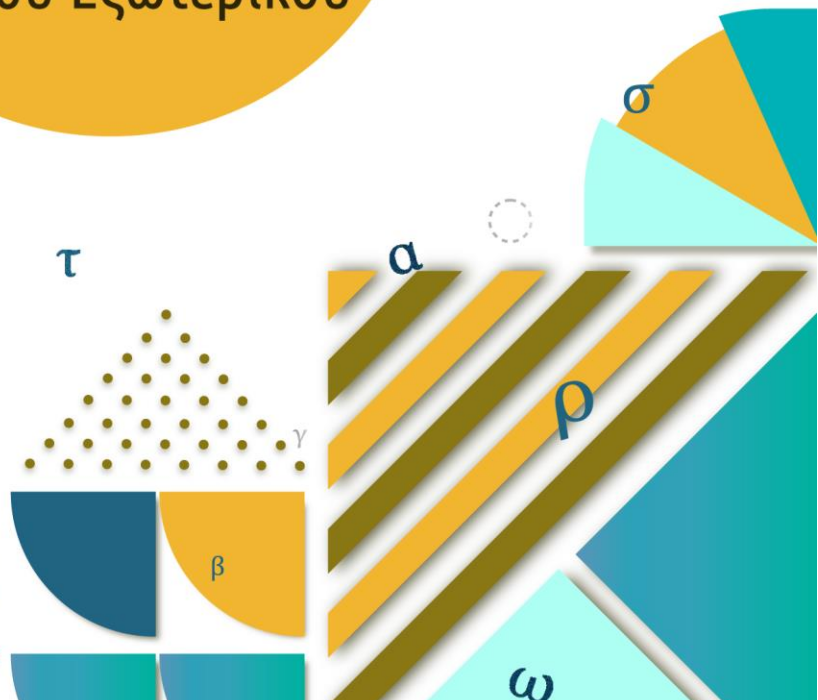


· ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΤΟΜΟΣ ·

Η Ελληνική ως δεύτερη / ξένη γλώσσα

Εκπαιδευτικές
πολιτικές
και πρακτικές
σε περιβάλλοντα
της Ελλάδας
και του Εξωτερικού

Ελένη Γρίβα
Γεώργιος Βλάχος
Πατρίσια Κορομβόκη
Αναστασία Γιαννακοπούλου
Μενέλαος Τζιφόπουλος



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Πανεπιστημιακό Κέντρο Έρευνας και Καινοτομίας (ΠΑ.Κ.Ε.Κ.) «ΤΗΜΕΝΟΣ»

Διεύθυνση: Κοίλα Κοζάνης, 50131

Τηλέφωνο: 24610 56492

Email: uceri@uowm.gr

Ιστότοπος: <https://uceri.uowm.gr/>

Τίτλος: Η Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές σε περιβάλλοντα της Ελλάδας και του Εξωτερικού

Επιμέλεια: Ελένη Γρίβα, Γεώργιος Βλάχος, Πατρίσια Κορομβόκη, Αναστασία Γιαννακοπούλου, Μενέλαος Τζιφόπουλος

Ψηφιακή επιμέλεια: Αναστασία Γιαννακοπούλου

ISBN: 978-618-5613-19-8

© 2025 ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΤΟΜΟΣ

Η Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα

Εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές σε περιβάλλοντα
της Ελλάδας και του Εξωτερικού

Επιμέλεια

Ελένη Γρίβα, Γεώργιος Βλάχος, Πατρίσια Κορομβόκη

Αναστασία Γιαννακοπούλου, Μενέλαος Τζιφόπουλος

Έκδοση: Φεβρουάριος 2025

Εκδότης: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας / ΠΑ.Κ.Ε.Κ. ΤΗΜΕΝΟΣ

ISBN: 978-618-5613-19-8

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	13
-----------------------	-----------

Πολιτικές και Πρακτικές για την Ελληνική Γλώσσα σε Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και Εκπαιδευτικές Μονάδες στο Ελλαδικό Πλαίσιο και στο Εξωτερικό.....	31
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Κοινωνική έρευνα δράσης για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά: Ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	32
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Θεμιστοκλής Αραβοσιτάς
Εμμανουέλα Τισίζη
Μαριάνθη Οικονομάκου

Η Ελληνική ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς στην Ελληνική Κοινότητα της Καταλονίας.....	42
----------------------------------------------------------------------------------------------	----

Μαρία Ιακώβου
Μαρία Ανδριά
Σπυριδούλα Βαρλοκόστα

Διερεύνηση των απόψεων μαθητών/τριών για την Ελληνική ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς/ξένης γλώσσας σε σύγχρονα διαπολιτισμικά/πολυγλωσσικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: Η περίπτωση της σχολής ΣΑΧΕΤΙ	52
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Ελένη Γρίβα
Σπυρίδων Μπούρας
Αντωνία Πατάζογλου

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Charter School Plato Academy στην πολιτεία της Φλόριντα	65
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Χαράλαμπος Νταλάκας
Μαρία Σολδάτου

Καλές πρακτικές βασισμένες σε τεκμήρια για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γλώσσας Πολιτισμικής Κληρονομιάς στις Η.Π.Α.	72
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Ζωή Γαβριηλίδου
Κάρεν Χανάγκιαν
Εβελίνα Βαβάτση
Ζωή Ιωαννίδου
Αγγελική Κεφαλά

Προκλήσεις εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των Ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Μελέτη περίπτωσης σε ελληνικό σχολείο του εξωτερικού.....	81
Μαρία Γαβρά	
Μαρούλα Τσουλκανά	
Βασιλική Φωτοπούλου	
Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας αντιλήψεων για τις αδελφοποιήσεις σχολείων Ελλάδας και Διασποράς (Βικτώρια, Μελβούρνη)	88
Μαρία Φιλιώ Τριδήμα	
Η ελληνική γλώσσα στη διασπορά. Φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο Σίδνεϊ της Αυστραλίας.....	100
Μαρία Κουλού	
Νικολέττα Κουλού	
Η γλώσσα μας... μάς ενώνει: Συνεργατική δράση σχολείων της Ομογένειας και της ημεδαπής για την προώθηση της γλώσσας μας	110
Ιωάννης Σπαντιδάκης	
Καλλιόπη Ζαρογιάννη	
Μιχαήλ Κοντογεώργος	
Κριτική αξιολόγηση του βαθμού υλοποίησης της εκπαιδευτικής ευρωπαϊκής πολιτικής για την ενσωμάτωση και τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μεταναστών/προσφύγων σε σχολεία των χωρών υποδοχής.....	121
Ιωάννης Θεοδώρου	
Ο ρόλος του διευθυντή στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο απέναντι σε παιδιά μεταναστών δεύτερης γενιάς	129
Χρήστος Κωτσόπουλος	
Ο ρόλος του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων στην εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων	139
Βασίλειος Σωτηρούδας	
Ευτέρπη Βασιλειάδου	
Όλγα Καραγιαννίδου	
Φωτεινή Παπαλιούρα	
Μελέτη της Γλώσσας: Γλωσσικά, Διαγλωσσικά και Εκπαιδευτικά Ζητήματα	149
Ορθογραφία και λεξιλόγιο	150
Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη	
Περιγράφοντας τη διαδικασία για την αναγνώριση της μεταφοράς στον γραπτό λόγο διδασκομένων την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Προκαταρκτικές παρατηρήσεις	160

Ελένη Ματσούκη	
Ανάλυση λαθών στον γραπτό λόγο μαθητών της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ: παρατηρήσεις και προτάσεις.....	171
Βασιλική Αποστολούδα	
Η κατανόηση και χρήση των νεοελληνικών γλωσσικών ιδιοματισμών σε γηγενείς μαθητές και σε παιδιά με μεταναστευτικό προφίλ	181
Λευκοθέα Κάτσεων	
Ανάλυση λαθών ισπανόφωνων μαθητών από την Αργεντινή	192
Φωτεινή Κατσιβα	
Η στίξη ως αναπόσπαστο στοιχείο της διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής Γλώσσας	201
Παναγιώτα Σουρίδη	
Διγλωσσία: Λάθη στη χρήση της Ελληνικής ως δευτέρας ή ξένης γλώσσας από παιδιά με μητρική την Αλβανική γλώσσα.....	212
Ντονίκα Μπόμπολη-Κώτση	
Περιγραφή περιπτώσεων γλωσσικής επαφής σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον.....	222
Eljana Kokalari	
Εκπαιδευτικό Υλικό και Βιβλία για την Ελληνική ως Γ2/ΞΓ.....	230
Η επιλογή/δημιουργία του διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ	231
Γεώργιος Βλάχος	
Διδακτικό υλικό για την προσέγγιση της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ.....	242
Δάφνη Παναγιώτου	
Εκπαιδευτικές πρακτικές και εκπαιδευτικό υλικό στη διδασκαλία της Ελληνικής ως γλώσσας καταγωγής και δευτέρας γλώσσας σε σχολεία της Βόρειας Ρηνανίας-Βεστφαλίας	256
Σωτηρία Δημοπούλου	
Ανακαλύπτοντας την Ελληνική γραφή: Μια σύγχρονη προσέγγιση σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας (Γ2/ΞΓ)	266
Δέσποινα Φουρίκη	
Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δευτέρας γλώσσας στη γενική τάξη του νηπιαγωγείου: ψηφιακό και διαδραστικό υλικό.....	277
Δέσπω Κυπριανού	
Παναγιώτης Παναγίδης	
Γεωργία Πασιαρδή	

Μάριος Στυλιανίδης Ανδρέας Τσιάκκιρος	
Δημιουργικές ασκήσεις στη διδασκαλία της ΝΕ ως ξένης γλώσσας, με βάση τα εγχειρίδια της ΝΕ για Ουκρανόπουλα	289
Oksana Snigovska Andrii Malakhiti	
Σχεδιασμός διεκπεραιωτικής δραστηριότητας για τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ως Γ2: «Ετοιμάζοντας το φαγητό»	301
Ελένη Κολλυροπούλου	
Καλοκαίρι στην Κρήτη, Spoken Modern Greek in dialogues A2/A2+: Θεωρητικές βάσεις και διδακτική πράξη	317
Λυδία Βανταράκη	
Η διδασκαλία της Παραγωγής Προφορικού Λόγου μέσα από το εγχειρίδιο: προβληματικές, διδακτικές πρακτικές και ο ρόλος του/της δασκάλου/ας	327
Άρτεμις Πανηγυράκη	
Διαθεματικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας	337
CLIL και πολυγλωσσικοί γραμματισμοί στην Ιστορία: Εμπειρικά δεδομένα από εξηγητικά κείμενα μαθητών και μαθητριών Γ' Γυμνασίου	338
Ζωή Ιωαννίδου Μαρία Μητσιάκη	
Η διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης στα πλαίσια της μεθόδου CLIL: Μία διδακτική πρόταση στο μάθημα της Ιστορίας.....	352
Καλλιόπη Μπίτζιου	
«Ένα πούπουλο μικρό»: Η χρήση πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 σε παιδιά 5 έως 7 ετών.....	363
Μαρία Παραπονιάρη Μαρίνα Ματθαιουδάκη	
Κύκλος δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία του λεξιλογίου σε αρχάριους ενηλίκους μαθητές της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας.....	371
Μαρία Σκιαδά Σοφία Ροηλίδου Ιφιγένεια Γεωργιάδου	
Το σκάκι σύγχρονο και αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας. Αποτελέσματα από την εφαρμογή Προγράμματος Σκάκι στο Ελληνικό σχολείο της Σταυρούπολης.....	382
Ευάγγελος Πετυχάκης	

«Η Σταχτοπούτα του κόσμου όλου»: Εκπαιδευτικό υλικό για την ενίσχυση των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα	393
Μαρία Προκοπίδου	
Η Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα: «Ζωντανά» βιβλία, ζωηρά παιδιά... Το παράδειγμα των μαθητών του σχολείου Ελληνικής Γλώσσας της Λουβένης.....	401
Ζωή Τολιοπούλου	
Καινοτόμο, διαθεματικό πιλοτικό Πρόγραμμα στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Λυκείου.....	408
Βασιλική Μούζα Βασιλική Τζιάτζιου	
Πολιτιστικές δραστηριότητες: ένταξη στοιχείων πολιτισμού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας	419
Ιωάννα Λεκκάκου	
«Greek by Greeks: Επικοινωνώ Ελληνικά - Επικοινωνώ Διαπολιτισμικά»: Ένα Πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας μεταξύ Ελλήνων φοιτητών και σπουδαστών της ΝΕ ως ΞΓ/Γ2 στην Αυστραλία	430
Πατρίσια Κορομβόκη Ελένη Γρίβα	
Δημιουργώντας διαπολιτισμικές επαφές σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης: Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε μαθητές Δημοτικού	441
Χρυσάνθη Μάρκου Δήμητρα Βασιλείου Κωνσταντίνος Σεχίδης Ολυμπία Παπαθανασίου Πετρούλα Παπαθανασίου	
Τα Αρχεία «Δαρδάλη» της Ελληνικής Διασποράς στο Πανεπιστήμιο La Trobe της Μελβούρνης και η χρήση τους στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας	451
Σταυρούλα Νικολούδη	
Διαπολιτισμικές/Διαθεματικές δραστηριότητες για τη χρήση των νεοελληνικών από παιδιά με διάφορα πολιτισμικά χαρακτηριστικά.....	458
Αναστασία Τομπάζη	
Η ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου στην τάξη μέσω της προώθησης των μαθητικών φωνών	469
Χριστίνα Τζώρτζη	
Η Ορθόδοξη Χριστιανική Τέχνη σε διαπολιτισμική προοπτική: Εφαρμογή εκπαιδευτικού Προγράμματος σε Έλληνες μαθητές του εξωτερικού.....	478
Αθανάσιος Διαλεκτόπουλος	

Η έννοια της «επιτελεστικής γλώσσας» του δημοτικού τραγουδιού και η σημασία της στην Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό.....	489
Παναγιώτης Σδούκος	
Κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης.....	503
Νίκος Ρουμπής	
Η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές.....	510
Ιωάννα Καϊάφα Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου	
Η οικουμενικότητα της Οδύσσειας: Το project «Ξαναγράφοντας την Οδύσσεια»	519
Φωτεινή Ντάνου Γεώργιος Βλαντής	
Διδάσκοντας την Ελληνική ως Γ2 μέσα από τη λογοτεχνία	531
Αικατερίνη Τσουλφά	
Το θέατρο στην καλλιέργεια μεταγνωστικών στρατηγικών διγλωσσών αναγνωστών στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.....	538
Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης Αθηνά Γελαδάρη Μαρία Κλαδάκη Αικατερίνη Βάσιου	
Η παρουσία των γυναικών συγγραφέων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στα γλωσσικά εγχειρίδια της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας στην Αλβανία και η συμβολή της γυναικείας λογοτεχνίας στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της Αλβανίας.....	548
Μιρέλλα Καραντζά-Κώτσια	
Αξιοποίηση των Ψηφιακών Μέσων για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας.....	560
Τεχνολογίες Εικονικής και Επαυξημένης πραγματικότητα στην Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών.....	561
Αλέξανδρος Κλεφτοδήμος	
Ο ρόλος της μεταγλώσσας στη διδασκαλία, εκμάθηση και αξιολόγηση της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ στην Αυστραλία στην εποχή του ChatGPT	577
Πατρίσια Κορομβόκη	
Μαθαίνω στο Δημοτικό Σχολείο μέσα από Ψηφιακές Αφηγήσεις: Η ιστορία του «άτακτου» τόνου.....	587
Κυβέλη Παπανικολάου Μενέλαος Τζιφόπουλος	

«Παίζω και μαθαίνω με τις λέξεις»: Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την κατάκτηση του λεξιλογίου σε μαθητές του Δίγλωσσου Σχολείου «Όμηρος»	599
Γιώργος Μπεροπούλης Χρυσάνθη Μάρκου Γιώργος Μπίζιος Δημήτρης Θεοδωρακόπουλος Αθηνά Σιδέρη Μαρία Τζόγκα Αλιόνα Κιαφεζέζη	
Εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Ποίησης	612
Κοραλία Τρικαλιώτη Δημήτριος Κοτσιφάκος	
Εφαρμογή εκπαιδευτικού σεναρίου στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης με δραστηριοκεντρική (Task-Based) προσέγγιση και με την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στο Hellenic College Holy Cross Greek Orthodox School of Theology της Βοστώνης	622
Μαρία Κουτή	
Ενίσχυση των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας στις Τάξεις Υποδοχής μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης	630
Ελένη Κοροσίδου	
“Song Contest”: Ένα πρόγραμμα ανάπτυξης διαπολιτισμικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.....	640
Μαρία Κικίδου	
Η αξία των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία της Γλώσσας: Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας ως Ξένης με την χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού MultiCraft	649
Γεώργιος Μαυρομάτης	
Digital Stories στα Ελληνικά: Μία πολυδιάστατη δραστηριότητα στο επικοινωνιακό μάθημα ενηλίκων	657
Ευτυχία Αρβανίτη	
Διδάσκοντας την παράδοση ψηφιακά: Μια πρόταση για την ανάδειξη της γεωγραφικής γλωσσικής ποικιλότητας στην Α' Λυκείου	665
Αγγελική Καραγγέλου	
Διδάσκοντας το γράμμα Ψ, ψ με τη συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	675
Κυβέλη Παπανικολάου	
Αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών για την εννοιολόγηση των στρατηγικών γλωσσικής κατάκτησης	684
Ιφιγένεια Κωφού	

Σύγχρονες Πρακτικές Διδασκαλίας και Αξιολόγησης της Ελληνικής Γλώσσας σε Δια/πολυπολιτισμικά Περιβάλλοντα..... 698

Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Η σημασία της γλωσσικής εκπαίδευσης.....699

Παναγιώτης Πασσάς
Νικόλαος Μίχος

Αξιοποιώντας την κειμενική δομή κατά την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα708

Καλλιόπη Ζαρογιάννη
Ειρήνη Γάκη
Ιωάννης Σπαντιδάκης

Θεωρία και πράξη της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ένα παράδειγμα προς μελέτη από τη Νέα Νότια Ουαλία της Αυστραλίας.....720

Ελένη Παπαγιαννοπούλου
Νικολέττα Τσιτσανούδη-Μαλλίδη

Η αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος: Καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων 732

Σταματία Ζορμπά

Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από ενήλικες Ουκρανούς πρόσφυγες: αποτύπωση των δυσκολιών και των προσδοκιών τους..... 743

Νανούσκα Ποντοκοβυρώφ
Ελένη Γρίβα

Διδασκαλία και εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μη τυπικές μορφές εκπαίδευσης..... 753

Μαρίνα Μόγλη

Σχεδιασμός και εφαρμογή ενός Εκπαιδευτικού Προγράμματος για την ανάπτυξη των σύγχρονων δεξιοτήτων του πολίτη του 21^{ου} αιώνα σε μαθητές/μαθήτριες δημοτικού σχολείου 761

Ευάγγελος Δημητρίου

Διαμορφώνοντας δραστηριότητες εγγραμματοσμού σε παιδιά Ρομά..... 772

Γαρυφαλιά Παπασωτήρη

Η μητρική γλώσσα και η χρήση της μέσα από διαγλωσσικά κείμενα σχολικών και εξωσχολικών γλωσσικών τοπίων..... 785

Τσαμπίκα Μακρογιάννη

Η έννοια της Ευρωπαϊκής πολιτειότητας μέσα από τις οπτικές μαθητών του δημοτικού σχολείου 793

Ευθύμιος Ψαλλίδας	
Η γραπτή οδηγία ως βασική συνιστώσα στην τυπική αξιολόγηση των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου: πιστοποίηση ελληνομάθειας.....	803
Αικατερίνη Κιγιτσιόγλου-Βλάχου	
Είκοσι χρόνια Εξετάσεις Πιστοποίησης Ελληνομάθειας στο Εξεταστικό Κέντρο του Πανεπιστημίου Τιράνων (2003-2023)	813
Aida Zoto	
Isida Foçi (Metaj)	
Εναλλακτική προσέγγιση αξιολόγησης των επικοινωνιακών στρατηγικών των μαθητών δημοτικού σχολείου με αυθεντικές δραστηριότητες	821
Ιωάννα Κουκόσια	
Αξιολόγηση της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας σε Έλληνες μαθητές των σημερινών τάξεων: Τις πταίει	833
Σταύρος Καμαρούδης	
Στέλλα Ντινοπούλου	
Μορφές και μέθοδοι αξιολόγησης της γλωσσικής επίδοσης σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ	843
Χριστίνα Μουτσιούνα	
Σχέση ξενικότητας και ταυτοποίησης ως κριτήρια αξιολόγησης της προφοράς στους αραβόφωνους μαθητές της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας	857
Youssef Elsafoury	

Εισαγωγή

Στον ψηφιακό τόμο «Η Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα: Εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές σε περιβάλλοντα της Ελλάδας και του Εξωτερικού» συμπεριλαμβάνονται ογδόντα (80) κείμενα, τα οποία επιλέχθηκαν από ένα σύνολο εργασιών που παρουσιάστηκαν στο τριήμερο Διεθνές Συνέδριο «Σύγχρονες Πρακτικές στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης γλώσσας» που διοργανώθηκε από το Ινστιτούτο Ελληνικής Γλώσσας του Ερευνητικού Κέντρου ΤΗΜΕΝΟΣ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, το Γραφείο Εκπαίδευσης στο Γενικό Προξενείο της Ελλάδας στο Γιοχάνεσμπουργκ, και τη Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών του Macquarie University, Σίδνεϋ και πραγματοποιήθηκε στις 26-28 Ιανουαρίου 2024. Στον παρόντα τόμο γίνεται ένας διεπιστημονικός διάλογος από τη θεωρία και την έρευνα σε καινοτόμες προσεγγίσεις και εφαρμογές στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, μεταξύ πανεπιστημιακών, ερευνητών πανεπιστημίων της Ελλάδας και του εξωτερικού, διδασκόντων, ερευνητών, στελεχών εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών της ελληνικής γλώσσας στο ελλαδικό πλαίσιο ή σε σχολεία ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό.

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και του ψηφιακού μετασχηματισμού, οι προσεγγίσεις και οι μέθοδοι διδασκαλίας της γλώσσας χρειάζεται να ανανεώνονται διαρκώς για να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες και προκλήσεις. Οι πρακτικές που παρουσιάζονται στον παρόντα τόμο αναδεικνύουν την ανάγκη εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας με την εφαρμογή καινοτόμων προσεγγίσεων, όπως η ενσωμάτωση των ψηφιακών μέσων, η χρήση διαδραστικών εργαλείων και η αξιοποίηση πολυτροπικών, πολυμεθοδικών και διαθεματικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Τέτοιου είδους περιβάλλοντα ενισχύουν τη μαθητοκεντρική προσέγγιση, όπου ο μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενθαρρύνεται να συμμετέχει ενεργά στην απόκτηση της γνώσης.

Οι νέες τάσεις στη διδασκαλία της γλώσσας προαπαιτούν τη χρήση αυθεντικού γλωσσικού υλικού, το οποίο συνδέεται άμεσα με την καθημερινότητα και τις εμπειρίες των μαθητών, προάγοντας έτσι την επικοινωνιακή ικανότητα και αυτοπεποίθησή τους και τη διαδραστικότητα. Η διαδραστικότητα ενισχύεται μέσα από τη χρήση εργαλείων όπως οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες, τα πολυμέσα, οι εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας και οι προσομοιώσεις. Αυτά τα εργαλεία όχι μόνο εμπλουτίζουν το εκπαιδευτικό υλικό αλλά δημιουργούν ένα παρωθητικό πλαίσιο στην καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος και της κριτικής σκέψης. Εξίσου σημαντική είναι η αξιοποίηση παιγνιωδών εφαρμογών, οι οποίες προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να κατακτούν τη γνώση μέσα από μια ευρεία τυπολογία

παιχνιδιών και δραστηριοτήτων που καθιστούν τη διαδικασία της μάθησης πιο ευχάριστη, δημιουργική και διαδραστική. Συνεπώς, η ενσωμάτωση εκπαιδευτικών καινοτόμων πρακτικών και εργαλείων μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός πιο αποτελεσματικού και συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού πλαισίου, που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών του 21ου αιώνα.

Στην εποχή της αυξημένης κινητικότητας πληθυσμών και της διευρυμένης πολυγλωσσίας, η ανάγκη για την αποτελεσματική και σύγχρονη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε πολύγλωσσα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα καθίσταται αναγκαία. Η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία αποτελούν κύρια χαρακτηριστικά των σύγχρονων κοινωνιών, ενώ η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και των μέσων επικοινωνίας έχει αλλάξει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν και χρησιμοποιούν τις γλώσσες. Η εκπαίδευση ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα στην ελληνική γλώσσα δεν είναι μόνο ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εγχείρημα, αλλά και ένα ζήτημα που σχετίζεται με την κοινωνική ένταξη, την πολιτισμική αλληλεπίδραση και την προσωπική ανάπτυξη. Συνεπώς, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία, καθώς απαιτείται η προσαρμογή της σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια, λαμβάνοντας υπόψη τις ποικίλες ανάγκες και προσδοκίες των μαθητών.

Στην περίπτωση του ομογενειακού ελληνισμού, η γλώσσα αναδεικνύεται ως μέσο σύνδεσης με την πολιτισμική του ταυτότητα, αλλά και ως εργαλείο ένταξης στο ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Σε αυτό το πλαίσιο, ο συλλογικός τόμος «Η Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα: Εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές σε περιβάλλοντα της Ελλάδας και του Εξωτερικού» στοχεύει να αναδείξει και να παρουσιάσει σύγχρονες πρακτικές και προσεγγίσεις που μπορούν να συμβάλουν στη διδασκαλία της ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς στους ομογενείς μαθητές, ενισχύοντας τη γλωσσική τους επάρκεια και προάγοντας την πολιτισμική τους συνείδηση. Η γλωσσική διδασκαλία διαμορφώνεται μέσα από ένα πολύπλοκο πλέγμα παραμέτρων, με κυριότερους το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται, τις μαθησιακές ανάγκες και στόχους, αλλά και την γλωσσική πολιτική τόσο της Ελλάδας όσο και της χώρας διαμονής. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν ως γέφυρες μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών, συνεισφέροντας στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής κατανόησης και συνεργασίας. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε ομογενειακές κοινότητες, όπου η διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας και η ένταξη στην τοπική κοινωνία συνυπάρχουν ως βασικοί στόχοι. Η ελληνική γλώσσα, ως ζωντανό στοιχείο της πολιτισμικής κληρονομιάς, έχει τη δύναμη να ενώνει τις ομογενειακές κοινότητες, να ενδυναμώνει τους δεσμούς τους με την Ελλάδα και να προάγει τον πλούτο της ελληνικής πολιτισμικής παράδοσης.

Όλα τα προαναφερθέντα θέματα θίγονται από τους/τις συγγραφείς των κειμένων του τόμου, τα οποία εντάσσονται στους παρακάτω έξι βασικούς θεματικούς άξονες.

Πολιτικές και Πρακτικές για την Ελληνική Γλώσσα σε Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και Εκπαιδευτικές Μονάδες στο Ελλαδικό Πλαίσιο και στο Εξωτερικό

Στον πρώτο άξονα του τόμου αποτυπώνονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές που εφαρμόζονται τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Αναλύονται οι στρατηγικές που ακολουθούνται σε πανεπιστήμια, ινστιτούτα και σχολεία με σκοπό την ενίσχυση της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας ή ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς στις ΗΠΑ, στον Καναδά, στην Καταλονία, στο Γιοχάνεσμπουργκ, στο Σύνδνεϋ, σε Ευρωπαϊκά Σχολεία. Εξετάζονται οι βασικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, ερευνώνται οι εκπαιδευτικές ανάγκες και καταγράφονται οι σύγχρονες πρακτικές που έχουν αναπτυχθεί. Με τον σχεδιασμό σύγχρονων πολιτικών και την ανάπτυξη ευέλικτων και αποτελεσματικών πρακτικών, η ελληνική γλώσσα μπορεί να παραμείνει ζωντανή και δυναμική, αποτελώντας ένα σταθερό σημείο αναφοράς για τους ομογενείς μαθητές ανά τον κόσμο.

Επιπλέον, θίγονται πρακτικές που αφορούν στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές στην Ελλάδα προερχόμενοι από διάφορες χώρες, με διαφορετικά γλωσσικά υπόβαθρα, γεγονός που καθιστά τη διδασκαλία της ελληνικής μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Η ελληνική για αυτούς δεν αποτελεί απλώς εργαλείο επικοινωνίας, αλλά και αναγκαία προϋπόθεση για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο και την κοινωνική τους ένταξη. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές στηρίζονται στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού περιβάλλοντος, όπου η γλωσσική πολυμορφία αναγνωρίζεται και εκτιμάται, ενώ ταυτόχρονα παρέχονται οι κατάλληλες ευκαιρίες για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα.

Στην εργασία με τίτλο «Κοινοτική έρευνα δράσης για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά: Ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών», οι *Θεμιστοκλής Αραβοσιτάς*, *Εμμανουέλα Τισίζη* και *Μαριάνθη Οικονομάκου* εξετάζουν τη διδασκαλία της Ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς στη διασπορά, μέσω κοινοτικής έρευνας δράσης στον Καναδά, που διερευνά την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, τις διδακτικές μεθόδους και τις ανάγκες των μαθητών.

Στην εργασία με τίτλο «Η Ελληνική ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς στην Ελληνική Κοινότητα της Καταλονίας», οι *Μαρία Ιακώβου*, *Μαρία Ανδριά* και *Σπυριδούλα Βαρλοκόστα* παρουσιάζουν το πρόγραμμα GRECAT, που μελετά την Ελληνική ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς στην Ελληνική Κοινότητα της Καταλονίας και παρουσιάζονται προκαταρκτικά δεδομένα για το μέλλον της Ελληνικής Γλώσσας.

Οι συγγραφείς *Ελένη Γρίβα*, *Σπυρίδων Μπούρας* και *Αντωνία Παπάζογλου*, στην εργασία τους με τίτλο «Διερεύνηση των απόψεων μαθητών/τριών για την Ελληνική ως

γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς/ξένης γλώσσας σε σύγχρονα διαπολιτισμικά/πολυγλωσσικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: Η περίπτωση της Σχολής ΣΑΧΕΤΙ», εξετάζουν τις απόψεις, τις προτιμήσεις και τις επιλογές μαθητών της Σχολής ΣΑΧΕΤΙ για την ελληνική ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς ή ξένη γλώσσα.

Οι συγγραφείς *Χαράλαμπος Νταλάκας* και *Μαρία Σολδάτου*, στην εργασία τους με τίτλο «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο «Charter School Plato Academy» στην πολιτεία της Φλόριντα», παρουσιάζουν το μοντέλο των Charter Schools στις ΗΠΑ, εστιάζοντας στη Φλόριντα. Αναλύουν το εκπαιδευτικό σύστημα, τη διοίκηση, και ζητήματα αξιολόγησης.

Οι συγγραφείς *Ζωή Γαβριηλίδου*, *Κάρεν Χανάγκιαν*, *Εβελίνα Βαβάτση*, *Ζωή Ιωαννίδου*, και *Αγγελική Κεφαλά*, στην εργασία τους με τίτλο «Καλές πρακτικές βασισμένες σε τεκμήρια για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γλώσσας Πολιτισμικής Κληρονομιάς στις Η.Π.Α.», παρουσιάζουν βέλτιστες πρακτικές για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της Ελληνικής ως γλώσσας κληρονομιάς στις Η.Π.Α, και αναλύουν πρωτοβουλίες όπως το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Γλώσσας Κληρονομιάς, τα προγράμματα «Resfresh your Greek» και «Return to your Roots».

Οι συγγραφείς *Μαρία Γαβρά*, *Μαρούλα Τσουλκανά* και *Βασιλική Φωτοπούλου*, στην εργασία τους με τίτλο «Προκλήσεις εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των Ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Μελέτη περίπτωσης σε ελληνικό σχολείο του εξωτερικού», εξετάζουν τις προκλήσεις διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Μέσω μελέτης περίπτωσης δύο εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκό ελληνικό σχολείο, αναδεικνύονται ζητήματα διδακτικής, παιδαγωγικής και διαχείρισης ανομοιογενών τάξεων.

Στην εργασία με τίτλο «Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας αντιλήψεων για τις αδελφοποιήσεις σχολείων Ελλάδας και Διασποράς (Βικτώρια, Μελβούρνη)», η *Μαρία Φιλιώ Τριδήμα* εξετάζει τις απόψεις δεκαπέντε διαμορφωτών πολιτικής στη Βικτώρια για τις αδελφοποιήσεις σχολείων Ελλάδας-εξωτερικού. Αναλύει τις προκλήσεις της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και προτείνει τις αδελφοποιήσεις ως πιθανή λύση ενίσχυσης της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στη διασπορά.

Οι συγγραφείς *Μαρία Κουλού Μαρία* και *Νικολέττα Κουλού*, στην εργασία τους με τίτλο «Η ελληνική γλώσσα στη διασπορά. Φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο Σίδνεϊ της Αυστραλίας», παρουσιάζουν τους φορείς, τα προγράμματα και τις δυσκολίες στο Σίδνεϊ. Η εργασία περιλαμβάνει μια ιστορική αναδρομή της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, ανάλυση των φορέων και έρευνα με εκπαιδευτικούς.

Οι συγγραφείς *Ιωάννης Σπαντιδάκης*, *Καλλιόπη Ζαρογιάννη* και *Μιχαήλ Κοντογεώργος*, στην εργασία τους με τίτλο «Η γλώσσα μας... μάς ενώνει: Συνεργατική δράση σχολείων της Ομογένειας και της ημεδαπής για την προώθηση της γλώσσας μας», αποτυπώνουν μια διαδικτυακή πρωτοβουλία έντεκα ελληνικών σχολείων της Ομογένειας και της ημεδαπής για την προώθηση της ελληνικής γλώσσας. Περιγράφουν δράσεις που

υιοθετούν σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για τη δημιουργία ποιοτικών, επικοινωνιακών κειμένων από μαθητές.

Στην εργασία με τίτλο «Κριτική αξιολόγηση του βαθμού υλοποίησης της εκπαιδευτικής ευρωπαϊκής πολιτικής για την ενσωμάτωση και τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μεταναστών/προσφύγων σε σχολεία των χωρών υποδοχής», ο *Ιωάννης Α. Θεοδώρου* παρουσιάζει τις ευρωπαϊκές πολιτικές για την ενσωμάτωση των μαθητών μεταναστών/προσφύγων και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη χώρα υποδοχής.

Ο *Χρήστος Κωτσόπουλος*, στην εργασία «Ο ρόλος του διευθυντή στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο απέναντι σε παιδιά μεταναστών δεύτερης γενιάς», εξετάζει τις αντιλήψεις διευθυντών για την κοινωνική δικαιοσύνη στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλύει τρόπους διασφάλισης της, τον ρόλο του διευθυντή και σκιαγραφεί την κατάσταση στα ελληνικά σχολεία.

Οι συγγραφείς *Βασίλειος Σωτηρούδας*, *Ευτέρπη Βασιλειάδου*, *Όλγα Καραγιαννίδου* και *Φωτεινή Παπαλιούρα*, στην εργασία τους με τίτλο «Ο Ρόλος του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων στην Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων», εξετάζουν τον ρόλο των συντονιστών εκπαίδευσης προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αναλύουν τις προκλήσεις της εκπαίδευσης μαθητών προσφυγικού προφίλ και τις στοχευμένες παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν από το 2016.

Μελέτη της Γλώσσας: Γλωσσολογικά, Διαγλωσσικά και Εκπαιδευτικά Ζητήματα

Τα κείμενα του δεύτερου άξονα προσεγγίζουν τη μελέτη της ελληνικής γλώσσας μέσα από γλωσσολογικές, διαγλωσσικές και παιδαγωγικές οπτικές. Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι μαθησιακές δυσκολίες που προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας, αναδεικνύεται η επίδραση της μητρικής γλώσσας στη διαδικασία μάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αναλύονται ορθογραφικά ζητήματα που αφορούν τη χρήση και τη λειτουργία των λεξικών μορφημάτων, γίνεται καταγραφή και ανάλυση των συνηθισμένων λαθών που παρατηρούνται, και εξετάζεται η ποικιλία χρήσεων των σημείων στίξης και η συμβολή τους στη γραπτή επικοινωνία. Τέλος, αναλύεται η επίδραση της μητρικής γλώσσας στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και προτείνονται διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιούν αυτά τα χαρακτηριστικά για την αποτελεσματικότερη μάθηση.

Η *Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη* στην εργασία της «Ορθογραφία και λεξιλόγιο» εξετάζει ορθογραφικά ζητήματα που αφορούν τα λεξικά μορφήματα με στόχο να ενισχυθεί η ορθογραφική επίγνωση των μαθητών/τριών προτείνοντας πέντε στρατηγικές διδασκαλίας και εκμάθησης: τη φωνολογική στρατηγική, τη μνημονική

στρατηγική ενίσχυσης της οπτικής μνήμης, τον μορφολογικό τεμαχισμό, τη χρήση της μορφολογικής οικογένειας λέξεων και τη χρήση των μορφογραμμμάτων στα ομόρριζα.

Στην εργασία με τίτλο «Περιγράφοντας τη διαδικασία για την αναγνώριση της μεταφοράς στον γραπτό λόγο διδασκομένων την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Προκαταρκτικές παρατηρήσεις», η *Ελένη Ματσούκη* παρουσιάζει μια πειραματική διαδικασία για την αναγνώριση και τη μελέτη του μεταφορικού τρόπου έκφρασης στον γραπτό λόγο ομιλητών που διδάσκονται τη νέα ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Αξιοποιώντας online corpora με γραπτά διδασκομένων, παρουσιάζει τα βήματα και τη μέθοδο για την αναγνώριση του μεταφορικού τρόπου έκφρασης από το επίπεδο Α2 έως και το Γ2.

Στην εργασία με τίτλο «Ανάλυση λαθών στον γραπτό λόγο μαθητών της Ελληνικής ως Γ2: παρατηρήσεις και προτάσεις», η *Βασιλική Αποστολούδα* εξετάζει τα συχνότερα λάθη στον γραπτό λόγο αλβανόφωνων μαθητών που μαθαίνουν Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Στόχος είναι η αξιοποίηση των ευρημάτων στη γλωσσική διδασκαλία και η δημιουργία ενός εκτενέστερου σώματος κειμένων για μελλοντική έρευνα.

Η *Λευκοθέα Κάτσενου*, στην εργασία «Η κατανόηση και χρήση των νεοελληνικών γλωσσικών ιδιωτισμών σε γηγενείς μαθητές και σε παιδιά με μεταναστευτικό προφίλ» διερευνά τους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση γλώσσας σε γηγενείς και μη μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων. Τα ευρήματα δείχνουν ότι το φύλο, η εκπαιδευτική βαθμίδα, η εθνικότητα και το οικογενειακό υπόβαθρο επηρεάζουν σημαντικά την επίδοση, ιδιαίτερα στην κατανόηση και χρήση ιδιωτισμών.

Στην εργασία με τίτλο «Ανάλυση λαθών ισπανόφωνων μαθητών από την Αργεντινή», η *Φωτεινή Κατσιβα* κατηγοριοποιεί και αναλύει λάθη ισπανόφωνων Αργεντινών στην παραγωγή προφορικού λόγου στα Ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Οι μαθητές αντιμετωπίζουν εμπόδια, όπως η παρεμβολή της Γ1, ενώ οι ιδιαιτερότητές τους επηρεάζουν την εκμάθηση. Η ανάλυση των λαθών διευκολύνει τη διδασκαλία και τον σχεδιασμό.

Στην εργασία με τίτλο «Η στίξη ως αναπόσπαστο στοιχείο της διδασκαλίας της ΝΕΓ», η *Παναγιώτα Σουρίδη* παρουσιάζει τη σημασία της στίξης στην εκμάθηση της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Αναλύει τις πολλαπλές λειτουργίες των σημείων στίξης στη συντακτική οργάνωση, σημασιολογική ολοκλήρωση και αντιστοιχία γραπτού-προφορικού λόγου.

Η *Ντονίκα Μπόμπολη – Κώτση*, στην εργασία της «*Διγλωσσία: Λάθη στη χρήση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας από παιδιά με μητρική την αλβανική γλώσσα*», κατέγραψε λάθη και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας τον τονισμό, την ορθογραφία, τη χρήση των άρθρων, τους χρόνους των ρημάτων, τους βαθμούς των επιθέτων και τα γένη των ουσιαστικών.

Η *Eljana Kokalari*, στην εργασία της με θέμα: «Περιγραφή περιπτώσεων γλωσσικής επαφής σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον», μέσω έρευνας σε φοιτητές της Εθνικής Ελληνικής

Μειονότητας στην Αλβανία, «φωτίζει» ζητήματα γλωσσικής ποικιλίας για την εκμάθηση της Ελληνικής, Αλβανικής και Αγγλικής Γλώσσας και προτείνει εξοικείωση με λέξεις, γραμματικά φαινόμενα και φράσεις που χρησιμοποιούνται διαφορετικά ανάλογα με το γλωσσικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Εκπαιδευτικό Υλικό και Βιβλία για την Ελληνική ως Γ2/ΞΓ

Μέσα από τις εργασίες του τρίτου θεματικού άξονα, τονίζεται η σημασία της δημιουργίας κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και αναδεικνύονται οι βασικοί παράγοντες και οι προδιαγραφές που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη συγγραφή υλικού. Παρουσιάζονται μελέτες σχετικές με τα σύγχρονα βιβλία και τα εκπαιδευτικά υλικά που έχουν παραχθεί για την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Επιπλέον, διατυπώνονται προτάσεις για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη υλικού που όχι μόνο θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αλλά και να ενισχύει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Ο *Γεώργιος Βλάχος*, με την εργασία του «Η επιλογή/δημιουργία του διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ», αρχικά αποτυπώνει την ανάγκη συγγραφής κατάλληλου διδακτικού υλικού για μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό επίπεδο για την εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, και στη συνέχεια παραθέτει τους παράγοντες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για τη δημιουργία/επιλογή του διδακτικού υλικού.

Η *Δάφνη Παναγιώτου*, στην εργασία της «Διδακτικό υλικό για την προσέγγιση της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας (Γ2/ΞΓ)», αναφέρεται στις προκλήσεις που καλείται το σύγχρονο σχολείο να αντιμετωπίσει για να προσφέρει ποιοτική και αποτελεσματική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας κυρίως με τις Τάξεις Υποδοχής και τις Δομές Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων και παρουσιάζει κατάλληλα διδακτικά εγχειρίδια και υλικό για αυτές τις ομάδες.

Η *Σωτηρία Δημοπούλου*, με την εργασία της «Εκπαιδευτικές πρακτικές και εκπαιδευτικό υλικό στη διδασκαλία της ελληνικής ως γλώσσας καταγωγής και δεύτερης γλώσσας σε σχολεία της Βόρειας Ρηνανίας Βεσφαλίας», καταδεικνύει την έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως γλώσσας καταγωγής, ή δεύτερης/ξένης γλώσσας και αναδεικνύει την ανομοιογένεια των τμημάτων του μαθητικού πληθυσμού.

Η *Δέσποινα Φουρική*, στην εργασία της «Ανακαλύπτοντας την Ελληνική Γραφή: Μια Σύγχρονη Προσέγγιση Σχεδιασμού Εκπαιδευτικού Υλικού στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας», παρουσιάζει μια πρόταση σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ σε μαθητές ηλικίας 10-

12 ετών εμπλουτισμένο με ποικίλες δραστηριότητες, έτσι ώστε να συντελείται η μάθηση με διασκεδαστικό και ενδιαφέροντα τρόπο.

Οι *Δέσπω Κυπριανού, Παναγιώτης Παναγίδης, Γεωργία Πασιαρδή, Μάριος Στυλιανίδης και Ανδρέας Τσιάκκικος*, με την εργασία τους «Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη γενική τάξη του νηπιαγωγείου: Ψηφιακό και διαδραστικό υλικό», επισημαίνουν ότι η συμφοίτηση των δι-/πολύγλωσσων παιδιών με φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας στη γενική τάξη του νηπιαγωγείου δημιουργεί ανάγκες περαιτέρω στήριξης και παρουσιάζουν υλικό που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση.

Οι *Oksana Snigovska και Andrii Malakhiti*, δημιουργοί της σειράς εγχειριδίων «Νεοελληνική (ΝΕ) γλώσσα, στην εργασία τους «Δημιουργικές ασκήσεις στη διδασκαλία της ΝΕ ως ξένης γλώσσας (με βάση τα εγχειρίδια της ΝΕ για Ουκρανόπουλα)», προτείνουν ποικίλες δραστηριότητες, που εστιάζουν στην παραγωγή και κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών, την εκμάθηση της γραμματικής και του λεξιλογίου με την αξιοποίηση τραγουδιών, ποιημάτων και υλικού με δι/πολιτισμικό περιεχόμενο.

Η *Ελένη Κολλυροπούλου*, με την εργασία της «Σχεδιασμός διεκπεραιωτικής δραστηριότητας για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως Γ2: Ετοιμάζοντας το φαγητό», παραθέτει ένα σχέδιο διδασκαλίας, αξιοποιώντας την επικοινωνιακή προσέγγιση και τα μοντέλα της Δραστηριοκεντρικής Μάθησης, με το συγκεκριμένο θεματικό περιεχόμενο, δίνοντας τις απαραίτητες πληροφορίες όσον αφορά την ομάδα-στόχο και το επίπεδο γλωσσομάθειάς της.

Η *Λυδία Βανταράκη*, στην εργασία της «Καλοκαίρι στην Κρήτη, Spoken Modern Greek in dialogues A2/A2+»: Παρουσίαση, θεωρητικές βάσεις και διδακτική πράξη», παρουσιάζει αναλυτικά το περιεχόμενο και τη δομή του συγκεκριμένου υλικού ως χρήσιμο βοήθημα για τους ενήλικες μαθητές της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ που βρίσκονται στο επίπεδο A2/A2+ και επιθυμούν να έρθουν σε επαφή με κείμενα της καθημερινότητας. Ακόμη, παραθέτει μία σειρά από προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης του βιβλίου στο πλαίσιο της τάξης.

Η *Άρτεμις Πανηγυράκη*, με την εργασία της «Η διδασκαλία της Παραγωγής Προφορικού Λόγου μέσα από το εγχειρίδιο: προβληματικές, διδακτικές πρακτικές και ο ρόλος του/της δασκάλου/ας», αρχικά επισημαίνει ότι η ΠΠΛ ως γλωσσική δεξιότητα πρέπει να αποτελεί βασική προτεραιότητα και μέλημα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Προτείνει βασικές κατευθύνσεις και διδακτικές πρακτικές για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων αξιοποιώντας τις σύγχρονες μεθοδολογίες.

Διαθεματικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

Στον τέταρτο θεματικό άξονα περιλαμβάνονται εργασίες που υπογραμμίζουν την ανάγκη για την υιοθέτηση διαπολιτισμικών και διαθεματικών προσεγγίσεων

στη γλωσσική διδασκαλία. Ο άξονας αυτός διαρθρώνεται σε τρεις επιμέρους ενότητες:

- κείμενα που εστιάζουν στις διαθεματικές προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία,
- μελέτες που εξετάζουν την ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής διάστασης στη γλωσσική διδασκαλία,
- κείμενα που αναδεικνύουν τη σύνδεση μεταξύ λογοτεχνίας και γλώσσας στη γλωσσική διδασκαλία.

Στις πιλοτικές εφαρμογές που παρουσιάζονται αξιοποιούνται μύθοι, παραμύθια, και τραγούδια, μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και η ενίσχυση στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Στα παρακάτω κείμενα υπογραμμίζεται πως η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στη γλωσσική διάσταση, αλλά να ενσωματώνει την πολιτισμική διάσταση, προωθώντας την ‘ανακάλυψη’ της ελληνικής λογοτεχνίας, ιστορίας, μουσικής, παραδόσεων και τεχνών. Μέσα από αυτή την ολιστική προοπτική, η γλωσσική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο κατανόησης, σύνδεσης και εκτίμησης του πολιτισμικού πλούτου που συνοδεύει την ελληνική γλώσσα.

Διαθεματικές προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία

Οι *Ζωή Ιωαννίδου* και *Μαρία Μητσιάκη*, στην εργασία τους με τίτλο «CLIL και πολυγλωσσικοί γραμματισμοί στην Ιστορία: Εμπειρικά δεδομένα από εξηγητικά κείμενα μαθητών και μαθητριών Γ' Γυμνασίου», εξετάζουν την επίδραση μιας διδακτικής παρέμβασης CLIL σε μαθητές/μαθήτριες Γ' Γυμνασίου από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης που διδάσκονται το μάθημα της Ιστορίας στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Η *Καλλιόπη Μπίτζιου*, στο κείμενό της «Η διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης στα πλαίσια της μεθόδου CLIL: Μία διδακτική πρόταση στο μάθημα της Ιστορίας», δημιούργησε ένα διδακτικό σενάριο έως 10 διδακτικών ωρών για μαθητές/τριες Δ' Δημοτικού, αναφορικά με το πολίτευμα και την κοινωνία της Αθήνας του Περικλή, μέσα από το οποίο οι μαθητές/τριες καλλιεργούν διαπολιτισμικές, διαπροσωπικές και διαθεματικές δεξιότητες.

Οι συγγραφείς *Μαρία Παραπονιάρη* και *Μαρίνα Ματθαιουδάκη*, στο κείμενό τους «Ένα πούπουλο μικρό: Η χρήση πολυτροπικού υλικού στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 σε παιδιά 5 έως 7 ετών», παρουσιάζουν έρευνα που πραγματοποίησαν σε μαθητές/τριες για την επίδραση της μουσικής και του τραγουδιού στην ανάπτυξη του λεξιλογίου. Η έρευνα διεξήχθη σε Charter School των Η.Π.Α. με πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η χρήση του τραγουδιού και των αντίστοιχων ψηφιακών εργαλείων ενισχύουν την εξοικείωση με το λεξιλόγιο.

Οι *Μαρία Σκιαδά, Σοφία Ροηλίδου και Ιφιγένεια Γεωργιάδου*, στην εργασία τους «Κύκλος δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία του λεξιλογίου σε αρχάριους ενηλίκους μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας», παρουσιάζουν ως παράδειγμα έναν ολοκληρωμένο Κύκλο Δραστηριοτήτων για την πρόσληψη-παρουσίαση αλλά και την εμπέδωση-χρήση-αφομοίωση του Θεματικού Λεξιλογίου με βάση μια επικοινωνιακή περίπτωση επιπέδου Α1 και Α2 για τις ανάγκες των ενηλίκων που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα.

Ο *Ευάγγελος Πετυχάκης*, στην εργασία με τίτλο: «Το σκάκι σύγχρονο και αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας. Αποτελέσματα από την εφαρμογή Προγράμματος Σκάκι στο Ελληνικό σχολείο της Σταυρούπολης», αναφέρεται στη διδακτική και παιδαγωγική αξία του σκακιού σε μαθητές/τριες που φοιτούν στο ρωσικό και ελληνικό σχολείο Σταυρούπολης.

Η *Μαρία Προκοπίδου*, στο κείμενό της «Η Σταχτοπούτα του κόσμου όλου: Εκπαιδευτικό υλικό για την ενίσχυση των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων στην Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα», επικεντρώνεται σε εκπαιδευτικό υλικό μέσω του παραμυθιού για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Ειδικότερα, μέσω της μεθόδου Jigsaw αναδεικνύει τόσο τα κοινά όσο και τα διαφορετικά στοιχεία και μοτίβα των παραμυθιών ανάλογα με τη χώρα προέλευσής τους.

Η εργασία της *Ζωής Τολιοπούλου* με τίτλο: «Η Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα: «Ζωντανά» βιβλία, ζωηρά παιδιά... Το παράδειγμα των μαθητών του σχολείου Ελληνικής Γλώσσας της Λουβένης στην εκμάθηση της Ελληνικής» διερευνά τον βαθμό της επίδρασης που έχει η επαφή με ποικίλα κείμενα στην εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ στο Α2 Επίπεδο σε δείγμα 18 μαθητών/τριών από δημόσια δημοτικά σχολεία της Φλάνδρας στο Βέλγιο.

Στην εργασία με τίτλο «Καινοτόμο, διαθεματικό πλοτικό Πρόγραμμα στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Λυκείου» των *Βασιλικής Μούζα και Βασιλικής Τζιάτζιου* παρουσιάζεται ένα σχέδιο εργασίας στο μάθημα της Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, το οποίο εστιάζει στα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Προτείνονται τρόποι για τον κατάλληλο σχεδιασμό δραστηριοτήτων και συζητούνται, ειδικότερα, στρατηγικές για την ενίσχυση της κατανόησης του προφορικού και του γραπτού λόγου.

Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία

Η *Ιωάννα Λεκκάκου*, στην εργασία της με τίτλο «Πολιτιστικές δραστηριότητες: ένταξη στοιχείων πολιτισμού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας», αναδεικνύει τη σημασία ένταξης του πολιτισμού στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας και υποστηρίζει ότι ο πολιτισμός θα πρέπει να εντάσσεται οργανικά στο αναλυτικό πρόγραμμα της γλωσσικής διδασκαλίας και όχι να αποτελεί ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο.

Οι συγγραφείς *Πατρίσια Κορομβόκη και Ελένη Γρίβα*, στην εργασία τους με τίτλο «Greek by Greeks: Επικοινωνώ Ελληνικά - Επικοινωνώ Διαπολιτισμικά Ένα

Πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας μεταξύ Ελλήνων φοιτητών και σπουδαστών της ΝΕ ως ΞΓ/Γ2 στην Αυστραλία», παρουσιάζουν το πρόγραμμα ‘Greek by Greeks’ το οποίο είναι ένα πρωτότυπο πρόγραμμα διαδικτυακής προφορικής επικοινωνίας μεταξύ φοιτητών της ΝΕ ως ΞΓ/Γ2 στην Αυστραλία και Ελλήνων φοιτητών στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Στην εργασία με τίτλο «Δημιουργώντας διαπολιτισμικές επαφές σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης: Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε μαθητές Δημοτικού», οι συγγραφείς *Χρυσάνθη Μάρκου, Δήμητρα Βασιλείου, Κωνσταντίνος Σεχίδης, Ολυμπία Παπαθανασίου και Πετρούλα Παπαθανασίου* παρουσιάζουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής ενδυνάμωσης, που υλοποιήθηκε από το Δίγλωσσο Σχολείο «Όμηρος» στην Κορυτσά σε συνεργασία με το Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Φλώρινας, στο οποίο συμμετείχαν μαθητές της Ε' και Στ' τάξης και των δυο σχολείων.

Η *Σταυρούλα Νικολούδη*, στην εργασία με θέμα «Τα Αρχεία Δαρδάλη της Ελληνικής Διασποράς στο Πανεπιστήμιο La Trobe της Μελβούρνης και η χρήση τους στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας» παρουσιάζει την ενσωμάτωση των Αρχείων Δαρδάλη στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα Ελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου La Trobe, ενισχύοντας τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας.

Στην εργασία με τίτλο «Διαπολιτισμικές/Διαθεματικές δραστηριότητες για τη χρήση των νεοελληνικών από παιδιά με διάφορα πολιτισμικά χαρακτηριστικά», η *Αναστασία Τομπάζη* επισημαίνει τη σημασία των διαθεματικών δραστηριοτήτων που στηρίζονται στη μουσική για τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας. Τονίζει ότι η ενθάρρυνση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών/προσφύγων μαθητών/τριών με μουσικά ακούσματα από τις χώρες προέλευσής τους δημιουργεί εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας.

Στην εργασία με τίτλο «Η ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου στην τάξη μέσω της προώθησης των μαθητικών φωνών», η *Χριστίνα Τζώρτζη* εξετάζει τη συμβολή της ακρόασης των μαθητικών φωνών, ειδικά μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, στην ανάπτυξη του διαπολιτισμικού διαλόγου στην τάξη και παρουσιάζει εργαλεία και πρακτικές για την προώθησή τους με γνώμονα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η εργασία του *Αθανάσιου Διαλεκτόπουλου* με τίτλο: «Η Ορθόδοξη Χριστιανική Τέχνη σε διαπολιτισμική προοπτική: Εφαρμογή εκπαιδευτικού Προγράμματος σε Έλληνες μαθητές του εξωτερικού» παρουσιάζει ένα εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για την Ελληνική Γλώσσα που εφαρμόστηκε σε Γυμνασιακές Τάξεις στις Βρυξέλλες. Στόχος ήταν ο εμπλουτισμός της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας και συνείδησης των μαθητών/τριών με στοιχεία της ελληνορθόδοξης πολιτιστικής κληρονομιάς.

Ο *Παναγιώτης Σδούκος*, στην εργασία «Η έννοια της «επιτελεστικής γλώσσας» του δημοτικού τραγουδιού και η σημασία της στην Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό» αναλύει τον ρόλο του δημοτικού τραγουδιού ως παιδαγωγικό εργαλείο στις παραδοσιακές

κοινότητες και τονίζει τη συμβολή του στη διαμόρφωση ταυτότητας και πολιτισμικής μνήμης μέσω δρώμενων, μιμήσεων και συμβολισμών.

Αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη γλωσσική διδασκαλία

Ο *Νίκος Ρουμπής*, στην εργασία με θέμα «Κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης», δίνει έμφαση σε εκείνα τα κριτήρια βάσει των οποίων δύναται να επιλεγεί ένα λογοτεχνικό κείμενο, ώστε να είναι λειτουργικό και χρηστικό στη διδακτική πράξη, στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, λαμβάνοντας υπόψη τους κανόνες και την ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας.

Οι συγγραφείς *Ιωάννα Καϊάφα* και *Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου*, στην εργασία τους με τίτλο «Η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές», εστιάζουν στη δημιουργική γραφή, η οποία μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για τη γλωσσική διδασκαλία και παρουσιάζουν δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας.

Στην εργασία με τίτλο «Η οικουμενικότητα της Οδύσσειας: Το Project “Ξαναγράφοντας την Οδύσεια”», οι *Φωτεινή Ντάνου* και *Γεώργιος Βλαντής* παρουσιάζουν ένα project όπου αξιοποιήθηκε η “Οδύσεια” του Ομήρου, το κλασικό επικό ποίημα, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στο Charter School Socrates Academy της Βόρειας Καρολίνας.

Στην εργασία με θέμα «Διδάσκοντας την Ελληνική ως Γ2 μέσα από τη λογοτεχνία», η *Αικατερίνη Τσουλά* υποστηρίζει πως τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για μια σειρά δραστηριοτήτων, μέσω των οποίων καλλιεργούνται περισσότερες από μία δεξιότητες, με τρόπο ευχάριστο και διασκεδαστικό και παρουσιάζει ένα διδακτικό σενάριο που επιχειρεί την αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού κειμένου στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2.

Οι συγγραφείς *Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης*, *Αθηνά Γελαδάρη*, *Μαρία Κλαδάκη* και *Αικατερίνη Βάσιου*, στην εργασία τους με τίτλο «Το θέατρο στην καλλιέργεια μεταγνωστικών στρατηγικών διγλωσσών αναγνωστών στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα» παρουσιάζουν τη μελέτη τους που εφαρμόστηκε σε 388 διγλωσσους μαθητές με στόχο να καταγραφούν οι μηχανισμοί με τους οποίους οι μέθοδοι διδασκαλίας που βασίζονται στο εφαρμοσμένο θέατρο μπορούν να επηρεάσουν τις μεταγνωστικές στρατηγικές των διγλωσσών αναγνωστών.

Η *Μιρέλλα Καραντζά-Κώτσια*, στην εργασία της με θέμα «Η παρουσία των γυναικών συγγραφέων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στα γλωσσικά εγχειρίδια της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας στην Αλβανία και η συμβολή της γυναικείας λογοτεχνίας στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της Αλβανίας», μελετά την παρουσίαση των γυναικών συγγραφέων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στα σχολικά εγχειρίδια της Εθνικής

Ελληνικής Μειονότητας στην Αλβανία και ερευνά πώς και σε ποιο βαθμό αξιοποιείται η λογοτεχνία αυτή στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Αξιοποίηση των Ψηφιακών Μέσων για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

Μέσα από τον πέμπτο θεματικό άξονα του τόμου, παρουσιάζονται οι σύγχρονες πρακτικές που αξιοποιούν τα ψηφιακά μέσα για την ενίσχυση της γλωσσικής διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες, οι ψηφιακές εφαρμογές και οι ψηφιακοί πόροι μπορούν να προσφέρουν νέες διαδραστικές εμπειρίες και να κάνουν τη γλωσσική διδασκαλία πιο προσβάσιμη και ευέλικτη, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Στις εφαρμογές και μελέτες παρουσιάζονται/προτείνονται πολυμέσα, διαδραστικές πλατφόρμες, σύγχρονα εργαλεία ανάπτυξης εφαρμογών καθώς και η χρήση αυθεντικών κειμένων και πολιτισμικών πόρων για την προώθηση της γλωσσικής αλληλεπίδρασης.

Ο *Αλέξανδρος Κλεφτοδήμος*, στην εργασία του με τίτλο «Τεχνολογίες Εικονικής και Επαυξημένης πραγματικότητα στην Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών», παρουσιάζει την εξέλιξη των τεχνολογιών στο πέρασμα του χρόνου, τα είδη εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας, ενδεικτικές εφαρμογές στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, καθώς και σύγχρονα εργαλεία ανάπτυξης εφαρμογών τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν από εκπαιδευτικούς χωρίς την απαίτηση εξειδικευμένων γνώσεων.

Στην εργασία με τίτλο «Ο ρόλος της μεταγλώσσας στη διδασκαλία, εκμάθηση και αξιολόγηση της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ στην Αυστραλία στην εποχή του Chat GPT», η *Πατρίσια Κορομβόκη* παρουσιάζει παραδείγματα γλωσσικών ασκήσεων επιπέδου αρχαρίων, οι οποίες απαιτούν μεταγλωσσική γνώση και κριτική σκέψη. Οι γλωσσικές ασκήσεις έχουν δοκιμαστεί στο ChatGPT και μπορούν να εφαρμοστούν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Ο *Μενέλαος Τζιφόπουλος* και η *Κυβέλη Παπανικολάου*, στην εργασία τους με τίτλο: «Μαθαίνω στο Δημοτικό Σχολείο μέσα από Ψηφιακές Αφηγήσεις: Η ιστορία του άτακτου τόνου», παρουσιάζουν μια εκπαιδευτική παρέμβαση με κύριο στόχο την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε μια αλληλεπιδραστική μορφή διδασκαλίας με την αξιοποίηση της τεχνολογίας, στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών, στο μάθημα της Γλώσσας.

Στην εργασία με τίτλο «Παίζω και μαθαίνω με τις λέξεις»: Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την κατάκτηση του λεξιλογίου σε μαθητές του Δίγλωσσου Σχολείου «Όμηρος», οι συγγραφείς *Γιώργος Μπεροπούλης*, *Χρυσάνθη Μάρκου*, *Γιώργος Μπιζίος*, *Δημήτρης Θεοδωρακόπουλος*, *Αθηνά Σιδέρη*, *Μαρία Τζόγκα* και *Αλιόνα Κιαφεζέζη*, παρουσιάζουν ένα διαφορετικό τρόπο εκμάθησης και κατάκτησης του λεξιλογίου, αλλά και παράλληλα ανάπτυξης στρατηγικών εκμάθησης με την βοήθεια των νέων τεχνολογιών στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας.

Οι *Καρολία Τρικαλιώτη* και *Δημήτριος Κοτσιφάκος*, στην εργασία με τίτλο: «Εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Ποίησης» παρουσιάζουν ένα ψηφιακό διδακτικό σενάριο για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας με την υποβοήθηση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης. Μέσω μιας πολυτροπικής οπτικής, με κείμενα, ήχο, εικόνες και εφαρμογές σύγχρονης ψηφιακής τεχνολογίας, οργανώνουν μια καινοτόμο πρόταση για μαθητές/τριες Γυμνασίου και Λυκείου.

Στο κείμενο με τίτλο: «Εφαρμογή εκπαιδευτικού σεναρίου στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης με δραστηριοκεντρική (Task-Based) προσέγγιση και με την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στο Hellenic College Holy Cross Greek Orthodox School of Theology της Βοστώνης», η *Μαρία Κουτή*, μέσω της διδακτικής πρότασης με Δραστηριοκεντρική Εκμάθηση, τονίζει τη συμβολή των ψηφιακών πολυτροπικών εργαλείων στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ σε φοιτητές/τριες.

Η *Ελένη Κοροσίδου*, στην εργασία με θέμα: «Ενίσχυση των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας στις Τάξεις Υποδοχής μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης», μέσα από μία σειρά πλούσιων εφαρμογών και ψηφιακών εργαλείων επικεντρώνεται στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών και γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιών που βρίσκονται σε Τάξεις Υποδοχής.

Η *Μαρία Κικίδου*, στην εργασία της με θέμα: «“Song Contest”: Ένα πρόγραμμα ανάπτυξης διαπολιτισμικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων», παρουσιάζει, με αφορμή την παγκόσμια ημέρα Γλωσσών, ένα πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας που εφαρμόστηκε σε μαθητές/τριες ΣΤ' Δημοτικού στην Κεντρική Μακεδονία. Με τη συμβολή των ψηφιακών τεχνολογιών και της μουσικής, οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν τις παραπάνω δεξιότητες, καλλιεργώντας, παράλληλα, το αίσθημα της αποδοχής του διαφορετικού.

Ο *Γεώργιος Μαυρομμάτης*, στο κείμενό του: «Η αξία των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία της Γλώσσας: Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας ως Ξένης με την χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού MultiCraft», προτείνει ένα διδακτικό σενάριο για την εξοικείωση μαθητών/τριών με αντικείμενα του σπιτιού (γλωσσικά και γραμματικά φαινόμενα), μέσω ενός γνωστού διαδραστικού ψηφιακού παιχνιδιού.

Η *Ευτυχία Αρβανίτη*, στην εργασία της με θέμα: «Digital Stories στα Ελληνικά: Μία πολυδιάστατη δραστηριότητα στο επικοινωνιακό μάθημα ενηλίκων», παρουσιάζει τα οφέλη της Ψηφιακής Αφήγησης (ΨΑ) για τη Γλωσσική Εκπαίδευση και, παράλληλα, αναδεικνύει μία άκρως παιδαγωγική πρόταση εφαρμογής της ΨΑ στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στόχος είναι η εξάσκηση των συμμετεχόντων/ουσών στην παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου με την υποβοήθηση της τεχνολογίας.

Η εργασία της *Αγγελικής Καραγγέλου* με θέμα: «Διδάσκοντας την παράδοση ψηφιακά: Μία πρόταση για την ανάδειξη της γεωγραφικής γλωσσικής ποικιλότητας στην Α' Λυκείου» συμβάλλει στη συζήτηση για την κοινωνική και γεωγραφική ποικιλότητα. Ειδικότερα, παρουσιάζει μία διδακτική πρόταση που υλοποιήθηκε σε 26 μαθητές/τριες

Α' Λυκείου στην περιοχή της Αττικής, με στόχο την ανάδειξη των διαλέκτων και πώς αυτές επιδρούν στο γλωσσικό παρόν και, παράλληλα, το συνδιαμορφώνουν.

Η *Κυβέλη Παπανικολάου*, στην εργασία της με θέμα: «Διδάσκοντας το γράμμα 'Ψ, ψ' με τη συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης», προτείνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες για τη διδασκαλία του γράμματος 'ψ' μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας e-me, και άλλων σχετικών ψηφιακών εφαρμογών. Διαφαίνεται, μέσα από τη διδακτική πρόταση, η ανάγκη αναδιαμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, με στόχο τη διδασκαλία της Γλώσσας σε μικρές ηλικιακές ομάδες, μέσω σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων.

Στο κείμενο της *Ιφιγένειας Κωφού* με τίτλο: «Αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών για την εννοιολόγηση των στρατηγικών γλωσσικής κατάκτησης» δίνεται έμφαση στη διδασκαλία στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης με την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών και, κυρίως, μέσω εργαλείων αυτοαξιολόγησης.

Σύγχρονες Πρακτικές Διδασκαλίας και Αξιολόγησης της Ελληνικής Γλώσσας σε Δια/πολυπολιτισμικά Περιβάλλοντα

Ο τόμος ολοκληρώνεται με τον έκτο θεματικό άξονα, που πραγματεύεται σύγχρονες προσεγγίσεις οι οποίες εφαρμόζονται στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Περιλαμβάνει κείμενα που εντάσσονται σε δύο επιμέρους ενότητες:

- κείμενα που εστιάζουν στις σύγχρονες προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία,
- μελέτες που εξετάζουν ζητήματα αξιολόγησης

Από τις παραδοσιακές μεθόδους μέχρι τις νεότερες καινοτόμες πρακτικές, εξετάζεται η αποτελεσματικότητα των διαφοροποιημένων προσεγγίσεων σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Στόχος κάποιων κειμένων είναι να αναδειχθούν πρακτικές που βελτιώνουν τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών και διευκολύνουν την ένταξή τους στην κοινωνία. Επιπλέον, υπογραμμίζεται ότι η διδασκαλία και η αξιολόγηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και τις προκλήσεις των μαθητών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία παρουσιάζεται ως μια μέθοδος που μπορεί να αποτελέσει βασικό εργαλείο για την αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύγχρονες προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία

Στην εργασία με τίτλο «Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Η σημασία της γλωσσικής εκπαίδευσης», οι συγγραφείς *Παναγιώτης Πασσάς* και *Νικόλαος Μίχος* θίγουν ζητήματα εκπαιδευτικής γλωσσικής πολιτικής για τους ομογενείς μαθητές στο εξωτερικό και τους μαθητές με μεταναστευτικό προφίλ στον Ελλαδικό χώρο και

εστιάζουν στον ρόλο της Γενικής Διεύθυνσης Διεθνών, Ευρωπαϊκών Θεμάτων, Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΥΠΑΙΘΑ.

Οι *Καλλιόπη Ζαρογιάννη, Ειρήνη Γάκη Ιωάννης και Σπαντιδάκης* με την εργασία τους «Αξιοποιώντας την κειμενική δομή κατά την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα» καταδεικνύουν την αναγκαιότητα για άμεση και ρητή διδασκαλία της στρατηγικής της κειμενικής δομής σε έντυπα και σε ψηφιακά περιβάλλοντα παραγωγής γραπτού λόγου στην ελληνική ως Γ2/ΞΓ.

Οι *Ελένη Παπαγιαννοπούλου και Νικολέττα Τσιτσανούδη - Μαλλίδη*, στην εργασία τους «Θεωρία και πράξη της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ένα παράδειγμα προς μελέτη από τη Νέα Νότια Ουαλία της Αυστραλίας», εξετάζουν την παράμετρο της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μαθητικές ομάδες σύνθετων επιπέδων γλωσσικής επάρκειας και διερευνούν την εφαρμογή των μέσων και των στρατηγικών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας μέσα από την προσαρμογή της διδασκαλίας στα χαρακτηριστικά των μαθητών.

Η *Σταματία Ζορμπά*, με την εργασία της «Η αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος: Καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων», εξετάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία από ποικίλες περιοχές της Ελλάδας καταδεικνύει την σπουδαιότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο σύγχρονο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας.

Οι συγγραφείς *Νανούσκα Ποντοκοβυρώφ και Ελένη Γρίβα*, στην εργασία με τίτλο «Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από ενήλικες Ουκρανούς πρόσφυγες: αποτύπωση των δυσκολιών και των προσδοκιών τους», παρουσιάζουν τα αποτελέσματα μιας έρευνας που διεξήγαγαν σε 216 Ουκρανούς πρόσφυγες που ζουν στην Ελλάδα, όπου καταγράφηκε το επίπεδο της ελληνομάθειά τους αλλά και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Η *Μαρίνα Μόγλη*, στην εργασία της «Διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μη-τυπικές μορφές εκπαίδευσης», παρουσιάζει αποτελέσματα έρευνας σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες μετανάστες/πρόσφυγες σε δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης, διερευνώντας παράλληλα τους παράγοντες που ωθούν τους μετανάστες και τους πρόσφυγες να παρακολουθήσουν μαθήματα στις συγκεκριμένες δομές.

Ο *Ευάγγελος Δημητρίου*, στην εργασία του με τίτλο: «Σχεδιασμός και εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την ανάπτυξη των σύγχρονων δεξιοτήτων του πολίτη του 21^{ου} αιώνα σε μαθητές/μαθήτριες δημοτικού σχολείου», σχεδίασε και εφάρμοσε ένα εκπαιδευτικό Πρόγραμμα σε μαθητές/τριες ενός δημόσιου δημοτικού σχολείου της Φλώρινας, με στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων πολυγραμματισμού και ενεργού πολιτειότητας.

Η *Γαρυφαλιά Παπασωτήρη*, με την εργασία της «Διαμορφώνοντας δραστηριότητες εγγραμματοσμού σε παιδιά Ρομά», διερευνάει και καταδεικνύει πώς ο σχεδιασμός και η

διαμόρφωση εκπαιδευτικών παιγνιδιών δραστηριοτήτων σε ένα σχολείο με παιδιά αμιγώς Ρομά, συμβάλλει στην κατάκτηση γλωσσικών, κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων, καθώς και στη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς.

Η συγγραφέας *Τσαμπίκα Μακρογιάννη*, στην εργασία της με θέμα: «Η μητρική γλώσσα και η χρήση της μέσα από διαγλωσσικά κείμενα σχολικών και εξωσχολικών γλωσσικών τοπίων», μελετά το γλωσσικό τοπίο τριών δημοτικών σχολείων και ενός νηπιαγωγείου στην Ρόδο, στα οποία φοιτούν αρκετά παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η πρόταση της ερευνήτριας αφορά στη δημιουργική αξιοποίηση των γλωσσικών πόρων όλων των παιδιών στη σχολική εκπαίδευση.

Ο *Ευθύμιος Ψαλλίδας*, στην εργασία του με τίτλο: «Η έννοια της Ευρωπαϊκής πολιτειότητας μέσα από τις οπτικές μαθητών του δημοτικού σχολείου», αναδεικνύει τις απόψεις μαθητών/τριών δημοτικών σχολείων της Φλώρινας για την έννοια του Έλληνα και του Ευρωπαίου Πολίτη. Τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας δείχνουν τη θετική άποψη και στάση των συμμετεχόντων/ουσών στην ευρωπαϊκή ταυτότητα. Ωστόσο, διαφαίνεται η δυσκολία ενός ποσοστού μαθητών/τριών να αντιληφθούν τέτοιες έννοιες και το συγκείμενό τους.

Ζητήματα αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης

Η *Αικατερίνη Κιγισιόγλου - Βλάχου*, στην εργασία με τίτλο «Η γραπτή οδηγία ως βασική συνιστώσα στην τυπική αξιολόγηση των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου: πιστοποίηση ελληνομάθειας», επισημαίνει τον ουσιαστικό ρόλο που διαδραματίζει η με σαφήνεια διατυπωμένη γραπτή οδηγία ως βασική συνιστώσα στην κατάλληλη παραγωγή γραπτού λόγου. Παρατίθενται σχολιασμένες γραπτές οδηγίες προερχόμενες από δοκιμασίες παραγωγής γραπτού λόγου με στόχο την πιστοποίηση της Ελληνικής του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ).

Οι *Aida Zoto* και *Isida Foci (Metaj)*, στην εργασία τους με τίτλο «Είκοσι χρόνια Εξετάσεις Πιστοποίησης Ελληνομάθειας στο Εξεταστικό Κέντρο του Πανεπιστημίου Τιράνων (2003-2023)», παρουσιάζουν μια ανασκόπηση της πορείας των εξετάσεων πιστοποίησης ελληνομάθειας κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες στο Πανεπιστήμιο των Τιράνων, επισημαίνοντας σημαντικά γεγονότα και αλλαγές που έχουν συμβεί.

Στην εργασία με τίτλο «Εναλλακτική προσέγγιση αξιολόγησης των επικοινωνιακών στρατηγικών των μαθητών δημοτικού σχολείου με αυθεντικές δραστηριότητες», η *Ιωάννα Κουκόσια* εφάρμοσε μελέτη σε δεκαέξι μαθητές των Ε' και Στ' τάξεων του δημοτικού σχολείου. Στη συγκεκριμένη μελέτη διερευνήθηκαν και καταγράφηκαν στρατηγικές προφορικού λόγου και επικοινωνίας των μαθητών μέσα από συμμετοχική παρατήρηση.

Οι συγγραφείς *Σταύρος Καμαρούδης* και *Στέλλα Ντινοπούλου*, στην εργασία τους με τίτλο «Αξιολόγηση της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας σε Έλληνες μαθητές των ημερινών τάξεων: Τις παίζει», εξετάζουν α) αν οι Έλληνες μαθητές διαθέτουν την

υπόρρητη και όχι την ρητή γνώση στον προφορικό λόγο, β) αν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν επαρκώς σε εξετάσεις Ελληνομάθειας όπως υπόκεινται οι μαθητές που μαθαίνουν την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα.

Η Χριστίνα Μουτσιούνα, στην εργασία της με τίτλο «Μορφές και μέθοδοι αξιολόγησης της γλωσσικής επίδοσης σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ», επικεντρώνεται στην καταγραφή και ανάλυση των απόψεων εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ, προκειμένου να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν την αξιολόγηση, αλλά και όλα όσα εφαρμόζουν στην πράξη.

Στην εργασία του *Youssef Elsafoury* με τίτλο «Σχέση ξενικότητας και ταυτοποίησης ως κριτήρια αξιολόγησης της προφοράς στους αραβόφωνους μαθητές της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας», εξετάζεται η σχέση μεταξύ δύο κριτηρίων (μεταβλητών) για την αξιολόγηση της ξένης προφοράς. Η μελέτη επικεντρώνεται στην προφορική απόδοση των φοιτητών/τριών που μιλούν την Αραβική ως μητρική και σπουδάζουν ελληνική φιλολογία σε τρία πανεπιστήμια στο Κάιρο.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τους/τις συγγραφείς για το υψηλό επίπεδο των κειμένων που μας παρέδωσαν, καθώς και για τη συνέπεια και την άφογη συνεργασία που είχαμε μαζί τους προκειμένου να πετύχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Ελένη Γρίβα, Γεώργιος Βλάχος, Πατρίσια Κορομβόκη

Ιανουάριος 2025

**Πολιτικές και Πρακτικές για την Ελληνική Γλώσσα
σε Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
και Εκπαιδευτικές Μονάδες
στο Ελλαδικό Πλαίσιο και στο Εξωτερικό**

Κοινοτική έρευνα δράσης για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά: Ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Θεμιστοκλής Αραβοσιτάς

Λέκτορας, Πρόγραμμα Νεοελληνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Τορόντο, Πανεπιστήμιο Γιορκ
themis.aravossitas@utoronto.ca, travoss@yorku.ca

Εμμανουέλα Τισίζη

Λέκτορας, Πανεπιστήμιο McGill
emmanouela.tisizi@mcgill.ca

Μαριάνθη Οικονομάκου

Επίκουρη καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
oikonomakou@aegean.gr

Περίληψη

Η μελέτη εστιάζει σε βασικές παραμέτρους της διδασκαλίας της Ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς στη διασπορά. Σημείο αναφοράς αποτελεί η διενέργεια κοινοτικής έρευνας δράσης που υλοποιείται στον Καναδά από ομάδα ερευνητών/τριών σε συνεργασία με το Ίδρυμα Ελληνικής Κληρονομιάς (IEK/HHF). Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής, που αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου διδακτικού έργου με τη συνδρομή των μελών της κοινότητας, εξετάζονται ζητήματα που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στο πεδίο. Πέραν της σκιαγράφησης του προφίλ των διδασκόντων/ουσών, αντικείμενο διερεύνησης αποτελεί: (α) η αποτελεσματικότητα των μεθόδων που εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε διαφορετικές δομές εκπαίδευσης, (β) οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους, που διατηρούν συχνά διαφορετική σχέση με τη γλώσσα-στόχο αναλόγως και της καταγωγής τους, και (γ) ο βαθμός αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών τόσο στην επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού όσο και στη διαδικασία της γλωσσικής εκμάθησης. Συγχρόνως, η έρευνα επικεντρώνεται στον βαθμό ικανοποίησης των διδασκόντων/ουσών από την εργασιακή τους εμπειρία, καθώς και στις επιμορφωτικές τους ανάγκες που συναρτώνται άμεσα με το διδακτικό τους έργο.

Λέξεις-κλειδιά: Ελληνόγλωσση εκπαίδευση, γλωσσική διδασκαλία, κοινοτική έρευνα δράσης, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

1. Εισαγωγή

Η διεξαγωγή της κοινοτικής έρευνας δράσης (Czaykowska-Higgins, 2009), με τίτλο *Ελληνική Σκυτάλη/Hellenic Relay*, υλοποιείται τμηματικά από το 2023 στο πανεπιστήμιο του York με τη συμμετοχή ομάδας ερευνητών/τριών από συνεργαζόμενα

πανεπιστήμια τόσο του Καναδά όσο και της Ελλάδας. Εγγράφεται στις ποικίλες δράσεις και πρωτοβουλίες του Ιδρύματος Ελληνικής Κληρονομιάς (IEK), ενός φιλανθρωπικού, μη κερδοσκοπικού οργανισμού με έδρα το Τορόντο που δραστηριοποιείται για τη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και της πολιτισμικής κληρονομιάς στον Καναδά (HHF, 2024). Η έρευνα πραγματοποιείται με τη συνδρομή όλων των μελών της κοινότητας: διδασκόντων/ουσών, γονέων, μαθητών/τριών και στελεχών εκπαίδευσης. Στόχος της είναι η ουσιαστικότερη κατανόηση της φυσιογνωμίας της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και η ενίσχυση της Ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς (Cummins & Danesi, 1990· Valdes, 2001· Carreira, 2004, 2013). Αντικείμενο διερεύνησης, ειδικότερα, αποτελεί η χαρτογράφηση των διαθέσιμων κοινοτικών πόρων, των σχολείων και γλωσσικών προγραμμάτων (Aravossitas, 2016), η ανάδειξη των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Aravossitas & Οϊκοπομακου, 2018, 2020), η κατάθεση προτάσεων αναφορικά με τη βελτίωση της διδασκαλίας και εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και, τέλος, ο σχεδιασμός δράσεων που θα βοηθήσουν μελλοντικά στη βιωσιμότητα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (Κωνσταντινίδης, 2001· Δαμανάκης, 2007, 2010).

2. Κοινοτικές έρευνες δράσης για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά

Η οικονομική κρίση του 2010 συνέβαλε στην αύξηση του αριθμού των μεταναστών/στριών ελληνικής καταγωγής στον Καναδά, τροφοδοτώντας τις διασπορικές κοινότητες με ένα νέο μεταναστευτικό ρεύμα (Δαμανάκης, Κωνσταντινίδης & Τάμης, 2014· Panagiotopoulou κ.ά., 2019). Ωστόσο, όπως προκύπτει από στατιστικά δεδομένα (Statistics Canada, 2016, 2022), η χρήση της ελληνικής γλώσσας φαίνεται να περιορίζεται ραγδαία, ενώ και ο αριθμός των μαθητών/τριών που παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε κοινοτικά σχολεία και ανάλογα προγράμματα μειώθηκε σημαντικά σε ολόκληρο τον Καναδά, εξαιτίας και της πανδημίας του Covid-19 κατά την περίοδο 2020-2022 (Aravossitas & Tisizi, 2024). Ο μειωμένος μαθητικός πληθυσμός συγκροτείται μάλιστα σε μεγάλο βαθμό από Έλληνες/ίδες τρίτης ή τέταρτης γενιάς που διατηρούν μικρή σχέση με τη γλώσσα κληρονομιάς τους και διαθέτουν λιγότερες ευκαιρίες χρήσης της στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Η γλωσσική αυτή μετατόπιση μπορεί να επιβραδυνθεί, ή ακόμη και να ανατραπεί, εάν ληφθούν μέτρα σε επίπεδο οικογένειας και κοινότητας για την αναζωογόνηση και την περαιτέρω διάδοση της ελληνικής γλώσσας από τη μία γενιά στην άλλη (Kircher, 2022).

Στις προκλήσεις αυτές έρχεται να απαντήσει η διενέργεια κοινοτικών ερευνών δράσης (Czaykowska-Higgins, 2009· Aravossitas, 2016) που υλοποιούνται με τη συνδρομή των μελών των κοινοτήτων που δρουν ως ερευνητές/τριες στοχεύοντας στην προαγωγή της γνώσης σε σχέση με τη γλώσσα ή τις γλώσσες που οι ίδιοι/ες χρησιμοποιούν. Ανάλογες έρευνες στο πεδίο των γλωσσών πολιτισμικής κληρονομιάς (Cummins & Danesi, 1990· Valdes, 2001· Carreira, 2004, 2013) μπορούν να συντελέσουν στον προσδιορισμό προγραμματισμένων δράσεων για τη διατήρηση και ενίσχυση των μειονοτικών γλωσσών

σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Μέσω των ερευνών αυτών, που εδράζονται στη στενή συνεργασία τόσο εσωκοινοτικών όσο και εξωκοινοτικών φορέων, επιτυγχάνεται η χαρτογράφηση της δυναμικής των κοινοτήτων σε επίπεδο δομών και ανθρώπινου δυναμικού, ο εντοπισμός σημαντικών προκλήσεων, όπως η έλλειψη χρηματοδότησης και η μείωση του αριθμού των μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας συγκεκριμένων λύσεων που έχουν προταθεί στο πλαίσιο της κοινοτικής δράσης.

3. Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

3.1. Στόχοι και μεθοδολογία έρευνας

Το τμήμα της ευρύτερης έρευνας που επικεντρώνεται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί συνέχεια άλλων ανάλογων ερευνητικών προσπαθειών (Κωνσταντινίδης, 2001· Δαμανάκης, 2007· Aravossitas & Oikonomakou, 2018, 2020· Tisizi, 2020, 2022) από τις οποίες προέκυψε η αναγκαιότητα αντιμετώπισης, από τη μία, ποικίλων δυσκολιών που σχετίζονται τόσο με την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού όσο και την εργασιακή κατάσταση των διδασκόντων/ουσών και υλοποίησης, από την άλλη, στοχευμένων επιμορφωτικών δράσεων με σημείο αναφοράς τις πραγματικές ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ως προς τη μεθοδολογία, η έρευνα αξιοποιεί μικτές μεθόδους συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων με κυριότερες τη διενέργεια ημιδομημένων συνεντεύξεων και ομάδων εστίασης, καθώς και τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων με κλειστού κατά βάση τύπου ερωτήματα. Για τον σχεδιασμό των ερωτηματολογίων οργανώθηκαν ομάδες προελέγχου αποτελούμενες από δείγμα εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα σε διαφορετικές δομές και βαθμίδες εκπαίδευσης. Σε επόμενη φάση, έχει προγραμματιστεί η υλοποίηση συμπληρωματικών συνεντεύξεων επί τη βάση των συμπερασμάτων που θα εξαχθούν από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών, ώστε να δρομολογηθεί, στην τελική φάση, η συγκριτική μελέτη των ευρημάτων που θα συλλεχθούν από το σύνολο των ερευνητικών ομάδων (γονέων, μαθητών/τριών, στελεχών εκπαίδευσης).

Οι άξονες διερεύνησης των ερωτηματολογίων, που βρίσκονται στην παρούσα φάση στο στάδιο διάχυσης στην κοινότητα και συλλογής δεδομένων (Aravossitas & Oikonomakou, 2018), επικεντρώνονται: (α) στο προφίλ τόσο των διδασκόντων/ουσών όσο και του μαθητικού πληθυσμού που παρακολουθεί προγράμματα ελληνικής γλώσσας, (β) στην εξέταση ζητημάτων διδακτικής μεθοδολογίας και αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη γλωσσική διδασκαλία και (γ) στις επιμορφωτικές ανάγκες, καθώς και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε διαφορετικές δομές εκπαίδευσης ανάλογα και με το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών/τριών τους.

3.2. Προφίλ διδασκόντων/ουσών και μαθητικού πληθυσμού

Βασικός στόχος της έρευνας δράσης *Ελληνική Σκυτάλη/Hellenic Relay* είναι η χαρτογράφηση των προφίλ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα σε

ελληνικά σχολεία και γλωσσικά προγράμματα στον Καναδά, καθώς η χαρτογράφηση αυτή μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση των εξατομικευμένων αναγκών τους και κατ'επέκταση στον σχεδιασμό στοχευμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης ικανών να συμβάλουν στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου και των επαγγελματικών τους προοπτικών. Από προηγούμενες σχετικές έρευνες (Aravossitas & Oikonomakou 2018, 2020· Tisizi, 2022) γνωρίζουμε πως το επαγγελματικό προφίλ των διδασκόντων/ουσών διαμορφώνεται από ένα εύρος παραγόντων, όπως το αν είναι φυσικοί ομιλητές/ομιλήτριες της Ελληνικής, αν έχουν ολοκληρώσει σπουδές σε κλάδο σχετικό με τη διδασκαλία της Ελληνικής ως πρώτης, δεύτερης ή ξένης γλώσσας, και αν απασχολούνται με καθεστώς πλήρους ή μερικής απασχόλησης στο πεδίο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Η ετερογένεια στα προφίλ των εκπαιδευτικών, βάσει των προαναφερθέντων παραγόντων, οδηγεί στη συνύπαρξη μέσα σε εκπαιδευτικές μονάδες διδασκόντων/ουσών με διαφορετική ακαδημαϊκή και επαγγελματική πορεία. Την εκπαιδευτική κοινότητα έτσι φαίνεται πως απαρτίζουν όσοι/ες διαθέτουν διδακτική επάρκεια που αποκτήθηκε στην Ελλάδα (π.χ. απόφοιτοι/ες παιδαγωγικών τμημάτων ελληνικών πανεπιστημίων με πιστοποίηση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια βαθμίδα), εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε καναδικό πανεπιστήμιο, και άλλοι/ες που είτε δεν διαθέτουν πανεπιστημιακό πτυχίο από την Ελλάδα ή τον Καναδά (ή από άλλη χώρα) είτε παρέχουν άμισθες υπηρεσίες στα ελληνικά σχολεία με διαφορετικά παιδαγωγικά διαπιστευτήρια και επίπεδα γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι τα προγράμματα ελληνικής γλώσσας στον Καναδά κατά κανόνα δεν μπορούν να προσφέρουν επαρκείς ώρες σε εκπαιδευτικούς που αναζητούν εργασία πλήρους απασχόλησης. Ως εκ τούτου, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας αποτελεί το κύριο επάγγελμα μόνο για ένα μικρό ποσοστό των διδασκόντων/ουσών, ενώ η πλειονότητα αυτών διδάσκει ελληνικά μόνο σποραδικά ή με καθεστώς μερικής απασχόλησης. Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης επιχειρείται, λοιπόν, η εκ νέου χαρτογράφηση των προφίλ των διδασκόντων/ουσών σε διάφορους τύπους ελληνικών σχολείων στον Καναδά (Γράφημα 1) με σκοπό τον προσδιορισμό των τρεχουσών αναγκών τους, καθώς οι διαφορετικές αυτές κατηγορίες εκπαιδευτικών, που εύλογα έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα ωφελούνταν από την υλοποίηση διαφοροποιημένων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

3.8 Ποια είναι η ανώτατη βαθμίδα εκπαίδευσης που ολοκληρώσατε;

Απόφοιτος/η Λυκείου

Απόφοιτος/η πανεπιστημίου Ελλάδας/Κύπρου

Απόφοιτος/η πανεπιστημίου Καναδά

Απόφοιτος/η πανεπιστημίου άλλης χώρας

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Other: _____

Εικόνα 1. Προσδιορισμός του προφίλ των διδασκόντων/ουσών.

Αντίστοιχη ποικιλομορφία έχει παρατηρηθεί και στον μαθητικό πληθυσμό των ελληνικών σχολείων και γλωσσικών προγραμμάτων στον Καναδά. Οι μαθητές/τριες που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία στον Καναδά μπορούν γενικά να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: (α) μαθητές/τριες πρώτης γενιάς που ήρθαν πρόσφατα (Panagiotopoulou et al., 2019) στον Καναδά με την οικογένειά τους (και οι ίδιοι/ες και οι γονείς τους είναι γεννημένοι/ες εκτός Καναδά), (β) μαθητές/τριες δεύτερης γενιάς που γεννήθηκαν στον Καναδά (με γονείς γεννημένους εκτός Καναδά), (γ) μαθητές/τριες τρίτης γενιάς που γεννήθηκαν στον Καναδά (με γονείς γεννημένους στον Καναδά), (δ) μαθητές/τριες δεύτερης ή τρίτης γενιάς που προέρχονται από μικτούς γάμους (μόνο ένας από τους γονείς είναι ελληνικής καταγωγής) και (ε) μαθητές/τριες που δεν έχουν ελληνική καταγωγή και παρακολουθούν ελληνόγλωσσα προγράμματα για άλλους λόγους, κυρίως ακαδημαϊκούς (Aravossitas, 2016· Tisizi, 2020).

Τα τελευταία χρόνια, στα ελληνικά σχολεία έχει καταγραφεί αύξηση της τρίτης και τέταρτης κατηγορίας. Πρόκειται για μαθητές/τριες που έρχονται σε έναν βαθμό σε επαφή με την ελληνική γλώσσα στην κοινότητα και στο ελληνικό σχολείο, αλλά δεν τη χρησιμοποιούν συστηματικά στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Αντίστοιχη ετερογένεια υπάρχει και στα προφίλ των μαθητών/τριών που παρακολουθούν γλωσσικά προγράμματα που προσφέρονται σε ενήλικες, καθώς συχνά στην ίδια τάξη φοιτούν εκπαιδευόμενοι/ες που μαθαίνουν την Ελληνική ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς και άλλοι/ες για τους οποίους/ες η Ελληνική είναι δεύτερη ή ξένη γλώσσα (Aravossitas & Oikonomakou 2018, 2020).

Όσοι/ες μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς τείνουν να εμφανίζουν διαφοροποιήσεις ως προς τον βαθμό κατάκτησής της, αλλά συνήθως διατηρούν οικογενειακούς δεσμούς με τη γλώσσα και εκτίθενται σε αυτή σε καθημερινή βάση στο σπίτι, στο σχολείο ή στην κοινότητα (Valdes, 2001). Αντίθετα, όσοι/ες μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα δεν διατηρούν οικογενειακούς δεσμούς με τη γλώσσα, δεν τη θεωρούν απαραίτητα ως μέρος της ταυτότητάς τους, και συχνά η τάξη είναι ο μόνος χώρος στον οποίο τους δίνεται η δυνατότητα να τη χρησιμοποιήσουν (Carreira & Kagan, 2011). Είναι λοιπόν εύλογο οι μαθητές/τριες που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς κι εκείνοι/ες που τη μαθαίνουν ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα να έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κίνητρα εκμάθησης, όπως προκύπτει και από προηγούμενες έρευνες (Aravossitas & Oikonomakou 2018, 2020). Η χαρτογράφηση των διαφορετικών προφίλ των μαθητών/τριών κρίνεται απαραίτητη, καθώς μπορεί να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τον μαθητικό πληθυσμό και τις διαφοροποιημένες ανάγκες του. Στη βάση αυτή, η έρευνα *Ελληνική Σκυτάλη / Hellenic Relay* θα ερευνήσει, μεταξύ άλλων, το ποσοστό των μαθητών/τριών πρώτης, δεύτερης και τρίτης (ή και τέταρτης) γενιάς σε διάφορους τύπους σχολείων στον Καναδά (Γράφημα 2), με σκοπό την άντληση επικαιροποιημένων δεδομένων σε σχέση με το δυναμικό και τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των τάξεων.

4.1 Από τους μαθητές/τριες στους οποίους/ες διδάσκετε τι ποσοστό % είναι ελληνικής καταγωγής:

	1-25%	25-50%	50-75%	75-100%
Ροή 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.2 Από τους ελληνικής καταγωγής μαθητές/τριες πόσοι/ες είναι περίπου (με άθροισμα επί τοις εκατό):

	1-25%	25-50%	50-75%	75-100%
Πρώτες γενιάς (γεννημένοι/ες στην Ελλάδα)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δεύτερες γενιάς (με νομιτά/νομιές γεννημένοι/ες στην Ελλάδα)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τρίτες γενιάς (με παππούδες/ γιαγιάδες γεννημένοι/ες στην Ελλάδα)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Εικόνα 2. Προσδιορισμός του προφίλ των μαθητών/τριών.

3.3. Διερεύνηση εφαρμοζόμενων διδακτικών πρακτικών

Σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας εξετάζεται, αρχικά, ποιες διδακτικές προσεγγίσεις εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους (Oikonomakou & Parakitsos, 2021· Χατζηδάκη, 2020· Cummins, 2023), ποιο Πρόγραμμα/ματα Σπουδών (Cummins & Danesi, 1990· Council of Europe, 2020) συμβουλευονται και ποιες δεξιότητες επιθυμούν να καλλιεργήσουν κατά προτεραιότητα στους μαθητές/τριές τους. Στο ίδιο πλαίσιο εξετάζονται επιμέρους διαστάσεις του διδακτικού έργου (Γράφημα 3) εκκινώντας από την επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού και τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων (Σκούρτου κ.ά, 2016), με βάση επιλεγμένα κειμενικά είδη (Cummins & Early, 2011) μέχρι την εφαρμογή ενδεδειγμένων τεχνικών αξιολόγησης της μαθησιακής επίδοσης. Σημαντική παράμετρος διερεύνησης είναι και ο βαθμός αξιοποίησης των αρχών της διαφοροποιημένης και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, το επίπεδο γλωσσομάθειας και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών (Valdes, 2001· Carreira, 2004, 2013).

35. Ποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες χρησιμοποιείτε κατά τη διδασκαλία σας και σε ποιον βαθμό; (0=καθόλου, 1=σε μικρό βαθμό, 2=αρκετά, 3=σε μεγάλο βαθμό, 4=σε πολύ μεγάλο βαθμό)

	0	1	2	3	4
Τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού (π.χ. δραματοποίηση)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παχνίδια ρόλων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αφηγήσεις (storytelling)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κείμενα ταυτότητας/ γλωσσικές αυτοβιογραφίες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γλωσσικά προφίλ/ πορτρέτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Εικόνα 3. Βαθμός αξιοποίησης διαφορετικών διδακτικών τεχνικών στην τάξη.

Στο ίδιο πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν ποικίλες λειτουργικές παραμέτρους της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (Γράφημα 4) με σημείο αναφοράς τη δυνατότητα ανάπτυξης συνεργατικών δικτύων με ελληνόφωνες κοινότητες εντός ή εκτός Καναδά και τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης. Κομβική θέση κατέχει ο βαθμός

εξοικείωσής τους με ψηφιακά περιβάλλοντα (Skourtou et al., 2006· Arkadianos, 2023), ο τρόπος αξιοποίησης των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών στην τάξη και η αξιολόγηση της επάρκειας, σε επίπεδο υποδομών, των μονάδων στις οποίες εργάζονται. Με βάση και την εμπειρία που αποκόμισαν κατά την περίοδο της πανδημίας του COVID-19 (Αραβοσιτάς & Οικονομάκου, 2023· Aravossitas & Tisizi, 2024), οι διδάσκοντες/ουσες αξιολογούν, στη συνέχεια, θετικές και αρνητικές διαστάσεις που απορρέουν από τη χρήση των εργαλείων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως αυτές καταγράφηκαν από την ομάδα προελέγχου.

49. Μπορείτε να αναφέρετε σε ποιον βαθμό αντιμετωπίζετε τις παρακάτω εκπαιδευτικές προκλήσεις; (0=καθόλου, 1=σε μικρό βαθμό, 2=αρκετά, 3=σε μεγάλο βαθμό, 4=σε πολύ μεγάλο βαθμό)	0	1	2	3	4
Υπαρξη ανομοιογένειας στις τάξεις (επίπεδα, ηλικίες και στόχοι)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έλλειψη ενδιαφέροντος από μαθητές/τριες (απουσίες, αδιαφορία μαθητών/τριών)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Περιορισμένος διδακτικός χρόνος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Περιορισμένο ή ανεπαρκές εκπαιδευτικό υλικό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ελλείψεις σε υποδομές/τεχνολογικά μέσα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Εικόνα 4. Εκπαιδευτικές προκλήσεις στο πλαίσιο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

3.4. Προοπτικές επαγγελματικής ανάπτυξης των διδασκόντων/ουσών

Η έκφραση αναστοχαστικών αξιολογικών κρίσεων από μέρος των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας συμβάλλει στην περαιτέρω διερεύνηση των εργασιακών συνθηκών στις οποίες καλούνται να επιτελέσουν το έργο τους (Tisizi, 2020, 2022). Εξετάζεται έτσι ο βαθμός ικανοποίησής τους τόσο από τις οικονομικές απολαβές και το εργασιακό κλίμα όσο και από την ποιότητα της συνεργασίας τους με γονείς, συναδέλφους και τη διοίκηση των φορέων όπου εργάζονται. Οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν συγχρόνως τους προβληματισμούς τους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Κωνσταντινίδης, 2001· Δαμανάκης, Κωνσταντινίδης, & Τάμης, 2014· Αραβοσιτάς & Οικονομάκου, 2023), καταθέτοντας συγκεκριμένες προτάσεις για μελλοντικές επιμορφωτικές δράσεις, και εκφράζουν την εκτίμησή τους για το αν θα συνεχίσουν να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά τα επόμενα χρόνια. Η εξαγωγή των συμπερασμάτων αυτών θα είναι εξαιρετικά ωφέλιμη για τη μελέτη των προοπτικών και τη χάραξη ενός μακροπρόθεσμου σχεδίου στήριξης όσων εμπλέκονται στην ενίσχυση της Ελληνικής ως γλώσσας κληρονομιάς στη διασπορά.

4. Επιλογικός σχολιασμός

Η κοινοτική έρευνα δράσης *Ελληνική Σκυτάλη/Hellenic Relay*, αξιοποιώντας ποικίλες ερευνητικές μεθόδους, επιχειρεί να διερευνήσει ένα μεγάλο εύρος ζητημάτων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον Καναδά σε συνεργασία με την ίδια την κοινότητα (Czaykowska-Higgins, 2009). Πρόκειται για ένα σημαντικό εγχείρημα, όχι μόνο λόγω

της συμμετοχής ερευνητών/τριών από διαφορετικά πανεπιστήμια αλλά και γιατί πραγματοποιείται με συντονισμένο τρόπο, αγκαλιάζοντας διαφορετικές ομάδες που αγωνίζονται στο πεδίο για τη διατήρηση και ενίσχυση της διδασκαλίας της Ελληνικής ως γλώσσας κληρονομιάς. Τα αποτελέσματα της έρευνας, που αναμένεται να δημοσιευτούν τμηματικά εντός της διετίας 2024-2025, μπορεί να συντελέσουν στην ουσιαστικότερη κατανόηση των αναγκών τόσο των μαθητών/τριών (Valdes, 2001· Carriera, 2004, 2013) όσο και των διδασκόντων/ουσών (Aravossitas & Oikonomakou, 2018, 2020· Cummins, 2023), στην πιο οργανωμένη χαρτογράφηση εκπαιδευτικών δομών και προγραμμάτων και στον καθορισμό συγκεκριμένων λύσεων για τις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι ελληνόφωνες κοινότητες σε ένα ρευστό και διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

- Αραβοσιτάς, Θ., & Οικονομάκου, Μ. (2023). Η Ελληνική ως γλώσσα κληρονομιάς: Ζητήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον Καναδά. Στο Ε. Γρίβα, Γ. Βλάχος, & Α. Γιαννακοπούλου (Επιμ.), *Σύγχρονες πρακτικές στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας* (σ. 18-29). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, ΠΑΚΕΚ «ΤΗΜΕΝΟΣ».
- Aravossitas, T. (2016). *The hidden schools: Mapping Greek heritage language education in Canada* [Doctoral dissertation, University of Toronto]. University of Toronto Libraries. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου 2024 από https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/71722/1/Aravossitas_Themistoklis_201603_PhD_thesis.pdf
- Aravossitas, T., & Oikonomakou, M. (2018). Professional development of heritage language instructors: Profiles, needs, and course evaluation. In P. P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education* (pp. 1-22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3_2
- Aravossitas, T., & Oikonomakou, M. (2020). New directions for Greek education in the diaspora: Teaching heritage language learners in Canada. In E. Skourtou, V. Kourtis-Kazoullis, T. Aravossitas, & P. Trifonas (Eds.), *Language diversity in Greece* (Multilingual Education, Vol. 36). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28396-4_18
- Aravossitas, T., & Tisizi, E. (2024). Greek heritage language education in Toronto in the aftermath of the COVID-19 pandemic. In M. Mattheoudakis & C. Maligkoudi (Eds.), *Exploring Greek as a second, foreign, and heritage language: In Greece and beyond*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Arkadianos, D. (2023). *Difficulty in an online language learning course and its impact on learner tactics and strategies* [Master's thesis, Simon Fraser University]. Simon Fraser University Repository. <https://summit.sfu.ca/item/36259>

- Carreira, M. (2004). Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term “heritage language learner.” *Heritage Language Journal*, 2(1), 1-25.
- Carreira, M. (2013). The advanced speaker: An overview of the issues in heritage language teaching. *Position Paper*. <https://www.nhlrc.ucla.edu>
- Carreira, M., & Kagan, O. (2011). The results of the National Heritage Language Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign Language Annals*, 44(1), 40-64.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. Council of Europe Publishing. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου 2024 από <https://www.coe.int/lang-cefr>
- Cummins, J. (2023). Critical multilingual language awareness: The role of teachers as language activists and knowledge generators. *Language Awareness*, 32(4), 560-573. <https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2285361>
- Cummins, J., & Danesi, M. (1990). *Heritage languages: The development and denial of Canada's linguistic resources*. Our Schools/Ourselves Education Foundation.
- Cummins, J., & Early, M. (Eds.). (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books.
- Czaykowska-Higgins, E. (2009). Research models, community engagement, and linguistic fieldwork: Reflections on working within Canadian Indigenous communities. *Language Documentation & Conservation*, 3(1), 15-50, University of Hawai'i Press.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη Διασπορά*. Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2010). Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Δαμανάκης, Μ., Κωνσταντινίδης, Σ., & Τάμης, Α. (2014). *Νέα μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- HHF. (2024). About us. Ανακτήθηκε 23 Μαΐου 2024 από <https://hhf.ca/about/>
- Κωνσταντινίδης, Σ. (2001). *Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδά*. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Kircher, R. (2022). Intergenerational language transmission in Quebec: Patterns and predictors in the light of provincial language planning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 418-435.
- Oikonomakou, M., & Papakitsos, E. (2021). Language teaching and critical literacy curriculum in Greek primary education: Implementation and perspectives. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21(1), 1-15.
- Panagiotopoulou, A. J., Rosen, L., Kirsch, C., & Chatzidaki, A. (2019). *'New' migration of families from Greece to Europe and Canada*. Springer VS Wiesbaden.

- Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., & Τσοκαλίδου, Ρ. (2016). *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Κάλλιπος.
- Skourtou, E., Kourtis-Kazoullis, V., & Cummins, J. (2006). Designing virtual learning environments for academic language development. In *The international handbook of virtual learning environments* (pp. 441-467). Springer Netherlands.
- Statistics Canada. (2016). *Census of population, Statistics Canada Catalogue, 98-400-X2016187*.
- Statistics Canada. (2022). *Ethnic or cultural origin by generation status: Canada, provinces and territories, census metropolitan areas and census agglomerations with parts (Table: 98-10-0338-01)*.
- Tisizi, E. (2020). *Exploring heritage language (HL) teachers' identities and their perceptions about HL pedagogy: A narrative study of Greek HL teachers in Montreal and Toronto* [Master's thesis, McGill University]. McGill eScholarship. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/mp48sj28g?locale=en>
- Tisizi, E. (2022). 'Their Greek goes to waste': Understanding Greek heritage language teachers' language ideologies and instructional practices. *Official Languages and Bilingualism Institute Journal*, 12, 117-138.
- Valdes, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-80). Center for Applied Linguistics.
- Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Πεδίο.

Η Ελληνική ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς στην Ελληνική Κοινότητα της Καταλονίας

Μαρία Ιακώβου

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

mariak@phil.uoa.gr

Μαρία Ανδριά

Universitat de Barcelona

maria.andria@ub.edu

Σπυριδούλα Βαρλοκώστα

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

svarlokosta@phil.uoa.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση του ερευνητικού προγράμματος GRECAT (*Greek in Catalonia*), το οποίο διερευνά την Ελληνική ως Γλώσσα Πολιτισμικής Κληρονομιάς για τον ελληνόφωνο πληθυσμό που διαβιεί στην Ελληνική Κοινότητα της Καταλονίας. Στο πλαίσιο του προγράμματος μελετάται για πρώτη φορά συστηματικά η εν λόγω κοινότητα, η οποία εμφανίζεται στη συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή από τα τέλη της δεκαετίας του '20 και αποτελείται από γλωσσικούς χρήστες διαφορετικών ηλικιών και μεταναστευτικών περιόδων. Παρουσιάζεται αναλυτικά η στοχοθεσία και μεθοδολογία της έρευνας και συζητούνται πρώτα δεδομένα και προκαταρκτικές παρατηρήσεις για το παρόν και το μέλλον της Ελληνικής εντός της συγκεκριμένης κοινότητας, ενώ αναδεικνύεται η μεθοδολογία για τη διερεύνηση και άλλων ελληνικών κοινοτήτων με παρόμοια χαρακτηριστικά.

Λέξεις-κλειδιά: Ελληνική ως Γλώσσα Πολιτισμικής Κληρονομιάς, Ελληνική Κοινότητα Καταλονίας, πολυγλωσσία, GRECAT, ελληνόγλωσση εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η στοχοθεσία και η μεθοδολογία του ερευνητικού έργου GRECAT (*Greek in Catalonia: Η Ελληνική ως Γλώσσα Πολιτισμικής Κληρονομιάς στην Ελληνική Κοινότητα Καταλονίας*), το οποίο αποτελεί την πρώτη συστηματική διερεύνηση της Ελληνικής ως Γλώσσας Πολιτισμικής Κληρονομιάς (heritage language) (Benmamoun et al., 2013· Montrul, 2016) για την Ελληνική Κοινότητα της Καταλονίας, στην Ισπανία. Η εργασία αυτή επιθυμεί να αναδείξει πρώτα δεδομένα και προκαταρκτικές παρατηρήσεις του εν εξελίξει ερευνητικού έργου. Αρχικά, γίνεται αναφορά στο πεδίο μελέτης της Ελληνικής ως Γλώσσας Πολιτισμικής Κληρονομιάς και στη συνέχεια, παρουσιάζεται η Ελληνική Κοινότητα Καταλονίας και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της περιοχής της Καταλονίας. Παρουσιάζονται οι στόχοι

του ερευνητικού έργου GRECAT και τα μεθοδολογικά εργαλεία της κάθε έρευνας που το απαρτίζουν. Τέλος, επιχειρείται μια σύντομη συζήτηση προκαταρκτικών αποτελεσμάτων του έργου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας Καταλονίας.

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1. Η Ελληνική ως Γλώσσα Πολιτισμικής Κληρονομιάς

Με τον όρο «Γλώσσα Πολιτισμικής Κληρονομιάς» αναφέρεται στη βιβλιογραφία η γλώσσα που χρησιμοποιείται από μετανάστες και τις οικογένειές τους στη χώρα υποδοχής και διαμονής τους. Δεν αποτελεί επίσημη γλώσσα της χώρας διαμονής ή γλώσσα πλειονότητας (majority language), αλλά γλώσσα μειονότητας (minority language). Δεν χρησιμοποιείται, δηλαδή, από την ευρύτερη κοινωνία στη χώρα διαμονής.

Η Ελλάδα συγκαταλέγεται στις χώρες εκείνες που είχαν μεγάλη μεταναστευτική ροή από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα. Το μεγαλύτερο μεταναστευτικό κύμα σημειώθηκε προς την Αμερική, ενώ μετακινήσεις υπήρξαν και στην Αυστραλία, αλλά και σε χώρες της Αφρικής και της Ευρώπης, οι οποίες αυξήθηκαν σημαντικά, ειδικά μεταξύ των ετών 1932 και 1938 (Γεωργογιάννης & Βασιλοπούλου, 1997). Το μεγάλο κύμα μετανάστευσης είχε αποτέλεσμα οι Έλληνες της διασποράς (δεύτερης και τρίτης γενιάς) να κατακτούν και να μιλούν την Ελληνική ως Γλώσσα Πολιτισμικής Κληρονομιάς. Μέχρι σήμερα, τα Ελληνικά ως Γλώσσα Πολιτισμικής Κληρονομιάς δεν έχουν μελετηθεί ενδελεχώς ειδικά σε ενήλικους πληθυσμούς. Επιπλέον, οι μελέτες έχουν κυρίως εστιάσει στη γλωσσική φθορά μεμονωμένων γραμματικών δομών στην Ελληνική ως Γλώσσα Πολιτισμικής Κληρονομιάς που ομιλείται στις ΗΠΑ, την Αυστραλία, την Αργεντινή, τη Γερμανία, το Ηνωμένο Βασίλειο και τη Σουηδία (βλ. ενδεικτικά Alexiadou et al., 2022· Paspali et al., 2022· Kaltsa et al., 2015). Υπάρχουν, επομένως, κοινότητες που δεν έχουν μελετηθεί καθόλου και οι ομιλητές τους δεν έχουν τύχει της ανάλογης αναγνωρισιμότητας ως προς τις γλωσσικές τους επιλογές σε σχέση με την Ελληνική ως Γλώσσα Πολιτισμικής Κληρονομιάς, ενώ δεν έχει αναγνωριστεί κατ' ακολουθία η διασύνδεσή τους τόσο με τη γλωσσική όσο και την πολιτισμική αφετηρία των μελών τους. Μία από τις κοινότητες χωρίς συστηματικές προηγούμενες μελέτες για την Ελληνική που ομιλείται εκεί, είναι η Καταλονία, η οποία αποτελεί αντικείμενο μελέτης του ερευνητικού έργου GRECAT. Το έργο αυτό αποτελεί συνεργασία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, στο οποίο ανήκουν οι δύο από τις τρεις ερευνήτριες, σε συνδυασμό με το Πανεπιστήμιο της Βαρκελώνης και την Ελληνική Κοινότητα Καταλονίας, όπου ζει και εργάζεται η τρίτη ερευνήτρια.

2.2. Η Ελληνική Κοινότητα Καταλονίας

Η Ελληνική Κοινότητα Καταλονίας (Comunitat Grega de Catalunya), με έδρα τη Βαρκελώνη, είναι ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός, μέλη του οποίου είναι Έλληνες που κατοικούν στην περιοχή της Καταλονίας, καθώς και Φιλέλληνες που ενδιαφέρονται να γνωρίζουν την γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό. Η Ελληνική Κοινότητα Καταλονίας οργανώνει δραστηριότητες που έχουν σκοπό να προάγουν την ελληνική γλώσσα και κουλτούρα. Μία από τις πιο σημαντικές δράσεις της είναι ότι λειτουργεί ως κέντρο διδασκαλίας για την ελληνική γλώσσα και αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους φορείς ελληνόφωνης διδασκαλίας στην Ισπανία. Στην Ελληνική Κοινότητα λειτουργεί από το 2000 ελληνικό σχολείο (Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού - ΤΕΓ Βαρκελώνης). Επιπλέον, λειτουργεί το Τμήμα Νέων Ελληνικών για Ενήλικες, όπου προσφέρονται μαθήματα όλων των επιπέδων γλωσσομάθειας (Andria, υπό έκδοση). Αξίζει να σημειωθεί ότι η Ελληνική Κοινότητα Καταλονίας είναι η μοναδική επίσημη ελληνική κοινότητα στην Ισπανία.

Ιστορικά, οι πρώτες ελληνικές οικογένειες εγκαταστάθηκαν στη Βαρκελώνη στα τέλη της δεκαετίας του '20. Απόγονοι αυτών των πρώτων οικογενειών συνέβαλαν ουσιαστικά στην ίδρυση της Ελληνικής Κοινότητας Καταλονίας, η οποία επίσημα πραγματοποιήθηκε το 1981. Τυπικά, θα μπορούσαν να διακριθούν τρία βασικά ρεύματα μετανάστευσης Ελλήνων στην Καταλονία: το πρώτο και μικρότερο σε αριθμό από το 1928 έως το 1981. Το δεύτερο, από το 1981 έως το 2008 και το 3ο από το 2008 έως σήμερα, που αφορά την περίοδο της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα.

Παρά τη σπουδαιότητά της για τη διατήρηση και διάδοση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στην Ισπανία, η Ελληνική Κοινότητα Καταλονίας δεν έχει μελετηθεί συστηματικά μέχρι τώρα. Κάποιες πρώτες γλωσσολογικές μελέτες που διεξήχθησαν στο πλαίσιο του ερευνητικού έργου LETEGR² (2018-2022) έδειξαν ότι το συγκεκριμένο περιβάλλον μπορεί να μας δώσει πολλά και πλούσια δεδομένα τόσο για τη μεθοδολογία διδασκαλίας της Ελληνικής εκτός των συνόρων της Ελλάδας (Andria, 2022· Ανδριά & Ιακώβου, 2021· Ιακονου, 2020) όσο και για την αποτύπωση γλωσσικών συμπεριφορών σχετιζόμενων με συγκεκριμένες γλωσσικές πράξεις (π.χ. η έκφραση ευχαριστιών) σε περιβάλλοντα με μη αυθεντικό γλωσσικό εισαγόμενο στην υπό διδασκαλία γλώσσα. Ωστόσο, τα δεδομένα αυτά αφορούσαν κατ' αποκλειστικότητα ενήλικες μαθητές της κοινότητας που φοιτούσαν συστηματικά στο αντίστοιχο ελληνόφωνο γλωσσικό κέντρο, ενώ δεν έχει γίνει έως τώρα καμία προσπάθεια να χαρτογραφηθούν γλωσσικές συμπεριφορές σε ενήλικους ή ανηλίκους που ανήκουν στα προαναφερθέντα τρία διαφορετικά μεταναστευτικά ρεύματα.

Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι γλωσσικοί χρήστες διαβιούν σε ένα περιβάλλον το οποίο χαρακτηρίζεται εγγενώς από τη

¹ Το ερευνητικό πρόγραμμα LETEGR² (Learning, Teaching, and Learning to Teach in Greek as a Second/Foreign Language: Evidence from different learning contexts), το οποίο διεξήχθη κατά τη τετραετία 2018-2022, μελέτησε την εκμάθηση, διδασκαλία και εκπαίδευση εκπαιδευτικών της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης εντός και εκτός Ελλάδας.

συνύπαρξη πολλών γλωσσών. Η Ισπανία, ως πολύγλωσση χώρα με πάνω από το 40% του πληθυσμού της να ζει σε επίσημα δίγλωσσες περιοχές, έχει θεωρηθεί ένα εξαιρετικά προνομιακό περιβάλλον για γλωσσικές έρευνες (Lasagabaster, 2017). Η Καταλονία αποτελεί μία από τις δίγλωσσες περιοχές της Ισπανίας με δύο επίσημες γλώσσες: τα Ισπανικά, την επίσημη γλώσσα του ισπανικού κράτους και τα Καταλανικά, τη γλώσσα της Αυτόνομης Κοινότητας της Καταλονίας (*Comunidad Autónoma de Cataluña*). Ταυτόχρονα, η παγκοσμιοποίηση και τα μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα προς την περιοχή, ειδικά τις τελευταίες δύο δεκαετίες, έχουν οδηγήσει την Καταλονία σε σημαντικές κοινωνιογλωσσικές αλλαγές (Comajoan-Colomé et al., 2022· Vila et al., 2016). Σήμερα, στην περιοχή της Καταλονίας αναφέρεται ότι ομιλούνται περισσότερες από 300 γλώσσες (Institut d'Estadística de Catalunya, 2018) με τη συνύπαρξη αυτή να καθιστά την πολυγλωσσία αδιαπραγμάτευτη πραγματικότητα. Σε ένα τέτοιο πολύγλωσσο περιβάλλον είναι πολύ ενδιαφέρον να χαρτογραφηθούν και να μελετηθούν οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι γλωσσικές ιδεολογίες του ελληνικού πληθυσμού που διαβιεί στην Καταλονία σχετικά με την πολυγλωσσία και τη διατήρηση της Ελληνικής, καθώς μια τέτοιου τύπου έρευνα μπορεί να αναδείξει τη σχέση της Ελληνικής και εντός άλλων γλωσσικών κοινοτήτων με μικρότερους ή μεγαλύτερους αριθμούς φυσικών ομιλητών.

3. Στοχοθεσία και μεθοδολογία του ερευνητικού έργου GRECAT

3.1. Στόχοι του ερευνητικού έργου GRECAT

Οι στόχοι του έργου, όπως καταγράφηκαν προ της συλλογής των δεδομένων του είναι οι εξής:

- να χαρτογραφηθεί ο πληθυσμός που διατηρεί την Ελληνική ως Γλώσσα Πολιτισμικής Κληρονομιάς σε μια κοινότητα που δημιουργήθηκε στο τέλος της δεκαετίας του 1920 και δεν έχει μελετηθεί ποτέ ως τώρα,
- να καταγραφούν ιστορικά οι δομές διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γλώσσα Πολιτισμικής Κληρονομιάς στο πλαίσιο της συγκεκριμένης κοινότητας,
- να διερευνηθεί το γλωσσικό σύστημα των χρηστών της Ελληνικής ως Γλώσσας Πολιτισμικής Κληρονομιάς εντός του συγκεκριμένου γλωσσικού περιβάλλοντος,
- να μελετηθούν στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στην Ελληνική ως Γλώσσα Πολιτισμικής Κληρονομιάς για έναν ελληνόφωνο πληθυσμό που διαβιεί σε ένα πολύγλωσσο περιβάλλον,
- να διερευνηθούν διαγλωσσικές και διαπολιτισμικές επιδράσεις στις γλωσσικές συμπεριφορές των Ελλήνων της Καταλονίας,
- να μελετηθούν οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται συγχρονικά από τη συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα στα περιβάλλοντα τα οποία υποστηρίζει (τμήματα ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού (ΤΕΓ)), προκειμένου να διατηρηθεί η Ελληνική ως Γλώσσα Πολιτισμικής Κληρονομιάς.

3.2. Μεθοδολογικά εργαλεία

Για την ερευνητική αποτύπωση των στόχων αυτών διαμορφώθηκαν τρεις επιμέρους έρευνες για τις οποίες δημιουργήθηκαν εξ αρχής ή αξιοποιήθηκαν εκ νέου εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούνται ευρέως για τη συλλογή δεδομένων αναφορικά με τους γλωσσικούς χρήστες τόσο ως προς την ψυχολinguιστική όσο και ως προς την κοινωνιογλωσσολογική τους διάσταση. Ειδικότερα, οι έρευνες συνδέονται με τα εξής μεθοδολογικά εργαλεία:

Έρευνα 1

Στην προσπάθεια να διερευνηθεί ο πληθυσμός – στόχος και να αποτυπωθούν οι αντιλήψεις του απέναντι στην Ελληνική, αλλά και στη σχέση που διαμορφώνει με τις λοιπές κυρίαρχες γλώσσες της Καταλονίας (Ισπανικά και Καταλανικά) χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο διερεύνησης ατομικών χαρακτηριστικών και στάσεων, το οποίο χορηγήθηκε on-line μέσω google forms στο διάστημα Νοεμβρίου 2023 – Μαρτίου 2024 με 120 συμμετοχές από Έλληνες και Ελληνίδες που διαβιούν στην Καταλονία. Παράλληλα, προκειμένου να καταγραφεί η ιστορική διαδρομή της συγκεκριμένης κοινότητας έχει διενεργηθεί ημιδομημένη συνέντευξη με την Πρόεδρο της Κοινότητας, η οποία εγκαταστάθηκε στην Καταλονία το 1987, συνδυαστικά με επίτοπια επίσκεψη της ερευνητικής ομάδας στο αρχαιακό υλικό και τις εγκαταστάσεις της Κοινότητας τον Μάρτιο 2024.

Έρευνα 2

Για τη διερεύνηση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών που φοιτούν στα ΤΕΓ Βαρκελώνης παράλληλα με την αποτύπωση στάσεων και αντιλήψεων μαθητών και των γονέων τους απέναντι στην εκμάθηση και τη διδασκαλία της Ελληνικής στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον έχουν χρησιμοποιηθεί ψυχολinguιστικές δοκιμασίες στους μικρούς συμμετέχοντες (*Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου*, Vogindroukas et al., 2009), και *Ιστορία του Βατράχου* (*The Frog Story*, Mayer, 1969), καθώς και βιοματικού τύπου δοκιμασίες αποτύπωσης στάσεων, όπως το γλωσσικό πορτρέτο (*language portrait*, Molinié, 2009· Polinsky, 2018), το οποίο έχει χορηγηθεί τόσο στα παιδιά όσο και στον/ στους ελληνικής καταγωγής γονέα/ γονείς τους κατά την περίοδο Μαρτίου – Μαΐου 2024. Τα δεδομένα της Έρευνας 2 συμπληρώνονται από ένα ερωτηματολόγιο καταγραφής απόψεων των γονέων ως προς την απόκτηση ελληνομάθειας για τα παιδιά τους και ανάλογα μεταδεδομένα ως προς τα περιβάλλοντα ανάπτυξης των διαφορετικών γλωσσικών τους ρεπερτορίων. Στην Έρευνα 2, ο αριθμός των συμμετεχόντων παιδιών αγγίζει τα 60, ενώ των γονέων είναι 45, δεδομένου ότι σε αρκετές περιπτώσεις έχουν περισσότερα των 2 παιδιών που φοιτούν σε διαφορετικές τάξεις των ΤΕΓ.

Έρευνα 3

Τέλος, η Έρευνα 3 διενεργείται εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου διδασκαλίας της Ελληνικής στο ΤΕΓ Βαρκελώνης με στόχο να καταγράψει διδακτικές πρακτικές και εκπαιδευτικά ζητήματα που προκύπτουν εν τη γενέσει τους κατά τη διδασκαλία της Ελληνικής στις συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες με τις δυσκολίες και τους περιορισμούς που θέτει η επαφή με τη γλώσσα για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Συμμετέχοντες είναι τα παιδιά τάξεων του Δημοτικού και οι δύο εκπαιδευτικοί τους, ένας άντρας με πρώτο πτυχίο από παιδαγωγικό τμήμα, δεύτερο πτυχίο από τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας και διδακτορική διατριβή στις μουσικές σπουδές και μία γυναίκα με πτυχίο από παιδαγωγικό τμήμα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα δεδομένα έχουν συγκεντρωθεί μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους δύο εκπαιδευτικούς και με επιτόπια παρατήρηση τάξης της ερευνητικής ομάδας τον Μάρτιο 2024, στη διάρκεια της οποίας χρησιμοποιήθηκε το πρωτόκολλο συμμετοχικής παρατήρησης LETEGR2 για την καταγραφή και τη διερεύνηση διδακτικών πρακτικών.

4. Συζήτηση και αποτελέσματα του ερευνητικού έργου GRECAT

Τα αποτελέσματα των τριών ερευνών βρίσκονται σε φάση επεξεργασίας και θα αποτελέσουν αντικείμενο ανάλυσης και παρουσίασης σε μελλοντικές εργασίες της ερευνητικής ομάδας. Αξίζει, ωστόσο, να υπογραμμιστεί ότι για τον έναν χρόνο ζωής του συγκεκριμένου ερευνητικού προγράμματος (αφετηρία ερευνητικού έργου Αύγουστος 2023) έχει συλλεγεί ένας εντυπωσιακά μεγάλος αριθμός δεδομένων, τα οποία θα μπορέσουν να ρίξουν φως τόσο στη θεωρητική συζήτηση περί της Ελληνικής ως Γλώσσας Πολιτισμικής Κληρονομιάς σε διάφορες κοινότητες του εξωτερικού όσο και στην πρακτική αποτύπωση προκλήσεων και δυσκολιών που αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εκμάθησης της Ελληνικής εκτός Ελλάδας. Είναι, επίσης, ενδιαφέρον ότι τα δεδομένα που έχουν συλλεγεί από τους δύο εκπαιδευτικούς αποτυπώνουν με τον πιο παραστατικό τρόπο προβληματισμούς και εμπόδια που καταγράφονται τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο στις ελληνικές κοινότητες του εξωτερικού. Ειδικότερα, αναφέρεται η απουσία ενός κεντρικού φορέα συντονισμού (συνέντευξη Εκπαιδευτικού 1), που δημιουργεί ασυνέχειες στον τρόπο διαχείρισης των ζητημάτων που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα:

«Και παίρνουν εμένα από τη Μαδρίτη να τους πω εγώ τι πρέπει να κάνουν επειδή έχω εμπειρία. Αλλά δεν υπάρχει ένα υλικό ή μία βάση ή μία τράπεζα θεμάτων. Ή ένας κεντρικός φορέας.»

Ομοίως, η έλλειψη κεντρικού συντονισμού συνδέεται με τη δυσκολία εύρεσης του κατάλληλου υλικού που θα πληροί τις προϋποθέσεις και τις ιδιαιτερότητες της κάθε ομάδας. Η αδυναμία αυτή φέρνει συχνά μέσα στην τάξη υλικά που χρησιμοποιούνται για αντίστοιχες ηλικίες παιδιών εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού πλαισίου και οδηγεί

τους εκπαιδευτικούς στη μόνιμη ανάγκη παραγωγής και εξεύρεσης του κατάλληλου δικού τους υλικού. Χαρακτηριστική η αναφορά του Εκπαιδευτικού 1:

«Εδώ κάνουμε μάθημα μία φορά τη βδομάδα. Στο ελληνικό σχολείο κάνουμε πέντε φορές τη βδομάδα (...) για παράδειγμα, το βιβλίο της δευτέρας δημοτικού είναι εντελώς ακατάλληλο για αυτά τα παιδιά (...) Η δυσκολία είναι ότι δεν υπάρχει κανένα υλικό. Αυτό χρειαζόμαστε. Χρειαζόμαστε υλικό, κατάλληλο υλικό, κατάλληλες εναλλακτικές λύσεις όμως που να ακουμπάνε στην πραγματικότητα. Γιατί βιβλία έχουμε, υλικό για αυτά τα παιδιά δεν έχουμε.»

Οι δυσκολίες αυτές στη διαχείριση των γλωσσικών μαθημάτων οδηγούν σε τάξεις ανομοιογενείς ως προς τις ηλικιακές ομάδες των μαθητών που τις αποτελούν, τον χρόνο έκθεσής τους στη γλώσσα-στόχο, τη στοχοθεσία των μαθημάτων, αλλά και τις προσδοκίες ως προς τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Παράλληλα, η ανομοιογένεια αυτή για άλλη μια φορά επηρεάζει τις αποφάσεις και τον ρόλο του διδάσκοντος, ο οποίος θα πρέπει στον σύντομο χρόνο που έχει στη διάθεσή του να κατορθώσει να συνδυάσει τα πάντα καλύπτοντας όλες τις τάξεις και όλες τις βαθμίδες (νηπιαγωγείο - πρωτοβάθμια - δευτεροβάθμια). Αποκαλυπτική η καταγραφή από τον Εκπαιδευτικό 2:

«Εδώ έχω νηπιαγωγείο, έχω τρίτη δημοτικού, τετάρτη, πέμπτη. Στην Ελλάδα είχα μια τάξη για έναν ολόκληρο χρόνο. Μάθαινα τα παιδιά με μάθαιναν και εκείνα. Εδώ τρέχω κάθε μέρα για να μην αφήσω κανέναν παραπονούμενο.»

«Έχουμε ένα τμήμα την Πέμπτη με παιδιά, τα οποία είναι πιο μεγάλα, αλλά δεν χρησιμοποιούν πολύ τη γλώσσα στο σπίτι. Οπότε, τα θεωρούμε μη ομιλούντες Ελληνικής. Έχουν μία επαφή, αλλά ελάχιστη. Υπάρχουν και παιδιά τα οποία ο μπαμπάς είναι Έλληνας, αλλά στο σπίτι, επειδή δουλεύει πάρα πολλές ώρες, επειδή δεν έχει πολλή εμπειρία με τα παιδιά, είναι... το επίπεδό τους πολύ πιο χαμηλό σε σχέση με άλλα παιδιά που στο σπίτι έχουν πιο πολλή εμπειρία με την ελληνική γλώσσα. Και όλα αυτά τα βάζουμε μαζί.»

Στις δυσκολίες αυτές προστίθεται και η πίεση που ασκείται τόσο εξωγενώς από το Γραφείο Εκπαίδευσης όσο και από τους ίδιους τους γονείς σε αρκετές περιπτώσεις τα παιδιά να πιστοποιούν την ελληνομάθειά τους μέσα από εξετάσεις που είναι ελάχιστα φιλικές ως προς τις γνώσεις και την ηλικία τους. Η επιτυχής εξωτερική αξιολόγηση προσμετράται ως ένδειξη επίτευξης γλωσσικών στόχων ακόμα και αν δεν αντιστοιχούν σε πραγματική γλωσσική ικανότητα.

Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, ανεξαρτήτως εμποδίων, πέσεων και άλλων δυσκολιών, το αποτύπωμα που μένει σε σχέση με τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας τα οποία παρέχει η εν λόγω κοινότητα είναι πέρα για πέρα θετικό και πολλαπλάσιο των δυνατοτήτων που έχει:

«Εμάς λοιπόν εδώ πέρα η δουλειά μας είναι μια ιδιαίτερη δουλειά, η οποία έχει να κάνει να με το κομμάτι της γλώσσας που είναι το βασικό, αλλά ταυτόχρονα πρέπει να δημιουργήσουμε και ένα θετικό κλίμα. Ένα ευχάριστο κλίμα (...) το βασικότερο

από όλα για μένα είναι αυτός ο χώρος εδώ και αυτή η δουλειά που κάνουμε να ενώσει όσο μπορεί τους Έλληνες με την τοπική κοινωνία και να κάνει την ελληνική κουλτούρα ένα μέρος της ευρύτερης.» (Εκπαιδευτικός 1)

Για αυτό και η θετική στάση απέναντι στην ίδια τη γλώσσα και την ταυτότητα που φέρουν οι χρήστες της κατευθύνει τις επιλογές των εκπαιδευτικών και για τα δικά τους παιδιά όταν εκτός από εκπαιδευτικοί γίνονται γονείς που εκφράζουν τις δικές τους προσδοκίες για το τι συμβολίζει τελικά στο σύνολό του το εκπαιδευτικό πλαίσιο της συγκεκριμένης κοινότητας:

«Επειδή δεν μπορώ να διανοηθώ ότι οι γονείς μου ή τα αδέρφια μου δεν θα μπορούν να επικοινωνήσουν με τα παιδιά λόγω γλώσσας, θεωρώ ότι για μένα είναι πάρα πολύ σημαντικό να εξασκηθούν στα Ελληνικά και να μπορούν να εκφράζονται πάρα πολύ καλά, χωρίς να έχουν πρόβλημα. Σαν Ελληνίδα και όχι σαν δασκάλα μιλώντας, μ' αρέσει να νιώθουν ότι έχουν και αυτήν την ταυτότητα την ελληνική. Και πιο πολύ, εντάξει, θέλω, εκτός από το γλωσσικό, να νιώσουν αυτήν την αγάπη για την Ελλάδα, εκτός των διακοπών, για την κουλτούρα, για τον πολιτισμό.» (Εκπαιδευτικός 2)

5. Τελικές παρατηρήσεις και προεκτάσεις

Το πρόγραμμα GRECAT στο σύνολό του έφερε στο φως μια ελληνική κοινότητα, η οποία δεν έχει μελετηθεί ποτέ ως τώρα, την Ελληνική Κοινότητα Καταλονίας. Στην εργασία αυτή παρουσιάστηκαν η στοχοθεσία του έργου και τα μεθοδολογικά του εργαλεία χωρίς αναφορά σε αποτελέσματα, καθώς αφενός η ανάλυσή τους είναι υπό εξέλιξη, αφετέρου απαιτούν μεγαλύτερο βάθος έρευνας για να οδηγηθούμε σε ασφαλείς απαντήσεις σε σχέση με τα αρχικά ερευνητικά μας ερωτήματα. Ωστόσο, σκόπιμα έγινε η επιλογή να παρουσιαστούν δεδομένα από τις συνεντεύξεις με τους δύο εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην κοινότητα, καθώς οι παρατηρήσεις και οι αφηγήσεις τους τοποθετούνται στην ίδια ακολουθία προβληματισμών που χαρακτηρίζουν εκπαιδευτικές κοινότητες για τη διατήρηση της Ελληνικής στο εξωτερικό. Ακόμα και αν η Καταλονία έχει τα δικά της ιδιότυπα χαρακτηριστικά, οι δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά που διδάσκονται την Ελληνική εκεί δεν διαφέρουν αισθητά από τις δυσκολίες που έχουν σε άλλες κοινότητες. Για τον λόγο αυτό, αιώτερος στόχος της έρευνας αυτής είναι να προτείνει μέσα από μια κοινότητα μικρής κλίμακας ένα μοντέλο για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να μελετηθεί η Ελληνική ως Γλώσσα Πολιτισμικής Κληρονομιάς μέσα από διαφορετικά ηλικιακά και μαθησιακά προφίλ και αντίστοιχα εκπαιδευτικά πλαίσια. Επομένως, τόσο η σειρά των ερευνών όσο και τα εργαλεία που παρουσιάστηκαν μπορούν να εφαρμοστούν και σε άλλες γλωσσικές κοινότητες μεγαλύτερης πληθυσμιακής εμβέλειας προκειμένου να δημιουργηθούν συγκρίσιμες καταγραφές και αναλύσεις. Η διασύνδεση των στοιχείων και των πληροφοριών αυτών θα αποτελέσουν ισχυρά εμπειρικά δεδομένα για τη χάραξη ενός ενιαίου πλαισίου για τη διερεύνηση της Ελληνικής ως Γλώσσας Πολιτισμικής Κληρονομιάς.

Βιβλιογραφία

- Alexiadou, A., Rizou, V., & Karkaletsou, F. (2022). A plural indefinite article in heritage Greek: The role of register. *Languages*, 7(2), 115. <https://doi.org/10.3390/languages7020115>
- Ανδριά, Μ., & Ιακώβου, Μ. (2021). Δεύτερη ή ξένη; Επαναπροσδιορίζοντας τους όρους στη διδασκαλία της Ελληνικής σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης. Στα *Πρακτικά του 14ου Συνεδρίου για την Ελληνική Γλωσσολογία (ICGL14)* (σσ. 60-69). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Andria, M. (2022). Pre-service language teachers' perceptions of professional learning and development resulting from Greek as a Foreign Language teaching placements. *EDUCAR*, 58(1), 19-34.
- Andria, M. (2024). Learning Modern Greek as a foreign language in Barcelona. In M. Mattheoudakis & C. Maligkoudi (Eds.), *Exploring the landscapes of Greek as a second, foreign and heritage language: In Greece and beyond*. Routledge.
- Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), 129-181.
- Γεωργογιάννης, Π., & Βασιλοπούλου, Π. (1997). Παλιννόστηση και αλλοδαποί στην Ελλάδα από το 1960 ως σήμερα: Αίτια και Εξέλιξη. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* (σσ. 37-44). Gutenberg.
- Comajoan-Colomé, L., Xavier Vila, F., & Bretxa, V. (2022). Multilingüisme a l'educació secundària de Catalunya. Veus i esquerdes. *Journal of Catalan Studies*, 23(1), 133-152.
- Iakovou, M. (2020). Classroom observation in second language classrooms: Bridging the gap between theory and practice for pre-service and in-service teachers of Greek as an L2. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3(2), 15-36.
- Institut d'Estadística de Catalunya. (2018). *Usos lingüístics de la població. Llengua inicial, d'identificació i habitual*. <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=anuals&n=10364>
- Kaltsa, M., Tsimpli, I. M., & Rothman, J. (2015). Exploring the source of differences and similarities in L1 attrition and heritage speaker competence: Evidence from pronominal resolution. *Lingua*, 164, 266-288.
- Lasagabaster, D. (2017). Language learning motivation and language attitudes in multilingual Spain from an international perspective. *Modern Language Journal*, 101(3), 583-596.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* Dial Press.
- Molinié, M. (Ed.). (2009). *Le dessin reflexive: Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Encrage. <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01475642>

- Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge University Press.
- Paspali, A., Rizou, V., & Alexiadou, A. (2022). Aspect in heritage Greek: Evidence from elicited production and online judgments. *Applied Psycholinguistics*, 43(2), 301-332.
- Polinsky, M. (2018). *Heritage languages and their speakers*. Cambridge University Press.
- Prasad, G. (2020). 'How does it look and feel to be plurilingual?' Analysing children's representations of plurilingualism through collage. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(8), 902-924.
- Vila, F. X., Lasagabaster, D., & Ramallo, F. (2016). Bilingual education in the autonomous regions of Spain. In O. Garcia, A. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education. Encyclopedia of Language and Education* (pp. 28-41). Springer.
- Vogindroukas, I., Protopapas, A., & Sideridis, G. (2009). *Experiment on the expressive vocabulary (Greek version of Renfrew Word Finding Vocabulary Test)*. Glafki, Chania.

Διερεύνηση των απόψεων μαθητών/τριών για την Ελληνική ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς/ξένης γλώσσας σε σύγχρονα διαπολιτισμικά/πολυγλωσσικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: Η περίπτωση της σχολής ΣΑΧΕΤΙ

Ελένη Γρίβα

Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
egriva@uowm.gr

Σπυρίδων Μπούρας

Διδάκτωρ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
spyrosbouras1@gmail.com

Αντωνία Παπαζογλου

Αν. Διευθύντρια Ελληνικών Σπουδών, Σχολή ΣΑΧΕΤΙ
tpapazoglou@saheti.co.za

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/τριών που φοιτούν στη Σχολή ΣΑΧΕΤΙ για την ελληνική γλώσσα ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς ή ξένη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται: α) η καταγραφή των απόψεών τους για την επιλογή και χρήση γλωσσών στο οικογενειακό περιβάλλον, β) η διερεύνηση της στάσης τους για την ελληνική γλώσσα και στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού, γ) η διερεύνηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και δ) η αποτύπωση των προτιμήσεών τους για την εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας και των προτάσεών τους για το γλωσσικό μάθημα. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 130 μαθητές/τριες της σχολής ΣΑΧΕΤΙ, 8^{ης} έως 11^{ης} τάξης. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου και παρέχουν χρήσιμα στοιχεία για τον σχεδιασμό του δεύτερου μέρους του Προγράμματος Ελληνικών Σπουδών της Σχολής ΣΑΧΕΤΙ που αφορά τις τάξεις 8^η-12^η.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολή ΣΑΧΕΤΙ, ανάγκες και προτιμήσεις μαθητών, ελληνική γλώσσα ως ΓΠΚ, διαγλωσσικά/ πολυγλωσσικά περιβάλλοντα.

1. Εισαγωγή

Βασικός πυλώνας της συνεχούς προσπάθειας των Ελλήνων της Διασποράς αποτελεί η διατήρηση και η εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας και του Ελληνικού Πολιτισμού (Γρίβα & Βούρας, 2018). Με άλλα λόγια, απώτερος στόχος είναι η προώθηση του ελληνικού πολιτισμού και η διατήρηση της εθνικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας στις χώρες εγκατάστασης (Αρβανίτη, 2013). Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον της Ν. Αφρικής, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς

ή ως ξένης γλώσσας στο πλαίσιο μιας αγγλόφωνης ή μιας πολύγλωσσης κοινωνίας αποτελεί μια απαιτητική συνθήκη (Βλάχος κ.ά., 2023).

1.1. Η Σχολή ΣΑΧΕΤΙ

Η Σχολή ΣΑΧΕΤΙ είναι ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό ίδρυμα, από τα καλύτερα της Ν. Αφρικής (Βλάχος κ.ά., 2023), όπου οι μαθητές εκπαιδεύονται να συνυπάρχουν, να συνεργάζονται και να πετυχαίνουν το καλύτερο στην ακαδημαϊκή τους πορεία. Η Σχολή οικοδομήθηκε σε μία τεράστια έκταση, ως απόρροια εκτεταμένων και πολύχρονων προσπαθειών της Ομογένειας για την πραγμάτωση του οράματος μιας «Μεγάλης του Γένους Σχολής». Η λειτουργία της Σχολής ΣΑΧΕΤΙ ξεκίνησε το 1974 με στόχο τη διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας των μαθητών ελληνικής και κυπριακής καταγωγής. Καταλυτική υπήρξε η παρουσία του Γεωργίου Μπίζου στην ολοκλήρωση της προσπάθειας ανέγερσης και έναρξης λειτουργίας της Σχολής, με τον ίδιο να θεωρείται ως «ο πατέρας της Σχολής» (Krystallidis, 2005).

Η Σχολή ΣΑΧΕΤΙ αποτελεί χαρακτηριστικό πολυπολιτισμικό περιβάλλον, καθώς από την ίδρυσή της μέχρι σήμερα, δέχεται και μαθητές μη ελληνικής και κυπριακής καταγωγής. Βέβαια, όλοι οι μαθητές υποχρεωτικά συμμετέχουν στην Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση που παρέχεται από τη Σχολή. Συγκεκριμένα, σήμερα φοιτούν μαθητές από 33 διαφορετικές εθνοτικές προελεύσεις. Το 2021, από το σύνολο των μαθητών, το 56% ήταν μαθητές ελληνικής καταγωγής και το 44% μαθητές άλλης καταγωγής, ενώ το 2022, από το σύνολο των μαθητών, το 54% ήταν μαθητές ελληνικής καταγωγής και το 46% μαθητές άλλης καταγωγής (Βλάχος κ.ά., 2023). Μέσα σε αυτό το πολυπολιτισμικό περιβάλλον, στόχος της Σχολής είναι να συνεχίζει να διατηρεί τον ελληνικό χαρακτήρα και να επικουρεί τις Κοινότητες και την Παροικία σε θέματα Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης. Επιπλέον στοχεύει στο να διευρύνει τον κύκλο των Φιλελλήνων στην ευρύτερη Κοινότητα της Νοτίου Αφρικής (Σχολεία, Πανεπιστήμια, Φορείς).

1.2. Το Νέο Πρόγραμμα Ελληνικών Σπουδών της Σχολής ΣΑΧΕΤΙ

Το Νέο Πρόγραμμα Ελληνικών Σπουδών της Σχολής ΣΑΧΕΤΙ που αφορά τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (1^η έως 7^η τάξη) ξεκίνησε την πιλοτική του εφαρμογή από τον Φεβρουάριο 2024. Βασίζεται στην αξιοποίηση σύγχρονων θεωριών για τη γλωσσική διδασκαλία, όπου η κατάκτηση της γλώσσας θα επιτελείται μέσω της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας στο συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον της σχολής ΣΑΧΕΤΙ (Γρίβα & Παπάζογλου, 2023).

Μέσα από την εφαρμογή του νέου προγράμματος, επιδιώκεται η ενδυνάμωση των επικοινωνιακών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη διαθεματικότητα, διαπολιτισμικότητα και στους πολυγραμματισμούς (Γρίβα & Παπάζογλου, 2023). Απώτερος στόχος του Προγράμματος είναι η εκμάθηση της Ελληνικής ως Γλώσσας Πολιτισμικής Κληρονομιάς (για τους μαθητές ελληνικής και κυπριακής καταγωγής) ή ως Ξένης Γλώσσας (για τους μαθητές άλλων πολιτισμικών καταβολών) αλλά και η επαφή και εξοικείωση των

μαθητών με στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού. Τέτοια στοιχεία έχουν να κάνουν με: α) την ελληνική ιστορία, β) τη γεωγραφία της Ελλάδας και της Κύπρου γ) ήθη και έθιμα της Ελλάδας δ) συνήθειες της σύγχρονης καθημερινότητας, που είναι απαραίτητα για την καλλιέργεια της επίγνωσης των ιστορικών εξελίξεων, τη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων, την κατανόηση της διαπολιτισμικής ταυτότητας κ.ά.

Μέσα λοιπόν από την ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων, οι μαθητές θα είναι σε θέση να κατανοούν ιδέες και πληροφορίες, να εκφράζονται και να αλληλεπιδρούν κατάλληλα σε ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια στη γλώσσα-στόχο. Παράλληλα, αναμένεται να καλλιεργήσουν τη διαπολιτισμική ικανότητα, και να αναπτύξουν τις κατάλληλες στρατηγικές κατανόησης και παραγωγής του γραπτού και του προφορικού λόγου σε ένα κλίμα αμοιβαίας αποδοχής και σεβασμού, που ενθαρρύνει τον διάλογο, τη συνεργασία, την πολυφωνία και την ανταλλαγή ιδεών.

Πιο συγκεκριμένα, σε αυτό το πολυπολιτισμικό πλαίσιο της Σχολής ΣΑΧΕΤΙ και λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτητικές συνθήκες εκμάθησης της Ελληνικής ως επιπρόσθετης, ξένης γλώσσας ή Γλώσσας Πολιτισμικής Κληρονομιάς στο περιβάλλον μιας αγγλόφωνης ή/και μιας πολύγλωσσης κοινωνίας, το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα στοχεύει:

- στην ικανοποίηση των ιδιαίτερων γλωσσικών αναγκών των μαθητών μέσα από ένα σύγχρονο διδακτικό/μαθησιακό περιβάλλον και
- στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής *επίγνωσης* και της *διαπολιτισμικής επικοινωνίας* των μαθητών.

2. Η Έρευνα

2.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/τριών που φοιτούν στη Σχολή ΣΑΧΕΤΙ για την ελληνική γλώσσα ως Γλώσσα Πολιτισμικής Κληρονομιάς ή ξένη γλώσσα.

Θεωρούμε πολύ σημαντική την καταγραφή των αναγκών και προτιμήσεων των μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου της Σχολής ΣΑΧΕΤΙ, καθώς θα αποτελέσουν σημαντικά δεδομένα τα οποία θα λάβουμε υπόψη στον σχεδιασμό του δεύτερου μέρους του Νέου Προγράμματος Σπουδών που θα αφορά τις τάξεις 8^η-12^η.

Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται:

- η καταγραφή των απόψεών τους για την επιλογή και χρήση γλωσσών στο οικογενειακό περιβάλλον,
- η διερεύνηση της στάσης τους για την ελληνική γλώσσα και στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού,
- η διερεύνηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και

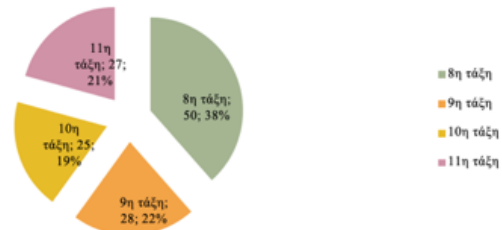
- η αποτύπωση των προτιμήσεών τους για την εκμάθηση της Γ2 και των προτάσεών τους για το γλωσσικό μάθημα.

2.2. Συμμετέχοντες στην έρευνα – Ερευνητικό Εργαλείο

Η έρευνα διεξήχθη από τον Σεπτέμβριο μέχρι τον Νοέμβριο του 2023 και έλαβαν μέρος 130 μαθητές/τριες της σχολής ΣΑΧΕΤΙ, 8^{ης} έως 11^{ης} τάξης. Από αυτούς/ές 70 ήταν κορίτσια και 60 αγόρια (βλ. Γράφημα 1). Πιο συγκριμένα, 50 μαθητές/τριες φοιτούσαν στην 8^η τάξη, 28 στην 9^η, 25 στη 10^η και 27 στην 11^η (βλ. Γράφημα 2). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου το οποίο περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου και αναλύθηκαν ποσοτικά.



Γράφημα 1. Φύλο συμμετεχόντων/ουσών μαθητών/τριών.

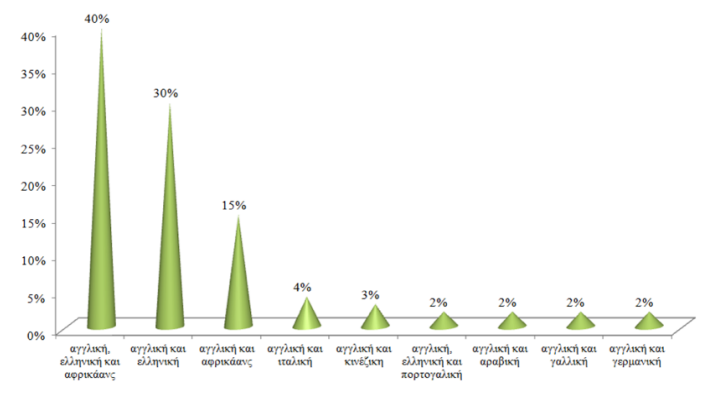


Γράφημα 2. Τάξη συμμετεχόντων/ουσών μαθητών/τριών.

3. Αποτελέσματα

3.1. Χρήση γλωσσών στο οικογενειακό περιβάλλον

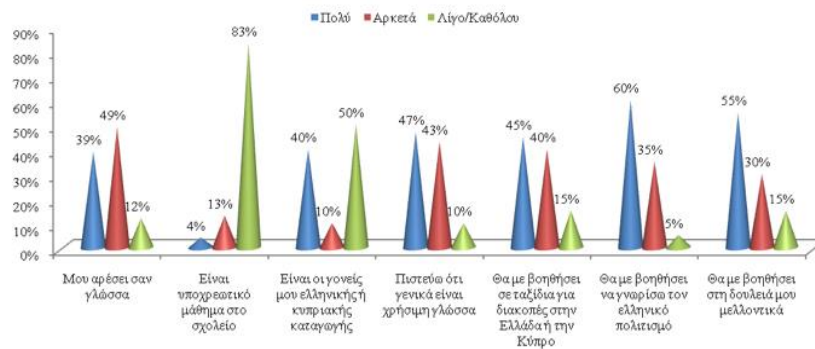
Στο Γράφημα 3, παρατίθενται τα δεδομένα που αφορούν τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες της Σχολής ΣΑΧΕΤΙ στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Η πλειονότητα των ερωτώμενων (40%) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τόσο την Αγγλική όσο και την Ελληνική και την Αφρικάανς, ενώ μικρότερο ποσοστό των συμμετεχόντων (30%) δήλωσαν πως χρησιμοποιούν την Αγγλική και την Ελληνική και ακόμη μικρότερο ποσοστό(15%) την Αγγλική και τα Αφρικάανς. Κάποιοι, επίσης, δήλωσαν πως χρησιμοποιούν την Αγγλική και την Ιταλική (4%), την Αγγλική και την Κινέζικη (3%), την Αγγλική, την Ελληνική και την Πορτογαλική (2%), την Αγγλική και την Αραβική (2%), την Αγγλική και την Γαλλική (2%) και την Αγγλική και τη Γερμανική (2%).



Γράφημα 3. Χρήση γλωσσών στο οικογενειακό περιβάλλον.

3.2. Εργαλειακοί λόγοι εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας

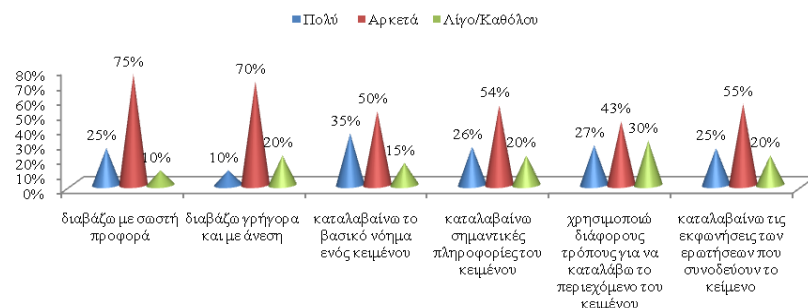
Στο γράφημα 4, παρατίθενται τα δεδομένα σχετικά με τους εργαλειακούς λόγους εκμάθησης της Ελληνικής από τους/τις ερωτώμενους/ες. Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι η Ελληνική τους αρέσει ως γλώσσα (49%) και ότι δεν την μαθαίνουν επειδή είναι υποχρεωτικό μάθημα στο σχολείο τους (83%). Επίσης, οι μισοί από τους συμμετέχοντες (50%) δήλωσαν ότι δεν μαθαίνουν την Ελληνική επειδή οι γονείς τους είναι ελληνικής ή κυπριακής καταγωγής, αλλά τη θεωρούν επίσης πολύ χρήσιμη γλώσσα (47%) καθώς θα τους βοηθήσει πολύ στην επικοινωνία τους κατά τη διάρκεια των διακοπών τους στην Ελλάδα ή στην Κύπρο (45%). Ακόμη, η πλειοψηφία των ερωτώμενων συνέδεσαν την εκμάθηση της Ελληνικής με τη γνωριμία του ελληνικού πολιτισμού (60%) και την εύρεση μελλοντικής εργασίας (55%).



Γράφημα 4. Εργαλειακοί λόγοι εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

3.3. Δεξιότητες κατανόησης γραπτού λόγου στην ελληνική γλώσσα

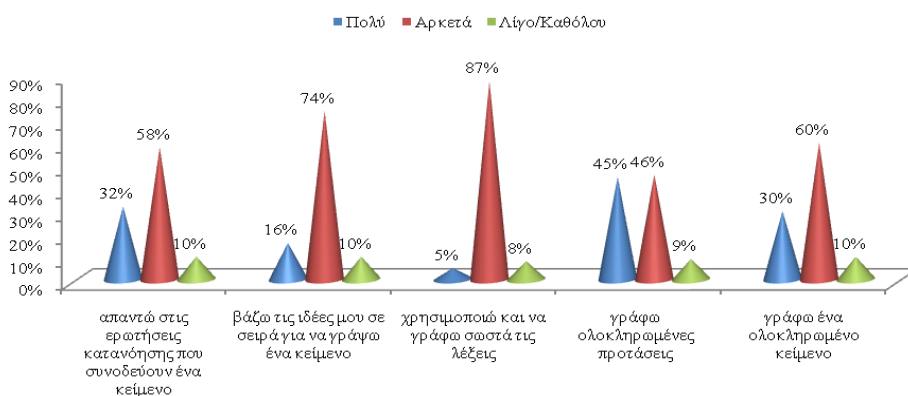
Στο Γράφημα 5, καταγράφονται τα δεδομένα που αφορούν τις δεξιότητες κατανόησης του γραπτού λόγου στην ελληνική γλώσσα. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν πως διαβάζουν αρκετά στην ελληνική γλώσσα με τη σωστή προφορά (75%) γραπτά κείμενα, πως διαβάζουν αρκετά γρήγορα και με άνεση (70%) και ότι είναι σε θέση αρκετά να καταλαβαίνουν το γενικό νόημα ενός κειμένου (50%). Ακόμη, επισήμαναν πως μπορούν αρκετά να καταλαβαίνουν τις σημαντικότερες πληροφορίες ενός κειμένου (54%), ότι είναι αρκετά σε θέση να χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους για να καταλαβαίνουν το περιεχόμενο ενός κειμένου (43%) και ότι μπορούν αρκετά να καταλαβαίνουν τις εκφωνήσεις των ερωτήσεων που συνοδεύουν τα διάφορα κείμενα (55%).



Γράφημα 5. Δεξιότητες κατανόησης γραπτού λόγου στην ελληνική γλώσσα.

3.4. Δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου στην ελληνική γλώσσα

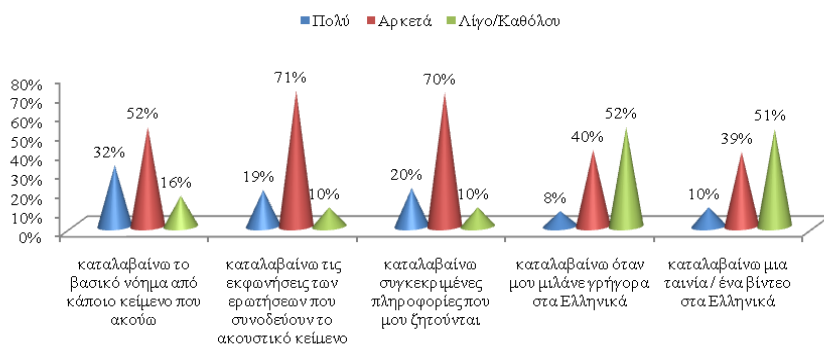
Στο Γράφημα 6, παρατίθεται τα δεδομένα για τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου στην ελληνική γλώσσα των μαθητών/τριών. Σε σημαντικό ποσοστό οι συμμετέχοντες (58%) δήλωσαν πως είναι σε θέση αρκετά να απαντούν στις ερωτήσεις κατανόησης που συνοδεύουν τα κείμενα. Το 74% σημείωσε πως μπορεί αρκετά να βάζει τις ιδέες του σε σειρά για να γράψει ένα κείμενο και το 87% πως είναι θέση αρκετά να γράφει σωστά τις λέξεις στην ελληνική γλώσσα. Επίσης, το 46% των ερωτηθέντων μαθητών δήλωσε πως μπορεί σε ικανοποιητικό βαθμό να γράφει ολοκληρωμένες προτάσεις και το 60% να γράφει αρκετά ένα ολοκληρωμένο κείμενο.



Γράφημα 6. Δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου στην ελληνική γλώσσα.

3.5. Δεξιότητες κατανόησης προφορικού λόγου στην ελληνική γλώσσα

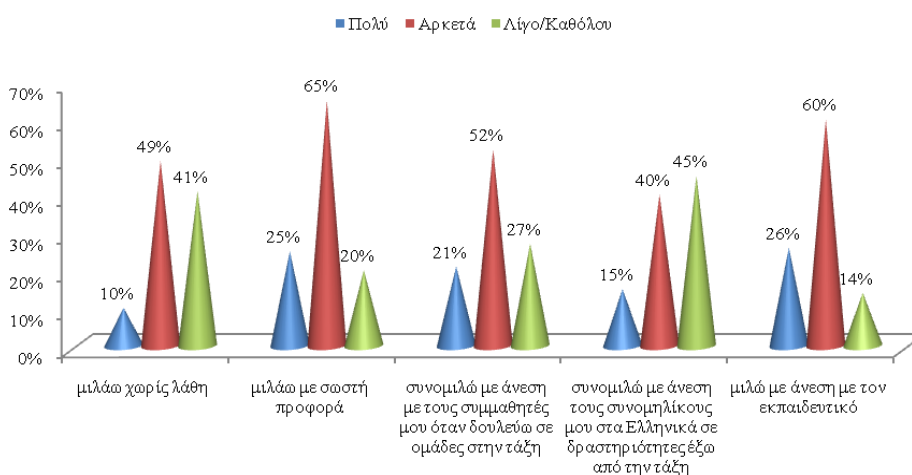
Στο Γράφημα 7, παρουσιάζονται τα δεδομένα σχετικά με τις δεξιότητες κατανόησης του προφορικού λόγου στην ελληνική γλώσσα των ερωτηθέντων/εισών. Πιο συγκεκριμένα, το 52% δήλωσε ότι καταλαβαίνει αρκετά το βασικό νόημα των προφορικών κειμένων, το 71% ότι καταλαβαίνει αρκετά τις εκφωνήσεις των ερωτήσεων που συνοδεύουν τα ακουστικά κείμενα και το 70% ότι είναι σε θέση να καταλαβαίνει αρκετά τις συγκεκριμένες πληροφορίες που ζητούνται σε κάθε περίπτωση. Επίσης, το 52% εξέφρασε τη δυσκολία του στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας όταν ο ρυθμός ομιλίας είναι γρήγορος και το 51% την μη κατανόηση των ταινιών και των βίντεο στην ελληνική γλώσσα.



Γράφημα 7. Δεξιότητες κατανόησης προφορικού λόγου στην ελληνική γλώσσα.

3.6. Δεξιότητες παραγωγής προφορικού λόγου στην ελληνική γλώσσα

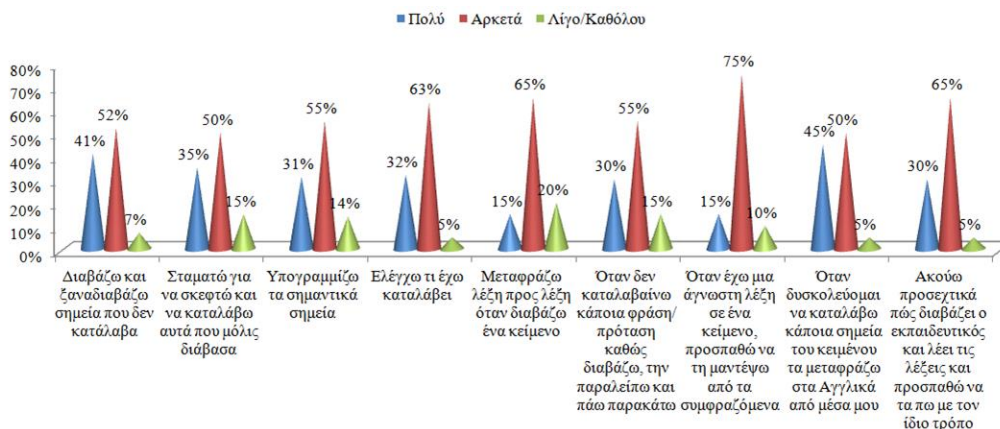
Στο Γράφημα 8, παρατίθενται τα δεδομένα που αφορούν τις δεξιότητες παραγωγής του προφορικού λόγου στην ελληνική γλώσσα των ερωτηθέντων/εισών μαθητών/τριών. Πιο συγκεκριμένα, το 49% των μαθητών/τριών δήλωσε πως είναι σε θέση αρκετά να μιλά χωρίς λάθη στην ελληνική γλώσσα και μάλιστα το 65% με την κατάλληλη προφορά. Επίσης, το 52% σημείωσε πως μπορεί να συνομιλεί με αρκετή άνεση με τους συμμαθητές του όταν συμμετέχουν σε διάφορες ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες στην τάξη, ενώ το 45% επισήμανε πως δεν είναι σε θέση να συνομιλεί με άνεση στην ελληνική γλώσσα με συνομηλικούς σε δραστηριότητες έξω από την τάξη. Τέλος, το 60% των ερωτηθέντων/εισών μαθητών/τριών δήλωσε πως μπορεί να μιλά με αρκετή άνεση με τον εκπαιδευτικό στην ελληνική γλώσσα.



Γράφημα 8. Δεξιότητες παραγωγής προφορικού λόγου στην ελληνική γλώσσα.

3.7. Χρήση στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου στην ελληνική γλώσσα

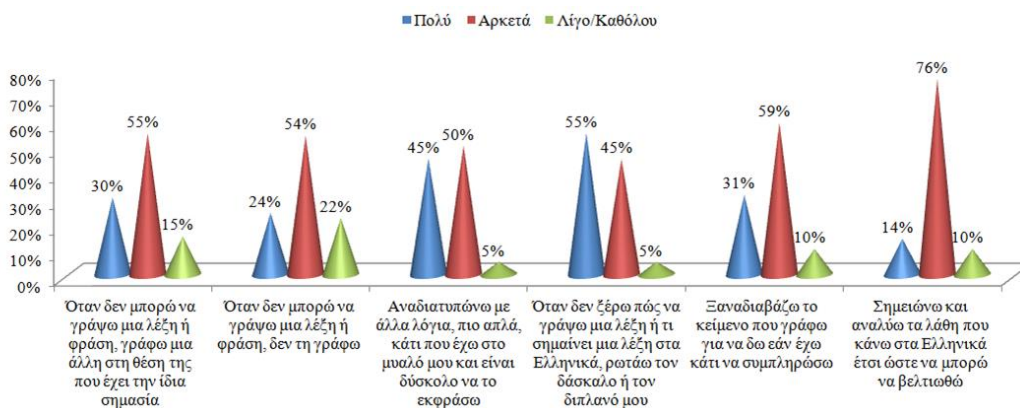
Στο Γράφημα 9, καταγράφονται τα δεδομένα που αφορούν τη χρήση στρατηγικών κατανόησης προφορικού λόγου στην ελληνική γλώσσα από τους ερωτηθέντες μαθητές/τριες. Πιο συγκεκριμένα, το 52% δήλωσε πως αρκετά συχνά διαβάζει και ξαναδιαβάζει τα σημεία που δεν καταλαβαίνει, το 50% πως αρκετά συχνά σταματά να σκεφτεί για να καταλάβει όσα διαβάζει εκείνη τη στιγμή και το 55% ότι αρκετά συχνά υπογραμμίζει τα σημαντικά σημεία ενός κειμένου. Επίσης, το 63% δήλωσε πως αρκετά συχνά ελέγχει τι έχει καταλάβει, το 65% ότι μεταφράζει λέξη προς λέξη όσα διαβάζει, ενώ το 55% ότι αρκετά συχνά όταν δυσκολεύεται στην κατανόηση κάποιας φράσης/κάποιας πρότασης, την παραλείπουν και συνεχίζουν την ανάγνωσή τους. Ακόμη, το 75% δήλωσε ότι αρκετά συχνά όταν έχει κάποια άγνωστη λέξη σε κείμενο, προσπαθεί να μαντέψει τη σημασία της από τα συμφραζόμενα, το 50% ότι αρκετά συχνά όταν συναντά δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων τα μεταφράζει στην αγγλική και το 65% ότι αρκετά συχνά ακούει με προσοχή τον τρόπο με τον οποίο διαβάζει ο εκπαιδευτικός και προσπαθεί με τον ίδιο τρόπο να προφέρει το κείμενο.



Γράφημα 9. Χρήση στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου στην ελληνική γλώσσα.

3.8. Χρήση στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου στην ελληνική γλώσσα

Στο Γράφημα 10, καταγράφονται τα δεδομένα που αφορούν τη χρήση στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου στην ελληνική γλώσσα. Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών δήλωσε πως αρκετά συχνά (55%) όταν δεν γνωρίζει μια λέξη ή φράση στην ελληνική γλώσσα, γράφει κάποια συνώνυμη ή παραλείπει εντελώς τη λέξη ή τη φράση που δεν γνωρίζει (54%) και πως αρκετά συχνά (50%) αναδιατυπώνει με απλά λόγια λέξεις ή προτάσεις που δυσκολεύεται να τις εκφράσει. Επίσης, στην περίπτωση που δεν γνωρίζει τη γραφή μιας λέξης ή φράσης, πολύ συχνά (55%) ρωτά τον εκπαιδευτικό ή τον διπλανό συμμαθητή του για τη σημασία της. Από την άλλη, αρκετά συχνά (59%) ξαναδιαβάζει τα κείμενα που έχει γράψει για να συμπληρώσει όσα στοιχεία λείπουν και αρκετά συχνά (76%) σημειώνει και αναλύει τα λάθη που κάνει στη γραφή της ελληνικής γλώσσας ώστε να μπορεί να τα βελτιώσει στη συνέχεια.

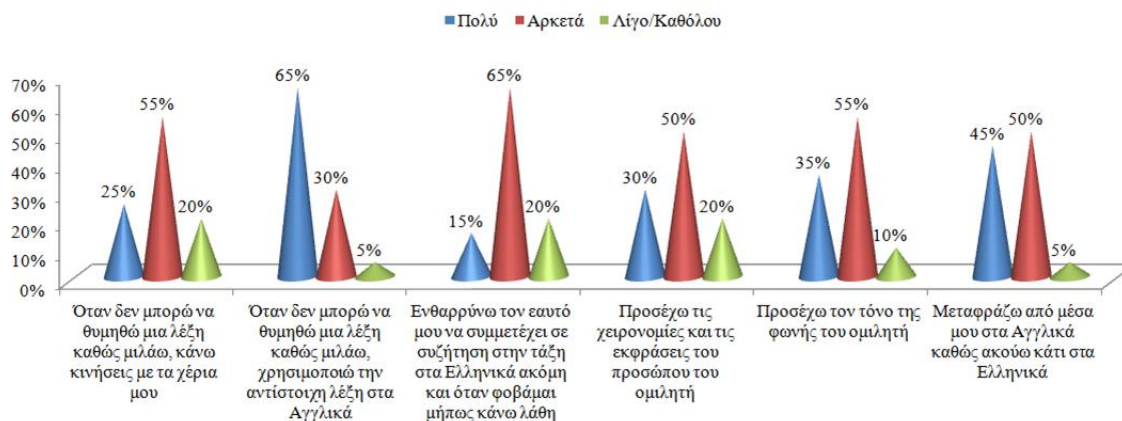


Γράφημα 10. Χρήση στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου στην ελληνική γλώσσα.

3.9. Χρήση στρατηγικών προφορικής επικοινωνίας

Στο Γράφημα 11, καταγράφεται η χρήση στρατηγικών προφορικής επικοινωνίας. Οι περισσότεροι μαθητές/τριες (55%) δήλωσαν πως αρκετά συχνά χρησιμοποιούν εξωγλωσσικά στοιχεία όπως τις κινήσεις των χεριών, όταν δεν μπορούν να θυμηθούν κάποια λέξη στην ελληνική γλώσσα, πως πολύ συχνά (65%) κάνουν μίξη κωδίκων (χρησιμοποιούν λέξεις στην αγγλική γλώσσα) και πως αρκετά συχνά (65%) ενθαρρύνουν

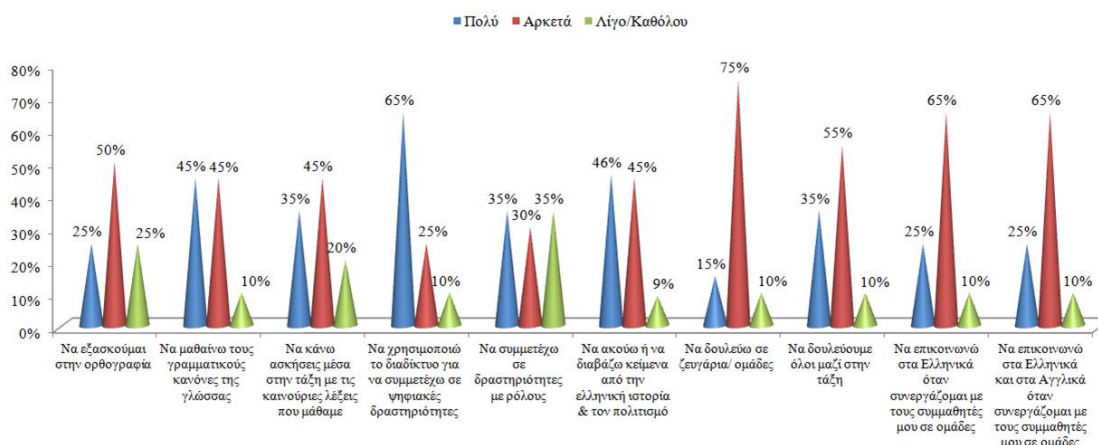
τον εαυτό τους να συμμετέχουν σε συζητήσεις που χρησιμοποιείται η ελληνική γλώσσα χωρίς τον φόβο του λάθους. Επίσης, αρκετά συχνά (50%) προσέχουν τα εξωγλωσσικά στοιχεία όπως οι χειρονομίες και οι εκφράσεις του προσώπου του ομιλητή της ελληνικής γλώσσας, τον τόνο της φωνής του ομιλητή (55%) και αρκετά συχνά (50%) μεταφράζουν στην αγγλική όσα ακούν στην ελληνική γλώσσα.



Γράφημα 11. Χρήση στρατηγικών προφορικής επικοινωνίας.

3.10. Προτιμήσεις μαθητών για το γλωσσικό μάθημα

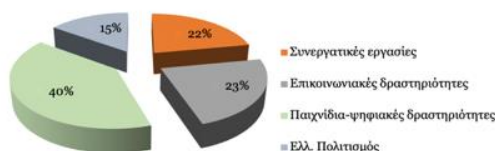
Στο Γράφημα 12, καταγράφονται οι προτιμήσεις των μαθητών/τριών για το γλωσσικό μάθημα. Οι περισσότεροι μαθητές/τριες δήλωσαν πως τους αρέσει αρκετά (50%) η εξάσκηση στην ορθογραφία, πολύ ή αρκετά (45%) η εκμάθηση των γραμματικών κανόνων, αρκετά (45%) η εμπλοκή σε δραστηριότητες εξάσκησης καινούργιων λέξεων και αρκετά (45%) τους ευχαριστεί η συμμετοχή σε ψηφιακές δραστηριότητες. Επίσης, σε μεγάλο βαθμό τους αρέσουν τα παιχνίδια ρόλων (35%) και η ακρόαση ή η ανάγνωση κειμένων (46%) από την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό. Η πλειοψηφία δήλωσε επίσης πως της αρέσει σε μέτριο βαθμό η εργασία σε ομάδες/ζεύγη (75%), η ομαδική εργασία στην τάξη (55%), η επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα κατά τη συνεργασία με συμμαθητές (65%) και αρκετά η επικοινωνία στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα κατά τη συνεργασία με συμμαθητές στην τάξη (65%).



Γράφημα 12. Προτιμήσεις μαθητών για το γλωσσικό μάθημα.

3.11. Προτάσεις για το μάθημα της ελληνικής γλώσσας

Στο Γράφημα 13μ=μ καταγράφονται τα δεδομένα που αναφέρονται στις προτάσεις των μαθητών/τριών για το γλωσσικό μάθημα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες επιθυμούν περισσότερες ψηφιακές δραστηριότητες όπως δραστηριότητες Kahoot κ.ά. και παιχνίδια (40%), περισσότερες ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες (22%) περισσότερες επικοινωνιακές-αλληλοδραστικές δραστηριότητες (23%) παιχνίδια και περισσότερες δραστηριότητες που αφορούν τον ελληνικό πολιτισμό (15%).



Γράφημα 13. Προτάσεις για το μάθημα της ελληνικής γλώσσας.

4. Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα χαρτογραφήθηκαν οι απόψεις των μαθητών/τριών της σχολής ΣΑΧΕΤΙ για την ελληνική γλώσσα ως Γλώσσας Πολιτισμικής Κληρονομιάς ή ξένης γλώσσας. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν την ποικίλη χρήση των στρατηγικών προφορικού και γραπτού λόγου κατά την επαφή των μαθητών/τριών με την ελληνική γλώσσα. Τέλος, αποτυπώθηκε η επιθυμία τους για συνεργατικές ψηφιακές δραστηριότητες σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας και γνωριμίας με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό.

Ειδικότερα, από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών διαφάνηκε η «εργαλειακή» αξία της ελληνικής γλώσσας καθώς είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη γνωριμία του ελληνικού πολιτισμού και με την πραγματοποίηση μελλοντικών ταξιδιών σε Ελλάδα και Κύπρο. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα πορίσματα προγενέστερων ερευνών, που έχουν καταδείξει την θετική στάση των μαθητευόμενων για μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα, όταν πρόκειται να την χρησιμοποιήσουν για «εργαλειακούς» σκοπούς στο μέλλον (π.χ. ταξίδια, σπουδές, κ.ά.) (βλ. Al-Oliemat, 2019· Aspuri et al., 2019· Azar & Tanggaraju, 2020).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως οι περισσότερες δυσκολίες που δήλωσαν οι μαθητές/τριες ότι συναντούν εστιάζουν στην κατανόηση και παραγωγή του προφορικού λόγου. Άλλες έρευνες (βλ. (Gardner-Chloros et al., 2013· Green & Li, 2014· Révész et al., 2016), έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την εκμάθηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας στον προφορικό λόγο και άλλες με τη διερεύνηση των δυσκολιών στην παραγωγή και κατανόηση του γραπτού λόγου (Griva & Chostellidou, 2013).

Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν την ποικίλη χρήση των στρατηγικών προφορικού και γραπτού λόγου κατά την επαφή των μαθητών/τριών με την ελληνική γλώσσα. Έχει εξάλλου διαπιστωθεί η σύνδεση μεταξύ της υψηλής χρήσης στρατηγικών και της μαθησιακής επιτυχίας όπως επίσης της χρήσης σύνδεσης υψηλών στρατηγικών

και κινητοποίησης, αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, κ.ά. (Seli, 2019). Σε γενικές γραμμές, στη βιβλιογραφία (βλ. Γρίβα & Κωφού, 2020· Weinstein & Acee, 2018) επισημαίνεται η ανάγκη αποτελεσματικής προτίμησης και χρήσης για ορισμένα είδη στρατηγικών τα οποία είναι στενά συνδεδεμένα με την αποτελεσματική μάθηση και η οποία προϋποθέτει την σύνδεση εννοιών, την επεξεργασία πληροφοριών και τον επαναπροσδιορισμό ιεραρχικών σχέσεων.

Ακόμη, αποτυπώθηκε η επιθυμία των ερωτώμενων για συνεργατικές ψηφιακές δραστηριότητες σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας και γνωριμίας με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό. Πιο συγκεκριμένα μέσα από την ενσωμάτωση ψηφιακών δραστηριοτήτων στο γλωσσικό μάθημα, κινητοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών και προωθείται η ενεργή συμμετοχή τους σε ένα πλαίσιο διαρκούς επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συμμαθητές τους και με τον εκπαιδευτικό (Chirîţescu & Păunescu, 2024). Το γεγονός αυτό προάγει την αυτόνομη μάθηση και ενισχύει την αξία της αλληλεπιδραστικής και ανατροφοδοτικής μάθησης σε σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Geng κ.ά., 2019). Γι' αυτόν τον λόγο είναι αναγκαία συνθήκη η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ψηφιακές τεχνολογίες στο γλωσσικό μάθημα με σκοπό την ανάπτυξη ενός σύγχρονου και καινοτόμου εκπαιδευτικού πλαισίου, προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών του 21^{ου} αιώνα (Bouras et al., 2024· Bouras & Griva, 2022).

5. Επιλογικός σχολιασμός

Μέσα από αυτή τη μελέτη έγινε προσπάθεια καταγραφής των απόψεων των μαθητών/τριών, που φοιτούν στις τάξεις 8^{ης} - 11^{ης} της Σχολής ΣΑΧΕΤΙ, για την ελληνική γλώσσα ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς ή ξένη γλώσσα. Παρουσιάστηκαν δεδομένα που αφορούν τις απόψεις τους για την επιλογή και χρήση γλωσσών στο οικογενειακό περιβάλλον, τη στάση τους για την ελληνική γλώσσα, τις προτιμήσεις τους για την εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας και τις προτάσεις τους για το γλωσσικό μάθημα. Έτσι λοιπόν, στο δεύτερο μέρος του Νέου Προγράμματος Ελληνικών Σπουδών που θα ετοιμαστεί για την 8^η έως την 12^η τάξη της σχολής ΣΑΧΕΤΙ, θα ληφθούν υπόψη μεταξύ όλων των άλλων παραμέτρων του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με στόχο να αξιοποιηθούν και να ενταχθούν μέθοδοι που παρέχουν τη δυνατότητα για την καλλιέργεια των επικοινωνιακών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών για την ανάπτυξη ενός αλληλοδραστικού και παρωθητικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, που παρέχει πολυτροπικά ερεθίσματα και ενισχύει την καλλιέργεια του γλωσσικού, διαπολιτισμικού και ψηφιακού γραμματισμού.

Βιβλιογραφία

Αρβανίτη, Ε. (2013). Ελληνόγλωσση διαπολιτισμική εκπαίδευση στη διασπορά: Ένα σύγχρονο πλαίσιο εκπαιδευτικοπολιτικού σχεδιασμού. *Επιστήμες Αγωγής*, 2(1), 175-199.

- Al-Oliemat, D. A. (2019). Motivation and attitudes towards learning English among Saudi female English majors at Dammam University. *International Journal of Language & Literature*, 7(1), 121–137.
- Aspuri, N., Samad, I. A., Fitriani, S. S., & Abdul Samad, N. M. (2019). The role of instrumental motivation among EFL students in language learning process. *Journal of English Education*, 4(1), 48–53.
- Azar, A. S., & Tanggaraju, D. (2020). Motivation in second language acquisition among learners in Malaysia. *Studies in English Language and Education*, 7(2), 323–333.
- Βλάχος, Γ., Γρίβα, Ε., & Παπάζογλου, Α. (2023). Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη σχολή ΣΑΧΕΤΙ: Σκέψεις και προβληματισμοί για το διδακτικό υλικό και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Ε. Γρίβα, Γ. Βλάχος, & Α. Γιαννακοπούλου (Επιμ.), *Σύγχρονες Πρακτικές στη Διδασκαλία της Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας* (σσ. 30-37). Κέντρο Έρευνας και Καινοτομίας ΤΗΜΕΝΟΣ / Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Bouras, S., Barkas, P., & Griva, E. (2024). Online learning in modern digital era: A distance training program for Greek language teachers. *Journal of Language and Education*, 10(2), 32-44.
- Bouras, S., & Griva, E. (2022). Teacher training in modern era: The implementation of a distance training program for teachers in bilingual environments. In the *1st International Conference Linguistic Perspectives in the Light of Social Developments. E-Learning Approaches to the Linguistic Acquisition*, 10-11. Fan S. Noli University.
- Γρίβα, Ε., & Κωφοῦ, Ι. (2020). *Στρατηγικές γλωσσικής κατάκτησης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας: Ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Κυριακίδη.
- Γρίβα, Ε., & Παπάζογλου, Τ. (2023). *Πρόγραμμα ελληνικών σπουδών της Σχολής ΣΑΧΕΤΙ*. Πανεπιστημιακό Κέντρο Έρευνας και Καινοτομίας ΤΗΜΕΝΟΣ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Chirițescu, I. M., & Păunescu, F. A. (2024). Didactic game in the teaching process. *Revista de Stiinte Politice/Revue des Sciences Politiques*, 2(81), 13-18.
- Gardner-Chloros, P., McEntee-Atalianis, L., & Paraskeva, M. (2013). Code-switching and pausing: An interdisciplinary study. *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 1–26.
- Geng, S., Law, K. M. Y., & Niu, B. (2019). Investigating self-directed learning and technology readiness in blending learning environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 17-23.
- Green, D. W., & Li, W. (2014). A control process model of code-switching. *Language, Cognition and Neuroscience*, 29(4), 499-511.
- Griva, E., & Bouras, S. (2018). Supporting in-service training of language teachers in the modern European education environment. In *Internationalization of Higher*

- Education in Ukraine: Challenges and Perspectives*. University of Mariupol, 227-229.
- Griva, E., & Chostelidou, D. (2013). Writing skills and strategies of bilingual immigrant students learning Greek as a second language and English as a foreign language. *Reading & Writing*, 4(1), 1-9.
- Krystallidis, A. (2005). Greek education in the Republic of South Africa. *Hellenic Studies*, 13(2), 187-204.
- Révész, A., Ekiert, M., & Torgersen, E. N. (2016). The effects of complexity, accuracy, and fluency on communicative adequacy in oral task performance. *Applied Linguistics*, 37(6), 828-848.
- Seli, H. (2019). *Motivation and learning strategies for college success: A focus on self-regulated learning*. Routledge.
- Weinstein, C. E., & Acee, T. W. (2018). Study and learning strategies. In *Handbook of College Reading and Study Strategy Research* (pp. 227-240). Routledge.

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Charter School Plato Academy στην πολιτεία της Φλόριντα

Χαράλαμπος Θ. Νταλάκας

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Λευκάδας

xdalakas@gmail.com

Μαρία Σολδάτου

Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας

mariasoldatou111@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται το μοντέλο της λειτουργίας των Charter Schools, τα οποία αποτελούν ένα νέο και ευέλικτο τύπο σχολείων. Αρχικά, γίνεται αναφορά στη γενική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος των ΗΠΑ και τους τύπους σχολείων. Στη συνέχεια, περιγράφεται η οργάνωση της εκπαίδευσης στην πολιτεία της Φλόριντα και στον τρόπο διοίκησής της και σημαντικά ζητήματα όπως είναι η κατανομή των οικονομικών πόρων, ο ρόλος των εκπαιδευτικών αρχών της κομητείας, η εργασία των εκπαιδευτικών, η ανταγωνιστικότητα και η κατηγοριοποίηση των σχολείων, η σύνδεση των βαθμίδων εκπαίδευσης, ο τρόπος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κ.α. Έπειτα, αποτυπώνονται η οργάνωση, η διοίκηση και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης στο Plato Academy που ανήκει στην κατηγορία των charter schools και βρίσκεται στην περιοχή της Τάμπα. Επίσης, γίνεται αναφορά σε θέματα όπως ο ρόλος του διευθυντή, η επιμόρφωση, τα τμήματα και τα προγράμματα που προσφέρονται, οι πρακτικές αντιμετώπισης ζητημάτων ασφάλειας και συμπεριφοράς μαθητών, ο ρόλος των γονέων, το ωρολόγιο πρόγραμμα και το διδακτικό ωράριο, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση των μαθητών και εκπαιδευτικών, οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών και η μεταξύ τους συνεργασία, οι διδακτικοί στόχοι που τίθενται κ.ά. Τέλος, παρατίθενται γενικότερα συμπεράσματα που έχουν σχέση με τη δυνατότητα προσαρμογής και εφαρμογής του μοντέλου αυτού στα ελληνικά σχολεία.

Λέξεις-κλειδιά: Charter school, ελληνική γλώσσα, γλωσσική διδασκαλία, Pinellas County.

1. Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό σύστημα των Η.Π.Α. χαρακτηρίζεται από την έντονη ανταγωνιστικότητα και τη λειτουργία των κανόνων της ελεύθερης αγοράς. Υπάρχουν κάποιες γενικές κατευθύνσεις αλλά είναι πολύ δύσκολο να συντονιστεί η εκπαιδευτική δράση καθώς σε κάθε πολιτεία εφαρμόζονται διαφορετικοί νόμοι λόγω των κλιματικών συνθηκών και της σύνθεσης του πληθυσμού. Παρ' όλα αυτά, ακολουθείται κοινή γραμμή ως προς τις βαθμίδες και τις ηλικίες των μαθητών, τον τρόπο αξιολόγησης και βαθμολόγησης, τη σύνδεση των βαθμίδων, την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κ.α. Στη βάση αυτή λειτουργούν διάφοροι τύποι σχολείων, δημόσιων και ιδιωτικών, που

έχουν ως στόχο να προσελκύσουν περισσότερους μαθητές και να είναι πιο αποτελεσματικά. Η εκπαίδευση είναι δημόσια ή ιδιωτική μέχρι και το επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Υπάρχουν όμως και σχολεία που αποτελούν συνδυασμό δημόσιου και ιδιωτικού όπως για παράδειγμα τα charter schools που είναι κρατικά-δημόσια σχολεία, προϊόν της εκπαιδευτικής πολιτικής των πολιτειακών κυβερνήσεων και της ομοσπονδιακής κυβέρνησης επί προεδρίας Bill Clinton που είχε ως στόχο την αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης.

1.2. Διάρθρωση της εκπαίδευσης στις ΗΠΑ

Ο υπεύθυνος για την εκπαιδευτική πολιτική είναι ο Γραμματέας της Εκπαίδευσης (Secretary of Education), ο οποίος ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας (Department of Education). Κάθε Πολιτεία εφαρμόζει, σε γενικές γραμμές, την εκπαιδευτική πολιτική που σχεδιάζεται στην Ουάσιγκτον¹, όμως αυτό δεν αποκλείει διαφοροποιήσεις και αλλαγές κυρίως σε επίπεδο νομοθεσίας και διαχείρισης κονδυλίων². Σε κάθε Πολιτεία, υπάρχουν κομητείες (counties) και κάθε κομητεία αποτελεί και μία σχολική περιφέρεια (school district) η οποία εποπτεύει τη δημόσια K12 εκπαίδευση (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο). Σε κάθε περιφέρεια, η διοίκηση διενεργείται από τη σχολική επιτροπή (school board) η οποία απαρτίζεται από εκλεγμένα μέλη. Επικεφαλής της κάθε σχολικής μονάδας είναι ο Διευθυντής (principal).

Στις περισσότερες πολιτείες οι μαθητές πηγαίνουν στο Γυμνάσιο (Middle School) στην ηλικία των 11 το οποίο περιλαμβάνει τρεις τάξεις (6^η, 7^η, 8^η) και το Λύκειο (High School) 4 τάξεις (9^η, 10^η, 11^η, 12^η). Το ημερήσιο πρόγραμμα αποτελείται από έξι περιόδους και κάθε μάθημα διδάσκεται από διαφορετικό εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τις τάξεις τους και οι μαθητές αλλάζουν αίθουσες ακολουθώντας το πρόγραμμα. Τα βασικά μαθήματα που διδάσκονται στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο είναι γλώσσα (αγγλικά), μαθηματικά (άλγεβρα και γεωμετρία), επιστήμη, κοινωνικές σπουδές, καλλιτεχνικά και φυσική αγωγή. Στο Λύκειο, οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν τέσσερα χρόνια αγγλικά, τέσσερα χρόνια ιστορία και κοινωνικές σπουδές, τρία χρόνια μαθηματικά, τρία χρόνια επιστήμη, δύο χρόνια ξένη γλώσσα, δύο χρόνια καλλιτεχνικά, τέσσερα χρόνια τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, ένα χρόνο επιστήμη υπολογιστών και δύο ή τρία χρόνια άλλα αντικείμενα.

Τα κολλέγια και τα πανεπιστήμια αποτελούν ακαδημαϊκά ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η φοίτηση σε αυτά απολήγει στην απόκτηση πτυχίου (Bachelor) για το οποίο απαιτείται η συμπλήρωση συγκεκριμένου αριθμού διδακτικών μονάδων (credits) συνήθως έλπειτα από τέσσερα χρόνια. Οι φοιτητές επιλέγουν μαθήματα κατεύθυνσης για συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο (major, concentration ή field of study) τα οποία διαμορφώνουν την ειδίκευση που αποκτά ο φοιτητής με την αποφοίτησή του. Επίσης, η φοίτηση στα ακαδημαϊκά ιδρύματα γίνεται με την καταβολή διδάκτρων από τους

¹ District of Columbia or Washington DC.

² Στην έδρα της πρωτεύουσας της κάθε Πολιτείας υπάρχει μια επιτροπή (State Board), η οποία δημιουργεί και καθορίζει την εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση πάντα με την ισχύουσα νομοθεσία.

φοιτητές, είτε πρόκειται για ιδιωτικούς, είτε πρόκειται για δημόσιους φορείς. Τα πανεπιστήμια λειτουργούν αυθύπαρκτα και στοχεύουν συστηματικά στην εξασφάλιση διαρκούς χρηματοδότησης, από διάφορες πηγές, όπως είναι τα δίδακτρα, οι δωρεές, οι επενδύσεις, τυχόν κρατικές χρηματοδοτήσεις για τα δημόσια ιδρύματα κ.ά. Ο παράγοντας της χρηματοδότησης των πανεπιστημίων και των επιμέρους τμημάτων και προγραμμάτων, διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο καθώς από αυτόν εξαρτάται καταρχήν η ίδια η ύπαρξη και η επιβίωσή τους.

2. Τα charter schools

Τα charter schools εντάσσονται στην κατηγορία των κρατικών σχολείων με ιδιωτικό management που όμως ιδρύονται, εποπτεύονται και χρηματοδοτούνται από τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της κάθε πολιτείας. Ακολουθούν το πρόγραμμα σπουδών των δημόσιων σχολείων αλλά προσφέρουν και άλλα ευέλικτα προγράμματα και ξένες γλώσσες προκειμένου να είναι ελκυστικά στους μαθητές¹. Οι μαθητές δεν πληρώνουν δίδακτρα². Τα charter schools διοικούνται από μία επιτροπή (Board) η οποία συνήθως αναθέτει τη διοίκηση και τη λειτουργία των σχολείων σε μια εταιρεία management της οποίας επικεφαλής είναι ο γενικός μάνατζερ (CEO). Κάθε σχολική μονάδα έχει το δικό του διευθυντή ή διευθύντρια (principal) ο οποίος είναι υπεύθυνος για τη λειτουργία, την οικονομική διαχείριση, την επίτευξη των στόχων-επίδοση, την πρόσληψη του κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού κ.α. Στόχος του γενικού μάνατζερ είναι να αναπτύξει το σχολείο, να δημιουργήσει και άλλα σχολεία, να ανταγωνιστεί τα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία και τελικά να αυξήσει το κέρδος της επιχείρησης.

2.1. Το Plato Academy charter school

Το charter school Plato Academy (βλ. Σχήμα 1), η Ακαδημία Πλάτωνος, βρίσκεται στην περιοχή της Τάμπα στη Φλόριντα και αποτελείται από δέκα παραρτήματα: Clearwater, New Port Richie, Tampa, Palm Harbor, Saint Petersburg, Largo, Seminole, Pinellas Park, Tarpon Springs, Trinity. Το σχολείο αυτό επιχορηγείται από την πολιτεία της Φλόριντα με ένα ποσό³ για κάθε μαθητή που φοιτά, επομένως οι γονείς δεν καταβάλλουν δίδακτρα. Διοικείται από μια ομάδα Ελληνοαμερικανών (Board) η οποία είχε αναθέσει, από το ξεκίνημά του, τη διαχείρισή του στον Ελληνοαμερικανό επιχειρηματία και CEO⁴ εταιρείας management (Superior) Steve Christopoulos, που δυστυχώς τώρα δεν βρίσκεται εν ζωή⁵. Ο Christopoulos οραματίστηκε την ανάπτυξη του σχολείου και τη δημιουργία πολλών παραρτημάτων ξεκινώντας από ένα σχολείο, στο Clearwater.

¹ Είναι πιο μικρά σχολεία και μπορεί να περιλαμβάνουν πολλές σχολικές μονάδες (campuses) που εκτείνονται σε μια περιοχή κάτω από την ίδια ονομασία και την ίδια διοίκηση.

² Επιβαρύνονται οικονομικά μόνο όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προσφέρει το σχολείο μετά το πέρας του εκπαιδευτικού προγράμματος δηλ. μετά τις 16:00 ή όταν εγγράφονται σε καλοκαιρινό πρόγραμμα (summer campus).

³ Περίπου 6.000 δολάρια.

⁴ Chief Executive Officer.

⁵ Το καλοκαίρι του 2018 πέθανε από πνιγμό σε ακτή της Κόστα Ρίκα.

Κατάφερε να προσδώσει τη διαφορετικότητα και να προσελκύσει μαθητές προσφέροντας τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

2.1.1. Η ελληνική γλώσσα στο Plato Academy

Όπως προαναφέρθηκε, το charter school Plato Academy, η Ακαδημία Πλάτωνος, βρίσκεται στην περιοχή της Τάμπα στη Φλόριντα και αποτελείται από δέκα παραρτήματα: Clearwater, NewPortRichie, Tampa, PalmHarbor, SaintPetersbourg, Largo, Seminole, PinellasPark, TarponSprings. Είναι σχολείο K8 που σημαίνει ότι αποτελείται από πέντε τάξεις δημοτικού και τρεις γυμνασίου. Περιλαμβάνει νηπιαγωγείο και προνήπια. Στο σύνολο των σχολείων αυτών εργάζονται 27 περίπου διδάσκοντες την Ελληνική εκ των οποίων 11 είναι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί από την Ελλάδα. Το ποσοστό των μαθητών με ελληνική καταγωγή είναι περίπου 1% και σχεδόν όλοι φοιτούν στο σχολείο του Tarpon Springs, το οποίο είναι μια ελληνική παροικία.

Η διδασκαλία της ελληνικής στην Ακαδημία Πλάτωνος προσανατολίζεται περισσότερο στη δημιουργία φιλελλήνων παρά στην ορθή γνώση της, ακολουθώντας τις μεθόδους που σχετίζονται με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Η κατεύθυνση από τη διοίκηση ήταν, από την αρχή, ότι τα Ελληνικά είναι για διασκέδαση, επομένως μαθητές και γονείς δεν αντιμετώπιζαν και δεν αντιμετωπίζουν το μάθημα με την αρμόζουσα σοβαρότητα (Χαραλαμπίδου, 2019). Το γεγονός αυτό ενισχύεται από τη μη ύπαρξη αναλυτικού προγράμματος ή προγράμματος σπουδών. Η διδασκαλία της ελληνικής εξαρτάται από τα ενδιαφέροντα του διδάσκοντα, από τις ικανότητές του από πλευράς γνώσης της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού, από την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, από τις διδακτικές ικανότητες και την ικανότητα διαχείρισης της τάξης, αλλά και από την προσωπικότητά του να επιτύχει το σεβασμό και την προσοχή των μαθητών, στοιχεία εξαιρετικά δύσκολο να επιτευχθούν και μάλιστα σε μια άλλη γλώσσα για τον αποσπασμένο εκπαιδευτικό. Αυτός καλείται να αυτοεπιμορφωθεί, να αυτοσχεδιάσει, να ακολουθήσει τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν οι ομογενείς, να αλλάξει πρακτικές, να προσαρμοστεί σε μια ρουτίνα που το μόνο του μέλημα να είναι να ενημερώνει τις ηλεκτρονικές πλατφόρμες¹ του σχολείου για να είναι επικαιροποιημένος και να μην υπάρξουν προβλήματα απειθαρχίας στην τάξη.

3. Έρευνα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης

3.1. Σκοπός

Γενικός στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση του πλαισίου εφαρμογής της διδασκαλίας της ελληνικής ως «ξένης» γλώσσας στο Plato Academy Seminole² της Φλόριντα. Οι επιμέρους στόχοι αφορούν ζητήματα όπως η ανάπτυξη, αναμόρφωση και

¹ α) planbook (πλατφόρμα στην οποία αναρτώνται τα μαθήματα της επόμενης εβδομάδας), β) weebly (προσωπική σελίδα του εκπαιδευτικού όπου αναρτώνται τα τρέχοντα μαθήματα, εκπαιδευτικό υλικό, σύνδεσμοι κτλ) γ) gradebook (πλατφόρμα της κομητείας με την καθημερινή ή εβδομαδιαία βαθμολογία των μαθητών), δ) newsletter (πλατφόρμα για τα μαθήματα και τις δραστηριότητες των μαθητών του γυμνασίου).

² Το σχολείο του Seminole είναι ένα από τα δέκα παραρτήματα του Plato Academy.

αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος, το επίπεδο εκμάθησης-κατάκτησης της γλώσσας, η εκπαιδευτική επάρκεια και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, η αποδοχή του μαθήματος από τους μαθητές, οι τομείς ενδιαφερόντων και δυσκολιών, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η διοργάνωση πολιτιστικών δράσεων και η εισαγωγή καινοτομιών, η υποστήριξη του προγράμματος από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, η εποπτεία του από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς, η αρχική εκπαίδευση, επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

3.2. Συμμετέχοντες και εργαλεία

Για τους σκοπούς της έρευνας ακολουθήθηκε το μοντέλο της McNiff (1995), που παρουσιάζει μια παραγωγικού τύπου έρευνα δράσης, η οποία διεξήχθη το μήνα Δεκέμβριο 2019 και συμμετείχαν 124 μαθητές της 2^{ης}, 5^{ης} και 7^{ης} τάξης και 16 εκπαιδευτικοί, 3 άντρες και 13 γυναίκες, του σχολείου. Από αυτούς ελάχιστοι μόνο έχουν ελληνική καταγωγή από την πλευρά του πατέρα ή της μητέρας. Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν τόσο ανοιχτές και ελεύθερες τεχνικές (συνέντευξη, παρατήρηση, ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις και ανοιχτές ερωτήσεις) όσο και πιο αυστηρές και ποσοτικές (δομημένη συνέντευξη, ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις, ημερολόγιο μαθητών). Η εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέχθηκαν διασφαλίστηκε με τη μέθοδο της «τριγωνοποίησης» (McNiff, 1995)

3.3. Αποτελέσματα

Οι μαθητές της 2ης τάξης σε ποσοστό 92% είναι ευχαριστημένοι για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Είναι γεγονός ότι οι μικρότεροι μαθητές έχουν τη διάθεση να μάθουν μια ξένη γλώσσα και οι γονείς τους είναι ενθουσιασμένοι για τη δυνατότητα αυτή που τους προσφέρεται. Η στάση των γονέων τους απέναντι στο ελληνικό πρόγραμμα είναι θετική και αυτό επιβεβαιώνεται από τη συμμετοχή τους σε όλες τις δραστηριότητες και εκδηλώσεις των μαθητών (γιορτές, φεστιβάλ, συναυλίες, κ.λπ.). Πολλοί μαθητές της 5^{ης} τάξης έχουν χάσει το ενδιαφέρον τους για το μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας, καθώς δεν έχουν ακόμη κατακτήσει τον μηχανισμό της ανάγνωσης και δεν έχουν αφιερώσει χρόνο για να μάθουν βασικές εκφράσεις και λεξιλόγιο. Επομένως, είναι ιδιαίτερα δύσκολο να ακολουθήσουν το πρόγραμμα, ιδιαίτερα όταν εισάγονται στη διδασκαλία πολλά στοιχεία γραμματικής και σύνταξης. Μόνο ένα ποσοστό 63% των μαθητών της 5^{ης} τάξης αισθάνονται ευχαριστημένοι, ενώ τα πράγματα χειροτερεύουν για τους μαθητές της 7^{ης} τάξης καθώς μόνο το 48% εξ αυτών είναι ικανοποιημένοι από την εκμάθηση της Ελληνικής. Το 83% των μαθητών της 7^{ης} τάξης έχουν την πεποίθηση ότι η ελληνική γλώσσα είναι πολύ δύσκολη. Την ίδια γνώμη έχει και το 80% των μαθητών της 5^{ης} τάξης και το 57% των μαθητών της 2^{ης} τάξης.

Οι ίδιες τάσεις επικρατούν και ως προς την επιθυμία τους να συνεχίσουν να μαθαίνουν Ελληνικά και μετά το γυμνάσιο. Χαρακτηριστικό είναι ότι μόνο το 8% των μαθητών της 7^{ης} τάξης δηλώνει ότι σκοπεύει να συνεχίσει να μελετά την ελληνική γλώσσα και μετά το γυμνάσιο. Αυτό, δυστυχώς, είναι το βασικότερο σημείο στο οποίο πρέπει να εστιάσουν οι υπεύθυνοι του ελληνικού προγράμματος καθώς όσοι μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα θα

πρέπει να τη συνδέουν με μια μελλοντική μελέτη της ή και χρήση της. Ακόμη, μόνο το 5% των μαθητών της 7^{ης} τάξης έχει την εντύπωση ότι η ελληνική γλώσσα θα τους χρειαστεί στο μέλλον. Επομένως, δεν έχουν κατανοήσει τη σημασία της γνώσης της Ελληνικής και της χρησιμότητάς της. Είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό όταν εμφανίζονται αυτές οι τάσεις σε μαθητές που διδάσκονται την Ελληνική σε καθημερινή βάση για οκτώ χρόνια¹.

Οι εκπαιδευτικοί² του σχολείου έχουν τη γνώμη ότι πολλοί μαθητές και γονείς βάζουν εμπόδιο στη μάθηση μιας ξένης γλώσσας επειδή θεωρούν ότι δε θα είναι χρήσιμη στο μέλλον και έτσι, δεν καταβάλλουν προσπάθεια για τη μάθηση. Πολλοί μαθητές δυσκολεύονται με την «πρώτη» γλώσσα και επομένως δεν μπορούν να προχωρήσουν στην εκμάθηση μιας «δεύτερης». Θεωρούν ότι ένα από τα δυσκολότερα στοιχεία της Ελληνικής Γλώσσας είναι το αλφάβητο και η προφορά, η οποία διαφέρει από την προφορά των αγγλικών λέξεων, αλλά και η γραμματική. Σημαντικό προβάδισμα στην εκμάθηση της Ελληνικής έχουν οι μαθητές οι οποίοι ξεκινούν να τη μαθαίνουν από το νηπιαγωγείο έναντι των άλλων που μετεγγράφονται από άλλα σχολεία και φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις. Οι περισσότεροι μαθητές δεν κατανοούν τη σύνδεση της Ελληνικής με την Αγγλική και δεν έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν Ελληνικά σε πραγματικές συνθήκες.

4. Συζήτηση - Επιλογικός σχολιασμός

Μελετώντας το πλαίσιο μέσα στο οποίο διδάσκεται η Ελληνική ως Γ2/ΞΓ στο Plato Academy διαπιστώνουμε δυσλειτουργίες και ελλείψεις αλλά κυρίως την υποβάθμιση του μαθήματος των Ελληνικών έναντι των άλλων μαθημάτων. Η σοβαρότερη αδυναμία, κατά τη γνώμη μας, είναι η έλλειψη αναλυτικού προγράμματος, προγράμματος σπουδών καθώς και βιβλίων. Η διδασκαλία διενεργείται σε επιφανειακή μορφή, τονίζοντας κάποιες πτυχές του ελληνικού πολιτισμού και δε δίνει βαρύτητα στην πραγματική εκμάθηση της γλώσσας. Για το λόγο αυτό, σύμφωνα και με τα ευρήματα της έρευνάς μας, οι μαθητές της 8^{ης} τάξης, μετά από 9 χρόνια εκμάθησης της ελληνικής ως «ξένης» γλώσσας σε καθημερινή υποχρεωτική βάση, κατατάσσονται στο αρχάριο επίπεδο με πολύ περιορισμένο λεξιλόγιο και επικοινωνιακές δεξιότητες. Οι μαθητές χάνουν το ενδιαφέρον τους για την ελληνική γλώσσα καθώς μεγαλώνουν και δεν ενημερώνονται για την προοπτική απόκτησης πιστοποιητικού γλωσσομάθειας. Οι εκπαιδευτικοί της Ελληνικής Γλώσσας, πλην των αποσπασμένων, δεν έχουν παιδαγωγική κατάρτιση και γνώση της διδακτικής και έτσι περιορίζονται σε μια περιστασιακή και αποσπασματική διδασκαλία, χρησιμοποιώντας κυρίως την αγγλική γλώσσα, χωρίς ιδιαίτερο πλάνο προσπαθώντας να γεμίσουν την ώρα με κάποιου είδους δραστηριότητες. Την πορεία αυτή είναι αναγκασμένοι να ακολουθήσουν και οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί

¹ Οι μαθητές της 7^{ης} που φοιτούν στο Plato Academy διδάσκονται την ελληνική από το νηπιαγωγείο σε ημερήσια υποχρεωτική βάση.

² Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη γνώμη τους για το ελληνικό πρόγραμμα μέσω της διαδικασίας της συνέντευξης.

αντιμετωπίζοντας την έλλειψη αναλυτικού προγράμματος και προγράμματος σπουδών αλλά και υπεύθυνης και οργανωμένης καθοδήγησης. Οι ελληνικές εκπαιδευτικές αρχές και οι Συντονιστές εκπαίδευσης¹ δεν έχουν ενημέρωση για τους σκοπούς του κάθε σχολείου και τις συνθήκες εργασίας των αποσπασμένων εκπαιδευτικών, για τους οποίους θα έπρεπε να έχουν την ευθύνη. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί με τεράστια εμπειρία και επιστημονική κατάρτιση² ασκούν το ρόλο ενός δωρεάν δασκάλου σε ένα οικοδόμημα που έχει ως σκοπό περισσότερο τη διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης και όχι τη βελτίωσή της. Στη σημερινή εποχή, με τις τεράστιες δυνατότητες της τεχνολογίας, η πολιτεία μέσω των φορέων της θα μπορούσε να διαδραματίσει πρωτεύοντα ρόλο και να έχει τον έλεγχο της λειτουργίας των ελληνικών τμημάτων, ιδίως αυτών που είναι ενταγμένα σε ένα ξένο εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να αναβαθμιστεί το υπάρχον πλαίσιο και η ελληνική γλώσσα να αποκτήσει νέους, αλλόγλωσσους υποστηρικτές.

Βιβλιογραφία

- Cook, V. (2005). Basing teaching on the L2 user. *Educational Linguistics*, 5(II), 47–61.
- Fortune, W. T. (2012). What the research says about immersion. Στο *Chinese language learning in the early grades: A handbook of resources and best practices for Mandarin immersion*. Ανακτήθηκε 6 Ιανουαρίου 2025 από https://archive.carla.umn.edu/immersion/documents/ImmersionResearch_TaraFortune.html
- Κιζιρίδου, Δ. (2019). Η ελληνική ως 2η/ξένη γλώσσα. Κατάκτηση λεξιλογίου από αλλόγλωσσα παιδιά στο Νηπιαγωγείο (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα.
- McNiff, J. (1995). *Action research for professional development*. Hyde Publications.
- Μήτσης, Ν., & Μήτση, Α. (2007). Η διδασκαλία της γλώσσας. Στο *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: Η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων* (σελ. 83–108). Επτάλοφος.
- Τσαρκοβίστα, Χρ. (2018). Τα διδακτικά εγχειρίδια για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Χαραλαμπίδου, Μ. (2019). Διαπολιτισμική και ομογενειακή εκπαίδευση στις ΗΠΑ: Η εμπειρία της Φλόριντα. Στο *27ο Διεθνές Συνέδριο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πάτρα, 28–29 Ιουνίου 2019.

¹ Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία, ο Συντονιστής κατέχει τον βαθμό του Σχολικού Συμβούλου κατά τη διάρκεια της θητείας του.

² Οι εκπαιδευτικοί που αποσπώνται στις ΗΠΑ διαθέτουν υψηλά τυπικά προσόντα και πιστοποιημένη γνώση της αγγλικής γλώσσας.

Καλές πρακτικές βασισμένες σε τεκμήρια για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γλώσσας Πολιτισμικής Κληρονομιάς στις Η.Π.Α.

Ζωή Γαβριηλίδου

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και University
of Chicago
zgavriilidou@uchicago.edu

Κάρεν Χανάγκιαν

Universidad de Granada
karenchanagian@gmail.com

Εβελίνα Βαβάτση

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
evageliatop12@gmail.com

Ζωή Ιωαννίδου

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
zioannidou96@gmail.com

Αγγελική Κεφαλά

University of Belgrade
angekefa@outlook.com.gr

Περίληψη

Σε αυτή τη μελέτη παρουσιάζονται βέλτιστες πρακτικές για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της Ελληνικής ως γλώσσας κληρονομιάς στις Ηνωμένες Πολιτείες, που αναπτύχθηκαν με βάση την έρευνα ανάλυσης αναγκών. Αναλύονται πρωτοβουλίες όπως το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Γλώσσας Κληρονομιάς, τα προγράμματα «Refresh your Greek» και «Return to your Roots» και άλλα σχετικά προγράμματα, τονίζοντας τη σημασία της δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογής πρακτικών που βασίζονται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Λέξεις-κλειδιά: Ελληνική γλώσσα, γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς, προγράμματα, ανάλυση αναγκών.

1. Εισαγωγή

Οι ομιλητές της Ελληνικής ως Γλώσσας Πολιτισμικής Κληρονομιάς (ΓΠΚ) αποτελούν μια ιδιαίτερη ομάδα με ξεχωριστές εκπαιδευτικές ανάγκες που μπορούν να αξιοποιηθούν πολλαπλώς ως εργαλείο ήπιας διπλωματίας. Δυστυχώς, δεν υπάρχει κανένας κεντρικός στρατηγικός σχεδιασμός από την πολιτική ηγεσία της Ελλάδος, ούτε ενδεδειγμένη στοιχεία για τον ακριβή αριθμό και το είδος των ελληνικών σχολείων (κοινοτικών ή μη) στο εξωτερικό, ενώ τα διδακτικά εγχειρίδια ή οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται σε σχολεία όπου διδάσκεται η Ελληνική σε κοινότητες της ομογένειας στην Αμερική, στον Καναδά ή στην Αυστραλία είναι ξεπερασμένες και συχνά δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτές. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει καλές πρακτικές βασισμένες σε τεκμήρια για τη διδασκαλία και τη μάθηση της Ελληνικής ως ΓΠΚ στις Ηνωμένες Πολιτείες που να αξιοποιηθούν από την πολιτική ηγεσία ως πρότυπο και για

άλλες διασπορικές κοινότητες. Οι δράσεις αυτές σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν κατόπιν έρευνας ανάλυσης αναγκών μεταναστών πρώτης, δεύτερης και τρίτης γενιάς, ώστε να καλύπτουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας.

Τεκμήρια αποτελούν έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, προκειμένου να διερευνηθούν τα κοινωνιογλωσσικά προφίλ ομιλητών της Ελληνικής ως ΓΠΚ και οι επικοινωνιακές στρατηγικές τους, οι στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών της ομογένειας για τη διδασκαλία της Ελληνικής και τις ανάγκες τους σε επιμόρφωση, καθώς και οι απόψεις γονέων (Gavriilidou & Mitsiaki, 2019, 2021, 2024· Gavriilidou et al., 2019, 2024). Ο διδακτικός πυρήνας, από την άλλη πλευρά, γύρω από τον οποίο οργανώνονται όλες οι πολύπλευρες διδακτικές δράσεις είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ιεράς Αρχιεπισκοπής Αμερικής για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ΓΠΚ *Curriculum for teaching Greek as a heritage language: A framework for teachers* (Gavriilidou & Mitsiaki, 2022).

2. Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ιεράς Αρχιεπισκοπής Αμερικής για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ΓΠΚ

Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ιεράς Αρχιεπισκοπής Αμερικής για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ΓΠΚ (Gavriilidou & Mitsiaki, 2022) λαμβάνει υπόψη του τα προηγούμενα εγχειρήματα από εκπαιδευτικούς φορείς της Ελλάδας και της Αμερικής αλλά και την πρόσφατη γλωσσολογική έρευνα και αποτελείται από: (1) ένα εισαγωγικό κείμενο σε απλό και κατανοητό λόγο για τις ανάγκες των μαθητών ΓΠΚ, τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας στην προσχολική και σχολική ηλικία, (2) μαθησιακά αποτελέσματα/στόχους με τη μορφή “can do statements” συνοδευόμενα από κατάλληλο περιεχόμενο και διδακτικό υλικό ανά ηλικιακό επίπεδο και επίπεδο ελληνομάθειας (syllabi), (3) ενημερωτικό υλικό για τις ομάδες αναφοράς και (4) εργαλεία διάγνωσης, κατάταξης και αξιολόγησης. Για την κατάρτισή του λήφθηκαν υπόψη τα στάδια διαμόρφωσης προγραμμάτων διδασκαλίας ΓΠΚ που προτείνει η Beaudrie (2016) και περιλαμβάνουν: συλλογή πληροφοριών και διερεύνηση αναγκών, ανεύρεση πόρων, επένδυση στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των διδασκόντων, καθορισμός των αρχών, των σκοπών και του περιεχομένου.

Στο εισαγωγικό κείμενο μαζί με τους σκοπούς του ΠΣ διαγράφονται συνοπτικά διδακτικές προσεγγίσεις κατάλληλες για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ΓΠΚ, π.χ. επικοινωνιακή προσέγγιση, εργοκεντρική προσέγγιση (task-based approach), διδασκαλία βάσει project, αλλά και τις προσεγγίσεις που στοχεύουν στους πολυγραμματισμούς, π.χ. διδασκαλία βάσει περιεχομένου (content-based instruction), βάσει κειμενικών ειδών (genre-based instruction), διαγλωσσικότητα κ.ά. Για την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας προτείνονται εναλλακτικές μέθοδοι, όπως η παρατήρηση και το ημερολόγιο, το portfolio, η αυτο- και ετεροαξιολόγηση (Γαβριηλίδου κ.ά., 2022).

Οι στόχοι/τα μαθησιακά αποτελέσματα οργανώνονται με βάση τρία διαφορετικά επίπεδα ελληνομάθειας, τα οποία αντιστοιχίζονται με τις σχολικές τάξεις:

- Νηπιαγωγείο (Kindergarten, Pre-K1),
- Αρχάριοι (Novice K1, K2 και K3),
- Μεσαίο επίπεδο:
- Intermediate Low: K4, K5,
- Intermediate Mid to High: K6-K8.

Επίσης, διαβαθμίζονται στο πλαίσιο 11-13 χρηστικών θεματικών, οι οποίες ανακυκλώνονται στα τρία επίπεδα. Για παράδειγμα, η πρώτη θεματική διαβαθμίζεται και ανακυκλώνεται ως εξής: Γεια σου (Kindergarten), Ας γνωριστούμε... (Novice) και Προσωπικές ιστορίες στην Αμερική και στην Ελλάδα (Intermediate), έτσι ώστε να διευρύνεται και να επανεξετάζεται με βάση τον βαθμό επάρκειας των μαθητών.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα στο πλαίσιο των τεσσάρων syllabi (Kindergarten, Novice, Intermediate Low, Intermediate Mid to High) συμμορφώνονται με τις προδιαγραφές των World Readiness Standards του ACTFL και αρθρώνονται γύρω από τα παρακάτω πεδία (με μορφή πίνακα): (1) επικοινωνία (διεπίδραση, ερμηνεία, παρουσίαση), (2) πολιτισμός (πρακτικές, προϊόντα), (3) ακαδημαϊκό περιεχόμενο (συνδέσεις, απόκτηση νέας γνώσης), (4) συγκρίσεις (γλώσσα, πολιτισμός) και (5) κοινότητες (ελληνική κοινότητα, διά βίου μάθηση). Συνεπώς, δίνεται βαρύτητα τόσο στις επικοινωνιακές και ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών όσο και στους πολιτισμούς, ενώ παράλληλα προωθούνται οι γλωσσικές και πολιτισμικές συγκρίσεις, η σύνδεση με τα βιώματα στην ελληνική κοινότητα αλλά και η διά βίου μάθηση.

Κάθε θεματική, εκτός από τον πίνακα με τα μαθησιακά αποτελέσματα/can do statements, περιλαμβάνει και έναν δεύτερο πίνακα με τα διδακτέα φαινόμενα: συγκεκριμένα, κειμενικοί τύποι, γραμματική επίγνωση (προφορά, ορθογραφία, μορφολογία, σύνταξη), λεξιλόγιο, ενώ παράλληλα προτείνονται στρατηγικές μάθησης και στοιχεία που μπορούν να ληφθούν υπόψη κατά τη διδασκαλία για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής και διαλεκτικής επίγνωσης.

Ένα επιπλέον βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι, για να αντισταθμίσει τον περιορισμένο χρόνο διδασκαλίας της ελληνικής (μία ώρα ημερησίως στα ημερήσια σχολεία, 2 ώρες εβδομαδιαίως στα Σαββατιανά), το ΠΣ επεκτείνει, με στοχευμένες πρακτικές γραμματισμού τη διδασκαλία της ελληνικής και εκτός τάξης, και εμπλέκει την κοινότητα στη μαθησιακή διδασκαλία (community-based learning). Το σπίτι και η κοινότητα μετατρέπονται σε πεδία εφαρμογής της αποκτηθείσας στην τάξη γνώσης και επέκτασής της σε νέες περιστάσεις επικοινωνίας.

Επίσης, σε αντίθεση με προηγούμενα ΑΠΣ που σε μια αμφισβητήσιμη, πολιτικά, οπτική μονογλωσσίας, επιβάλλουν την Κοινή Νεοελληνική ως τη μοναδική γλωσσική ποικιλία της Ελληνικής που αξίζει να διδαχτεί, το συγκεκριμένο πρόγραμμα υιοθετώντας μια προσέγγιση κριτικής γλωσσικής ενημερότητας (Beaudrie, 2023· Beaudrie et al., 2021) ενδυναμώνει γλωσσικά τους μαθητές καθώς αξιοποιεί διδακτικά τη διαλεκτική ποικιλία

που χρησιμοποιούν κάνοντάς τους να νιώθουν ότι συνιστά έναν γλωσσικό τύπο αποδεκτό και επικοινωνιακά ισάξιο με την Κοινή, που χρησιμοποιείται, ωστόσο, σε συγκεκριμένα πλαίσια επικοινωνίας.

Εξήντα εκπαιδευτικοί από ομογενειακά σχολεία από όλη την Αμερική παρακολούθησαν το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023 πεντάμηνο επιμορφωτικό πρόγραμμα που διαρθρώθηκε γύρω από 4 ενότητες: α) την παρουσίαση των αρχών και χαρακτηριστικών του αναλυτικού, β) τη σχεδίαση σχεδίων μαθήματος ή πρότζεκτ με βάση το αναλυτικό, γ) καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης και δ) προσαρμογή των ήδη υπαρχόντων εκπαιδευτικών υλικών και βιβλίων για την εφαρμογή του αναλυτικού. Κατόπιν σχεδίασαν και παρουσίασαν τις διδακτικές τους ενότητες και έλαβαν βεβαίωση παρακολούθησης. Οι ενότητες που σχεδίασαν, αξιολογήθηκαν προτάθηκαν διορθώσεις και στη συνέχεια ανέβηκαν σε αποθετήριο με υλικό για την εφαρμογή του αναλυτικού ΠΣ στην τάξη.

3. Το Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης Εκπαίδευση και Πιστοποίηση στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γλώσσας Πολιτισμικής Κληρονομιάς για διδάσκοντες της ομογένειας

Το πρόγραμμα αυτό πραγματοποιήθηκε για δύο συνεχόμενες χρονιές (2020-2021 και 2021-2022) και αποσκοπούσε στην κατάρτιση και ενδυνάμωση εκπαιδευτών που διδάσκουν την Ελληνική ως Γλώσσα Πολιτισμικής Κληρονομιάς στην ομογένεια. Το παρακολούθησαν και έλαβαν τη σχετική βεβαίωση-πιστοποίηση 33 εκπαιδευτικοί. Μετά το πέρας του οι εκπαιδευόμενοι απέκτησαν γνώσεις σε σχέση με τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής, αλλά και δεξιότητες εφαρμογής σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ΓΠΚ και δεξιότητες σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας.

Το πρόγραμμα περιλάμβανε γνώσεις αναφορικά με α) τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής, β) τα χαρακτηριστικά της διγλωσσίας και των ομιλητών ΓΠΚ, όπως το κοινό στο οποίο διδάσκουν, γ) τα χαρακτηριστικά προγραμμάτων διδασκαλίας της ελληνικής ως ΓΠΚ, δ) άλλα συναφή γνωστικά αντικείμενα (π.χ. ιστορία, μυθολογία, λογοτεχνία), ε) σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, ενώ παράλληλα σε πρακτικό επίπεδο τους εξάσκησε στην αξιοποίηση των συγκεκριμένων γνώσεων, στάσεων και προσεγγίσεων στην τάξη, με στόχο να είναι σε θέση να προσφέρουν αποτελεσματική διδασκαλία της ελληνικής στο πλαίσιο των ελληνικών κοινοτήτων της ομογένειας, που θα οδηγεί στην πληρέστερη εκμάθησή της και την ενδυνάμωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

4. Η δράση “Refresh your Greek”

Το Refresh your Greek είναι μια πρωτοβουλία του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας ΣυνΜορΦωση σε συνεργασία με το Center for Hellenic Studies του University of Chicago και το Γενικό Προξενείο της Ελλάδας στο Σικάγο. Ξεκίνησε το ακαδημαϊκό έτος 2023-

2024 και απευθύνεται σε ενηλίκους ομιλητές της Ελληνικής ως Γλώσσας Πολιτισμικής Κληρονομιάς που διαμένουν στις Η.Π.Α. και επιθυμούν αφενός να ενισχύσουν το επίπεδο ελληνομάθειάς τους, αφετέρου να διευρύνουν το γλωσσικό ρεπερτόριό τους και να ενδυναμώσουν τη χρήση της ελληνικής, ώστε να μπορούν να ανταπεξέρχονται στις επικοινωνιακές ανάγκες διαφορετικών πλαισίων επικοινωνίας. Τα μαθήματα είναι εξ αποστάσεως. Διδάσκουν σε αυτό εθελοντικά απόφοιτοι, μεταπτυχιακοί φοιτητές και Υποψήφιοι Διδάκτορες της Ειδικευσης Γλωσσολογίας του Τμήματος Ελληνικής Φιλολογίας του Δ.Π.Θ. που έχουν λάβει πρότερα ειδική εκπαίδευση για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γλώσσας Πολιτισμικής Κληρονομιάς και την εκπαίδευση ενηλίκων.

Προσφέρονται τρία διαφορετικά επίπεδα ελληνομάθειας: Αρχάριο, Μέσο και Προχωρημένο. Τα syllabi για καθένα από τα τρία επίπεδα δημιουργούνται με βάση τις αρχές του process ή negotiated syllabus (Breen & Littlejohn, 2000) μέσα από τη συμμετοχή των μαθητευόμενων στην επιλογή του περιεχομένου, των διδακτικών πρακτικών, της μαθησιακής πορείας, της αξιολόγησης, κτλ. Η βασική αρχή που υιοθετείται είναι ότι οι μαθητευόμενοι επιλέγουν περιεχόμενο που βασίζεται στις πραγματικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες και εξυπηρετεί τους μαθησιακούς τους στόχους.

Το πρόγραμμα λαμβάνει, επίσης, υπόψη τις αρχές της διδασκαλίας προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων (Κουλαουζίδης, 2019) και αξιοποιεί διδακτικά την πρότερη εμπειρία των συμμετεχόντων, αλλά και την όποια ελληνομάθειά τους, προωθεί την αυτορρύθμιση στη μάθηση, οδηγώντας τους συμμετέχοντες να θέσουν τους προσωπικούς τους μαθησιακούς στόχους και να προσδιορίσουν τον ρυθμό μάθησης, και τέλος καλλιεργεί στρατηγικές εκμάθησης και τον κριτικό αναστοχασμό.

Ως προς το περιεχόμενο επιχειρείται η εξοικείωση με ποικιλία κειμενικών ειδών, ενώ η γραμματική συνδέεται στενά με το κειμενικό είδος και παρουσιάζεται ως δομικό χαρακτηριστικό του εκάστοτε κειμενικού είδους. Στο προχωρημένο επίπεδο, έμφαση δίνεται επίσης στα χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού λόγου. Και στα τρία επίπεδα επιχειρείται επίσης πολιτισμική εμβάπτιση.

Οι διδακτικές πρακτικές εντός τάξης περιλαμβάνουν βιωματική μάθηση που αξιοποιεί διδακτικά την πρότερη εμπειρία, συνεργατική μάθηση και η χρήση Νέων Τεχνολογιών. Τέλος η αξιολόγηση, υιοθετεί εναλλακτικές μορφές (μίνι πρότζεκτ, debate, μικρές έρευνες, σύντομα κείμενα, κ.λπ.), συνδέεται στενά με τους μαθησιακούς στόχους και προκύπτει από αυτούς.

5. Η δράση “Return to your Roots”

Προηγούμενες έρευνες έχουν αναδείξει τη θετική επίδραση στη γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς των προγραμμάτων study abroad, των εκπαιδευτικών ταξιδιών ή του πολιτισμικού τουρισμού στην χώρα καταγωγής (Kinginger, 2013· Quan et al., 2018· Shively, 2016) καθώς ενισχύουν τη διαπολιτισμική ικανότητα των ομιλητών μιας ΓΠΚ (Comstock & Kagan, 2020) ενδυναμώνουν την πραγματολογική τους ικανότητα και

τωνώνουν τη διττή τους ταυτότητα και το κίνητρο να εμβαθύνουν στην εκμάθησή της (Beausoleil, 2008· Shively, 2016). Ο όρος *διαπολιτισμική ικανότητα* αναφέρεται, στην παρούσα δημοσίευση, στην ικανότητα των ομιλητών μιας ΓΠΚ να είναι πολιτισμικά ενήμεροι γύρω από διαφορετικές όψεις της πολιτισμικής ζωής της χώρας καταγωγής τους (Martin, 1989) και να συμμετέχουν σε αυτές με επάρκεια.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, το καλοκαίρι του 2023 ξεκίνησε η δράση *Return to your Roots*, που αποτελεί πρωτοβουλία του Γενικού Προξενείου της Ελλάδας στο Σικάγο σε συνεργασία με το Εργαστήριο Γλωσσολογίας ΣυνΜορφώση του Δ.Π.Θ. και το Center for Hellenic Studies του University of Chicago. Πρόκειται για μια δράση πολιτισμικής εμβάπτισης κατά την οποία για 10 μέρες, ομογενείς ηλικίας 18-23 χρονών φιλοξενούνται στην περιοχή της Θράκης.

Το ημερήσιο πρόγραμμα του *Return to your roots* περιλαμβάνει τρίωρη ταχύρρυθμη διδασκαλία της Ελληνικής σε τρία επίπεδα (αρχάριο, μέσο και προχωρημένο) και επισκέψεις σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, λαογραφικούς συλλόγους, θρησκευτικά μνημεία στις πόλεις της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης καθώς και δραστηριότητες πολιτισμικής εμβάπτισης (ελληνικοί χοροί, ελληνική κουζίνα, ελληνικός κινηματογράφος, αρχαίο θέατρο, συναυλίες Ελλήνων καλλιτεχνών, κτλ.). Η χρήση της ελληνικής είναι διαρκής, υποστηρίζεται από τη χρήση στρατηγικών, ενώ κάθε δραστηριότητα γίνεται αφορμή για κατάκτηση εξειδικευμένου λεξιλογίου και γραμματικών δομών εκτός τάξης.

Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα, πριν την αναχώρησή τους συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο που αφορούσε τις προσδοκίες τους από το πρόγραμμα. Η πλειοψηφία ανέφερε ότι ο βασικός λόγος συμμετοχής ήταν η προσδοκία τους να βελτιώσουν τη γλωσσική τους ικανότητα, να χρησιμοποιήσουν την ελληνική σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας και να γνωρίσουν τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους. Κάποιοι ανέφεραν ότι επιθυμούσαν να ζήσουν όπως οι γηγενείς Έλληνες.

Κατά την επιστροφή τους συμπλήρωσαν ανάλογο ερωτηματολόγιο συνολικής αποτίμησης της εμπειρίας. Οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στη σημαντική βελτίωση της ελληνομάθειάς τους τόσο χάρη στα μαθήματα, όσο και χάρη στη καθημερινή χρήση και άκουσμα της ελληνικής. Λιγότεροι αναφέρθηκαν στην αποκτηθείσα πολιτισμική επίγνωση. Τέλος, κάποιοι ανέφεραν πώς το ταξίδι τους έκανε να νιώσουν περισσότερο Έλληνες καθώς ταυτίστηκαν με τους γηγενείς, ενώ κάποιοι άλλοι τόνισαν πως ενισχύθηκε η διττή ελληνοαμερικανική τους ταυτότητα καθώς συνειδητοποίησαν σε τί διαφέρουν και σε τι ομοιάζουν με τους Έλληνες της Ελλάδας.

6. Η δράση «Παίζουμε Βιβλία»

Η δράση «Παίζουμε βιβλία» ξεκίνησε τον Μάιο του 2023 σε σχολεία των μεσοδυτικών πολιτειών των Η.Π.Α. ως πρωτοβουλία του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας ΣυνΜορφώση του Δ.Π.Θ σε συνεργασία με το Center for Hellenic Studies του University of Chicago και το Γενικό Προξενείο της Ελλάδος στο Σικάγο. Η δράση έχει διττό στόχο: αφενός την

καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας, την αύξηση της αναγνωστικής εμπειρίας και την εξοικείωση μαθητών της ομογένειας στην Αμερική με βιβλία Ελλήνων συγγραφέων ή ξένων συγγραφέων που έχουν μεταφραστεί στα ελληνικά και αφετέρου την ενδυνάμωση της κατανόησης γραπτού λόγου στην ελληνική και την αξιοποίηση της λογοτεχνίας για την καλλιέργεια του λεξιλογίου των μαθητών και γενικότερα τη γλωσσική τους ενδυνάμωση.

Πρόκειται, ουσιαστικά για αναγνωστικές εμπυχώσεις στις οποίες τα βιβλία προσεγγίζονται μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες που συχνά οδηγούν σε δημιουργική γραφή, καλλιτεχνική έκφραση ή δραματοποίηση. Οι αναγνωστικές εμπυχώσεις ακολουθούν μια σειρά από στάδια:

- Πριν την ανάγνωση: Τα παιδιά αρχικά κάνουν υποθέσεις με βάση το εξώφυλλο για την υπόθεση του βιβλίου, τους πρωταγωνιστές, την έκβαση, γνωρίζουν τον/την συγγραφέα, φαντάζονται πώς μπορεί να προέκυψε το βιβλίο.
- Κατά την ανάγνωση: Εν συνεχεία, γίνεται η ανάγνωση του βιβλίου ή η παρακολούθηση βίντεο στο youtube με την αφήγηση του βιβλίου συνοδευόμενη από εικόνες. Κατά την ανάγνωση, η εμπυχώτρια σταματά σε συγκεκριμένα σημεία του βιβλίου, δίνει εξηγήσεις, ελέγχει την κατανόηση, μεταφράζει όπου χρειάζεται, εστιάζει σε συνδέσεις λέξεων ανάμεσα στην ελληνική και αγγλική (π.χ. pin/πινέζα, grass/γρασίδι, κτλ.).
- Μετά την ανάγνωση: Στο στάδιο αυτό επαληθεύονται ή απορρίπτονται οι αρχικές υποθέσεις, τα παιδιά δουλεύουν ατομικά και ομαδικά, αναδιηγούνται στα ελληνικά, όπως μπορούν την ιστορία, προτείνονται παιχνίδια κατανόησης (π.χ. τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες και κάθε ομάδα ετοιμάζει και γράφει σε λευκό χαρτί από τρεις ερωτήσεις σχετικές με το βιβλίο που τοποθετούνται, κατόπιν, στο πάτωμα, δημιουργώντας ένα επιδαπέδιο παιχνίδι) ή online quiz που αφορούν την πλοκή του βιβλίου, τα παιδιά αλλάζουν το τέλος της ιστορίας, συμπληρώνουν την πλοκή με νέα επεισόδια, φτιάχνουν τα δικά τους βιβλία με αφορμή το εκάστοτε βιβλίο, εκφράζονται καλλιτεχνικά ζωγραφίζοντας σε λευκά κομμάτια παζλ τα οποία στη συνέχεια ενώνουν σε ένα μεγάλο παζλ, κάνουν ομαδικές ζωγραφιές ή συνθέτουν ομαδικές ιστορίες ή δραματοποιούν το βιβλίο. Στο τέλος συγκρίνουν το βιβλίο με άλλα βιβλία που διάβασαν και αξιολογούν το βιβλίο και την αναγνωστική εμπύχωση. Η αξιολόγηση αυτή αποτελεί χρήσιμη ανατροφοδότηση για τη βελτίωση της αναγνωστικής εμπύχωσης, ώστε να γίνει πιο συμπεριληπτική και προσιτή στους μαθητές.

Το «Παίζουμε βιβλία» μετατοπίζει το ενδιαφέρον από τον συγγραφέα και το κείμενο στον μικρό αναγνώστη και πώς αυτός προσλαμβάνει το βιβλίο και πώς μπορεί να το αξιοποιήσει δημιουργικά για να εκφραστεί μέσα από ζωγραφική, τη συγγραφή ή τη δραματοποίηση. Επιχειρεί, ταυτόχρονα, να βοηθήσει τους μικρούς αναγνώστες να ανακαλύψουν, μια θεματική, έναν ήρωα που τους εκφράζει πραγματικά, να ταυτιστούν, να βιώσουν έντονα συναισθήματα μέσα από την ελληνική που είναι γι' αυτά η Γλώσσα Πολιτισμικής Κληρονομιάς τους.

7. Επιλογικός σχολιασμός

Στη δημοσίευση αυτή αναδείξαμε τη σημασία της έρευνας ανάλυσης αναγκών πριν τον σχεδιασμό οποιασδήποτε εκπαιδευτικής δραστηριότητας και παρουσιάσαμε μια σειρά καλών πρακτικών στη διδασκαλία και μάθηση της ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς στις Η.Π.Α. με τη μορφή ενός ολοκληρωμένου προγράμματος που προέκυψε από ανάλυση αναγκών και που διασφαλίζει την ενδυνάμωση, τη βιωσιμότητα και τη διατήρηση της Ελληνικής σε διασπορικές κοινότητες. Πρόκειται για μια ολιστική πολυεπίπεδη και γειωμένη στην αμερικανική πραγματικότητα προσέγγιση που βασίζεται σε τεκμήρια και αφορά όλη την κοινότητα (ενήλικες μαθητές, νέους μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, ευρύτερη κοινότητα) με δράσεις που συστοιχίζονται γύρω από ένα αναλυτικό πρόγραμμα και αλληλοσυμπληρώνουν η μία την άλλη για πολλαπλασιαστικό αποτέλεσμα.

Θα είχε νόημα, για τη μεγιστοποίηση του αποτελέσματος, όλες οι προσπάθειες που υπάρχουν να εναρμονιστούν με το συγκεκριμένο μοντέλο μέσα από συνέργειες με όλους τους φορείς (Ελληνικό Κράτος-Προξενία, Αρχιεπισκοπή, Μητροπόλεις, Σχολεία) και συνέχειες. Γιατί οι ασυνέχειες και η έλλειψη συνεργασίας θα οδηγήσουν τελικά την ελληνική σε μααρασμό. Το πρόγραμμα αυτό μπορεί να ενταχθεί στο στρατηγικό σχέδιο του Υπουργείου Εξωτερικών για τον απόδημο ελληνισμό 2024-2027 και να αποτελέσει πρότυπο για τη δημιουργία αντίστοιχων πρωτοβουλιών σε αντίστοιχες κοινότητες εκτός Η.Π.Α., ενώ το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που παρουσιάστηκε μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτούσιο ως καμβάς για τη δημιουργία σχεδίων μαθημάτων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών των διαφορετικών αυτών κοινοτήτων.

Βιβλιογραφία

- Beaudrie, S. M. (2016). Building a heritage language program: Guidelines for a collaborative approach. In S. Beaudrie & M. Fairclough (Eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom* (pp. 166–190). Georgetown University Press.
- Beaudrie, S. M. (2023). Developing critical language awareness in the heritage language classroom: Implementation and assessment in diverse educational contexts. *Languages*, 8(1), 81. <https://doi.org/10.3390/languages8010081>
- Beaudrie, S. M., Amezcua, A., & Loza, S. (2021). Critical language awareness in the heritage language classroom: Design, implementation, and evaluation of a curricular intervention. *International Multilingual Research Journal*, 15(1), 61–81. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1753931>
- Beausoleil, A. (2008). Understanding heritage and ethnic identity development through study abroad: The case of South Korea [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of California at Santa Barbara.

- Breen, M. P., & Littlejohn, A. (Eds.) (2000). *Classroom decision-making: Negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge University Press.
- Γαβριηλίδου, Ζ., Μητσιάκη, Μ., Μίτιτς, Λ., Κρομμύδα, Α., & Κουλαρμάνης, Α. (2022). Πρόγραμμα σπουδών για την ελληνική ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς στις ΗΠΑ. In Ζ. Gavriilidou, Ν. Mathioudakis, Μ. Mitsiaki & Α. Fliatouras (Eds.), *Γλωσσανθοί: Μελέτες αφιερωμένες στην Πηνελόπη Καμπάκη-Βουγιουκλή*. Επιστημονική Επετηρίδα της Σχολής Κλασικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών, τ. 1^{ος}, *Ηρόδοτος* (pp. 69–83). Ηρόδοτος.
- Comstock, L., & Kagan, O. E. (2020). The heritage language learner in study abroad programs: Challenges to achieving intercultural competence. *Journal of Language, Identity & Education*, 19(6), 428–442. <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1726752>
- Gavriilidou, Ζ., & Mitsiaki, Μ. (2022). *Curriculum for teaching Greek as a heritage language: A framework for teachers*. 2K Project.
- Gavriilidou, Ζ., & Mitits, L. (2019). Profiling Greek heritage language speakers in the USA and Russia. *European Journal of Language Studies*, 6(1), 28–42.
- Gavriilidou, Ζ., & Mitits, L. (2021). The socio-linguistic profiles, identities, and educational needs of Greek heritage language speakers in Chicago. *Journal of Language and Education*, 7(1), 78–95. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11959>
- Gavriilidou, Ζ., & Mitits, L. (2024). Using a needs-based approach to designing educational programs for teaching Greek as a heritage language: The case of REFRESH YOUR GREEK. *Studies in Greek Linguistics*, 43, 185–195.
- Gavriilidou, Ζ., Mitits, L., & Chanagian, Κ. (2024). Strategy repertoire of heritage language speakers in narration and conversation. *Language Teaching Research Quarterly*, 41, 148–169. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.41.11>
- Gavriilidou, Ζ., Mitits, L., Chatjipapa, Ε., & Dourou, C. (2019). The compilation of Greek heritage language corpus (GHLC): A language resource for spoken Greek by Greek communities in the U.S. and Russia. *European Journal of Language Studies*, 6(1), 61–74.
- Kinginger, C. (2013). Identity and language learning in study abroad. *Foreign Language Annals*, 46, 339–358.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2019). *Ένας διάλογος για την εκπαίδευση ενηλίκων: Συμβουλές και κατευθύνσεις για νέους εκπαιδευτές*. Μεταίχμιο.
- Quan, T., Pozzi, R.-N., Kehoe, S., & Menard-Warwick, J. (2018). Spanish heritage language learners in study abroad across three national contexts. In C. Sanz & A. Morales-Font (Eds.), *The Routledge handbook of study abroad research and practice* (pp. 259–267). Routledge.
- Shively, R. L. (2016). Heritage language learning in study abroad: Motivation, identity work, and language development. In D. P. Cabo (Ed.), *Advances in Spanish as a heritage language* (pp. 49–59). Amsterdam, The Netherlands.

Προκλήσεις εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των Ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Μελέτη περίπτωσης σε ελληνικό σχολείο του εξωτερικού

Μαρία Γαβρά

Εκπαιδευτικός ΠΕ70- πρώην αποσπασμένη στο εξωτερικό
mairi.g@hotmail.com

Μαρούλα Τσουλκανά

Φιλολόγος
mtsoulkana@gmail.com

Βασιλική Φωτοπούλου

Μέλος ΕΔΙΠ ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών
vfotopoulou@upatras.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στις προκλήσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα (Γ2/ΞΓ). Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης, όπου μέσα από την οπτική δύο εκπαιδευτικών σε ελληνικό σχολείο σε χώρα της κεντρικής Ευρώπης, καταγράφονται και παρουσιάζονται οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στο πλαίσιο της καθημερινής τους λειτουργίας στο σχολείο, με μαθητές και μαθήτριες που μαθαίνουν τα Ελληνικά ως Γ2/ΞΓ. Διαπιστώνεται ότι οι προκλήσεις είναι ποικίλες και διαφορετικές. Ένα μεγάλο μέρος των ζητημάτων που καλείται να αντιμετωπίσει ο/η εκπαιδευτικός εστιάζει σε διδακτικά και παιδαγωγικά ζητήματα στην τάξη, στο υλικό που αξιοποιείται, στην ανομοιογενή σύνθεση τάξεων ως προς το γλωσσικό επίπεδο, στα δίγλωσσα παιδιά, των οποίων η γλώσσα επικοινωνίας στην καθημερινότητά τους δεν είναι τα Ελληνικά. Όλα αυτά τα ζητήματα συνιστούν ορισμένες προκλήσεις, η αντιμετώπιση των οποίων κατά ένα μεγάλο μέρος εναπόκειται στον/στην εκπαιδευτικό και τις διδακτικές του/της παρεμβάσεις. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται μέσα στο προσδιορισμένο χρονικό όριο των μαθημάτων να συγκεράσουν γόνιμα και εποικοδομητικά για τους/τις μαθητές/τριες την επανάληψη όσων έχουν διδαχθεί με την ταυτόχρονη παροχή νέων γνώσεων.

Λέξεις-κλειδιά: Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, εκπαιδευτικός, σχολείο Ελληνικών, εξωτερικό.

1. Εισαγωγή - Θεωρητική προσέγγιση

Η παρούσα εργασία εστιάζει στις προκλήσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα (Γ2/ΞΓ). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα απαιτητικός, καθώς καλούνται να διαχειριστούν και να λειτουργήσουν λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές και τις ομοιότητες που συνθέτουν το πολιτισμικό αλλά και γνωστικό

υπόβαθρο των παιδιών της τάξης. Παράλληλα, πρέπει οι διαφορές, κατά κύριο λόγο, να αξιοποιηθούν γόνιμα και δημιουργικά προς όφελος των μαθητών και των μαθητριών και σε καμία περίπτωση να μην αποτελέσουν τροχοπέδη στην εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ (Ματθιοπούλου, 2021). Πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί ερχόμενοι αντιμέτωποι με το ποικιλόμορφο και συχνά ανομοιογενές γλωσσικό πλαίσιο των παιδιών της τάξης, βιώνουν αισθήματα ανασφάλειας και ανεπάρκειας στο κατά πόσο είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι στο να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά με επάρκεια (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Επιπροσθέτως, στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο/η εκπαιδευτικός ερχόμενος σε μια τέτοια τάξη προστίθεται και η διδακτική προσέγγιση που θα κληθεί να εφαρμόσει. Δεν πρέπει άλλωστε να μας διαφεύγει ότι η διδακτική προσέγγιση κάθε γλώσσας έχει ως προϋπόθεση και εφελτήριο όχι μόνο τον μαθητή ή τη μαθήτρια αλλά παράλληλα εστιάζει στην ανάπτυξη και εξέλιξη γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στρατηγικών τους (Γρίβα & Σέμογλου, 2013).

Όπως διαπιστώνεται, η διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ δε συνιστά απλή διαδικασία για τους/τις εκπαιδευτικούς, αλλά αντίθετα αποτελεί μια ξεχωριστή πρόκληση, την οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν. Στην παρούσα εργασία, γίνεται προσπάθεια αποτύπωσης των προκλήσεων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε ελληνικό σχολείο σε χώρα της κεντρικής Ευρώπης μέσα στο πλαίσιο της καθημερινής τους λειτουργίας στο σχολείο, με μαθητές και μαθήτριες που μαθαίνουν τα Ελληνικά ως Γ2/ΞΓ. Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης, μέσα από την οπτική δύο εκπαιδευτικών σε δημοτικό σχολείο γερμανόφωνης περιοχής, όπου τα παιδιά διδάσκονται τα Ελληνικά. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2023-24. Για την εξασφάλιση της ανωνυμίας του δείγματος αλλά και της ταυτότητας των μαθητών και των μαθητριών που συνθέτουν τον μαθητικό πληθυσμό του σχολείου από το οποίο αντλούνται τα δεδομένα, δεν αναφέρονται τα ακριβή στοιχεία τοποθεσίας του σχολείου. Ακολούθως, παρουσιάζονται και σχολιάζονται οι προκλήσεις που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν.

2. Προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί εκτός τάξης

Όπως ελεσήμεναν οι δύο συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, οι δυσκολίες που καλούνται να διαχειριστούν και να υπερβούν, δεν εξαντλούνται αποκλειστικά στο σχολικό πλαίσιο, όπως ίσως θα ήταν αναμενόμενο, αλλά εκτείνονται και έξω από αυτό και περιλαμβάνουν την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Πρακτικά, πρόκειται για τον αντίκτυπο που ασκεί το καθένα από αυτά τα περιβάλλοντα αρχικά στον βίοκοσμο των μαθητών και των μαθητριών και κατ' επέκταση στο σχολικό και μαθησιακό πλαίσιο.

Πιο αναλυτικά, στην τάξη φοιτούν παιδιά που προέρχονται από μεικτές οικογένειες ως προς τη μητρική γλώσσα κάθε γονέα. Αυτό συνεπάγεται παιδιά δίγλωσσα ή ακόμα και με περισσότερες γλώσσες στην οικογένεια. Τα δίγλωσσα παιδιά, των οποίων η γλώσσα επικοινωνίας στην καθημερινότητά τους δεν είναι τα Ελληνικά και συχνά δεν έχουν την ευχέρεια να τα εξασκούν σε καθημερινή βάση, έχει ως αποτέλεσμα να περιορίζουν την εξάσκησή τους μόνο κατά τα μαθήματα Ελληνικής Γλώσσας. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί

καλούνται μέσα στο προσδιορισμένο χρονικό όριο των μαθημάτων να συγκεράσουν γόνιμα και εποικοδομητικά για τους/τις μαθητές/τριες την επανάληψη όσων έχουν διδαχθεί με την ταυτόχρονη παροχή νέων γνώσεων. Η γλώσσα επικοινωνίας στην καθημερινότητά τους δεν είναι η Ελληνική ή και αν είναι, πολλές φορές εκτείνονται σε περιορισμένο λεξιλόγιο και θεματική και συνήθως με συγκεκριμένα άτομα του οικογενειακού ή ευρύτερου περιβάλλοντος με τα οποία επικοινωνούν στα Ελληνικά.

Ακόμα, υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που προέρχονται από οικογένειες με μητρική γλώσσα και των δύο γονέων αποκλειστικά η Ελληνική. Τα παιδιά αυτά έχουν κατακτήσει ένα βασικό λεξιλόγιο της Ελληνικής, χειρίζονται τον λόγο σε διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια και καταστάσεις χωρίς όμως να έχουν τη δυνατότητα να το εξασκούν καθημερινά ή μένει στάσιμο χωρίς εμπλουτισμό και εξέλιξη. Αυτή η στασιμότητα σε συνδυασμό με την απουσία καθημερινών ερεθισμάτων στα Ελληνικά λειτουργεί εξίσου ως ανασταλτικός παράγοντας ή περιοριστικά στη χρήση και εξάσκηση της γλώσσας, η οποία τις περισσότερες φορές συνοδεύεται από ταυτόχρονη αύξηση της χρήσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής (π.χ. φιλίες και παρέες, κοινωνικά δίκτυα, ΜΜΕ).

Υπάρχουν, ακόμα, περιπτώσεις παιδιών που δεν έχουν γεννηθεί στη χώρα υποδοχής αλλά έχουν έρθει σε μεγαλύτερη ηλικία (π.χ. Δημοτικό) από την Ελλάδα. Τα παιδιά αυτά κινούμενα από την αγωνία τους αλλά και την επιτακτική τους ανάγκη να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκμάθηση της νέας γλώσσας. Συχνά, μάλιστα, στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν σε σύντομο χρονικό διάστημα το επίπεδο της γλώσσας που αντιστοιχεί και στη βιολογική τους ηλικία και στη βαθμίδα εκπαίδευσης που εντάσσονται, καταφεύγουν σε εντατικές προσπάθειες εκμάθησης της νέας γλώσσας παραμελώντας την Ελληνική.

Η αδυναμία των παιδιών να εξασκήσουν τα Ελληνικά σε ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές στο ενδιάμεσο διάστημα που παρεμβάλλεται μεταξύ των μαθημάτων Ελληνικών, αυτόματα μετακυλύει στους/στις εκπαιδευτικούς την ανάγκη πρόβλεψης για επανάληψη των Ελληνικών στην κατανομή του διδακτικού χρόνου.

3. Προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της τάξης

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, εντοπίζονται ορισμένα ζητήματα που αφορούν στο πλαίσιο της τάξης. Πιο αναλυτικά, μεγάλο μέρος των ζητημάτων που καλείται να αντιμετωπίσει ο/η εκπαιδευτικός εστιάζει σε διδακτικά και παιδαγωγικά ζητήματα στην τάξη. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που επιθυμούν να παρακολουθήσουν μαθήματα Ελληνικών κατατάσσονται στις τάξεις με κριτήριο τη βιολογική τους ηλικία. Μπορεί η κατάταξη με το συγκεκριμένο κριτήριο να δημιουργεί ομοιογένεια ως προς τον καθορισμό των γνωστικών απαιτήσεων των μαθητών/τριών, καθώς νοσηματοδοτείται από το πρόγραμμα σπουδών, όπου προσδιορίζεται στο τι αναμένεται να κατακτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, στην πράξη ωστόσο αυτό καθίσταται ανέφικτο. Το κριτήριο ωστόσο της βιολογικής ηλικίας για την αντιστοίχιση των παιδιών σε τάξη αποδεικνύεται

αναξιόπιστο και ανεπαρκές και δεν συνεπάγεται και ομοιογένεια γλωσσικού επιπέδου των μαθητών/τριών. Συνεπώς, η σύνθεση τέτοιων τάξεων συνιστά εξαιρετικά μεγάλη πρόκληση για τον/την εκπαιδευτικό τόσο ως προς το υλικό που αξιοποιείται αλλά και ως προς τις διδακτικές του/της παρεμβάσεις.

Η σύνθεση μιας τέτοιας τάξης, ομοιογενούς ηλικιακά αλλά εντελώς ανομοιογενούς γνωστικά, κυρίως ως προς το επίπεδο κατάκτησης της Ελληνικής γλώσσας αποτελεί μια εξαιρετικά μεγάλη πρόκληση για τον/την εκπαιδευτικό. Η πρόκληση συνίσταται, μεταξύ άλλων, ως προς το υλικό που μπορεί να αξιοποιηθεί και τις αντίστοιχες διδακτικές παρεμβάσεις που δύναται να εφαρμόσει. Το διαφορετικό σημείο εκκίνησης των μαθητών και των μαθητριών ως προς το γνωστικό κομμάτι κατάκτησης της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ απαιτεί διαφορετική διδακτική προσέγγιση και κατά συνέπεια και αντίστοιχο υλικό. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η διδακτική προσέγγιση γίνεται εξατομικευμένα και κατά περίπτωση και αντίστοιχα προσαρμόζεται και διαφοροποιείται και το υλικό που αξιοποιείται.

Μια ακόμα δυσκολία που εντοπίζεται, αφορά στην ελλιπή προετοιμασία των παιδιών για το μάθημα. Ερχόμενα τα παιδιά στα μαθήματα δεν έχουν καταφέρει να επαναλάβουν τα όσα ήδη έχουν διδαχθεί, το οποίο οφείλεται είτε σε έλλειψη χρόνου λόγω φορτωμένου προγράμματος των παιδιών ή/και των γονέων είτε σε αδυναμία ορισμένων γονέων να βοηθήσουν στα Ελληνικά εφόσον δεν τα γνωρίζουν. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, καλούνται να συνδράμουν τους μαθητές και τις μαθήτριες και να διαθέσουν μέρος του διδακτικού χρόνου για επανάληψη των όσων έχουν διδαχθεί. Παράλληλα, όμως θα πρέπει να διαχειριστούν κατάλληλα τη διδακτική ώρα ώστε να προσφέρουν και νέα γνώση στους μαθητές και τις μαθήτριες, η οποία προϋποθέτει την εμπέδωση των όσων έχουν έως τώρα διδαχθεί, με γνώμονα το μαθησιακό όφελος των παιδιών.

Μια άλλη πρόκληση που καλούνται να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί στο ελληνικό σχολείο σχετίζεται με την απροθυμία, την έλλειψη ενδιαφέροντος και απουσία κινήτρων από τους μαθητές και τις μαθήτριες στο να μάθουν Ελληνικά. Πολλές φορές εκφράζουν δυσφορία ή αδιαφορία στα μαθήματα και η κατάσταση αυτή εντείνεται όσο ανεβαίνουν τάξεις και το μάθημα γίνεται πιο απαιτητικό. Το κύριο μέρος της δυσφορίας τους για τα Ελληνικά εντοπίζεται στην εκμάθηση των γραμματικών κανόνων και φαινομένων στον γραπτό κυρίως λόγο, το οποίο, όπως αναφέρουν οι ίδιοι οι μαθητές και μαθήτριες, κρίνουν ως ανώφελο εφόσον δεν χρησιμοποιούν γραπτό λόγο στα Ελληνικά. Επιπλέον, προφορικά μπορούν να μιλάνε και να επικοινωνούν χωρίς να χρειάζεται να γνωρίζουν την ορθογραφική αποτύπωση των λέξεων. Τα παιδιά τα οποία γνωρίζουν Ελληνικά και μπορούν να μιλάνε, να κατανοούν και να συνεννοούνται Ελληνικά, πολλές φορές, λόγω του χαμηλού για αυτά επιπέδου γλωσσομάθειας του μαθήματος, δυσανασχετούν στην παρακολούθηση μαθημάτων Ελληνικής, αφού δεν έχουν κάποιο κίνητρο να συμμετέχουν και εφόσον καλύπτουν ήδη τις βασικές επικοινωνιακές τους ανάγκες. Η απροθυμία αυτή εντείνεται και από έναν επιπρόσθετο λόγο, ότι η εκπαίδευση των Ελληνικών δεν είναι υποχρεωτική. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρατηρούνται αρκετές απουσίες των παιδιών από τα μαθήματα με συνέπεια να «χάνουν» μέρος της διδακτέας

ύλης, το οποίο πολλές φορές καθίσταται ανέφικτο να καλυφθεί ή σε σύντομο διάστημα να αφομοιωθεί.

4. Αντιμετώπιση των προκλήσεων

Όπως γίνεται φανερό μέσα από την παράθεση των θέσεων των εκπαιδευτικών, οι προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν είναι πολλές και πολυδιάστατες, δεν εξαντλούνται αποκλειστικά στους μαθητές και τις μαθήτριες στο πλαίσιο της τάξης, αλλά και έξω από αυτό. Και αρκετές φορές το περιβάλλον έξω από το σχολείο διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο και πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ.

Φυσικά, η αντιμετώπιση των προκλήσεων εναπόκειται κατά κύριο λόγο στους/στις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες φαίνεται να διαθέτουν μια πλειάδα επιλογών και εναλλακτικών που αξιοποιούν κατά περίπτωση, προκειμένου για τη βέλτιστη και αποτελεσματικότερη επιλογή με γνώμονα το μαθησιακό και όχι μόνο όφελος των παιδιών.

Αρχικά, όπως επισήμαναν, η διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ είναι ως διαδικασία ιδιαίτερα απαιτητική και ενδεχομένως αρκετά διαφορετική από τη διδασκαλία της Ελληνικής στο ελληνικό πλαίσιο. Οι διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία των Ελληνικών σε πλαίσιο εκτός Ελλάδας είναι εντελώς διαφορετικές, κάτι που γίνεται εύκολα αντιληπτό και μέσα από τις προκλήσεις που προαναφέρθηκαν. Προς τούτο, κρίνεται σκόπιμο και απαραίτητο σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την Ελληνική Γλώσσα σε σχολεία του εξωτερικού να μεριμνούν και να επιδιώκουν διαρκώς να ενημερώνονται και να καταρτίζονται πάνω σε ζητήματα διδακτικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων, στοχευμένων στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ.

Παράλληλα, ιδιαίτερης σημασίας είναι η γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής από τους/τις εκπαιδευτικούς της Ελληνικής Γλώσσας. Γνωρίζοντας τον τρόπο που δομείται το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και τις βασικές αρχές που το διέπουν, προσφέρεται η δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να λειτουργήσει κατ'αντιστοιχία, υιοθετώντας δομικά στοιχεία του συστήματος και αξιοποιώντας τα γόνιμα και δημιουργικά στο δικό του/της διδακτικό ή μαθησιακό πλαίσιο. Ακόμα, η γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος συνεισφέρει στην καλύτερη κατανόηση χρήσιμων παραγόντων που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην μαθησιακή διαδικασία των μαθητών και των μαθητριών που συμμετέχουν στα μαθήματα Ελληνικής Γλώσσας. Είναι σε θέση ο/η εκπαιδευτικός να γνωρίζει τα εκπαιδευτικά βιώματα και εμπειρίες του υποχρεωτικού πρωινού σχολείου της χώρας υποδοχής και να τα λαμβάνει υπόψη του, ώστε να κατανοεί βαθύτερα και ουσιαστικότερα τον τρόπο που λειτουργούν τα παιδιά και τι αναμένεται από αυτά. Μαζί με τη γνώση για το εκπαιδευτικό σύστημα ουσιαστική είναι και η γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Με την εκμάθηση της γλώσσας

επιτυγχάνεται καλύτερη επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των παιδιών που δεν μιλούν Ελληνικά αλλά και με τα ίδια τα παιδιά.

Τέλος, στον αντίποδα των προκλήσεων οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συνεργασία με συναδέλφους, γονείς και άλλους εμπλεκόμενους επαναπροσδιορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας τους προσφέροντας στοχευμένες διδακτικές προσεγγίσεις στους μαθητές και τις μαθήτριες. Η συνεργασία αποτελεί έναν από τους βασικότερους άξονες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Fotopoulou & Ifanti, 2018· Ifanti & Fotopoulou, 2011). Παράλληλα, και οι ίδιοι/ες ατομικά εμπλέκονται σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από τη συμμετοχή τους σε δράσεις σχετικές με τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ.

5. Επιλογικός σχολιασμός

Όπως φάνηκε από τα παραπάνω, οι προκλήσεις που καλούνται να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την Ελληνική ως Γ2/ΞΓ σε σχολεία του εξωτερικού είναι ποικίλες και πολυδιάστατες. Στον αντίποδα των προκλήσεων, οι εκπαιδευτικοί λειτουργώντας με ανοικτότητα και εξωστρέφεια και ενισχύοντας τη συνεργασία με συναδέλφους, γονείς και άλλους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν ικανοποιητικά και με επάρκεια τις δυσκολίες που προκύπτουν.

Παράλληλα, σε ατομικό επίπεδο, επιδιώκοντας τη διαρκή ενημέρωση και κατάρτιση εμπλέκονται σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης, οι οποίες έχουν θετικό αντίκτυπο στην επαγγελματική τους υπόσταση και τη δόμηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εμπλοκής σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης, αποτελεί η συμμετοχή τους σε δράσεις σχετικές με τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Η επαγγελματική τους ενδυνάμωση ωθεί σε επαναπροσδιορισμό και επικαιροποίηση των πρακτικών που ακολουθούν στο πλαίσιο λειτουργίας τους, με αποτέλεσμα να δημιουργούν ένα περιβάλλον που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές επιταγές και προσφέρει στοχευμένες διδακτικές προσεγγίσεις στους μαθητές και τις μαθήτριες.

Κλείνοντας, επισημαίνουμε πως θα αποτελούσε πρόκληση μελλοντικής διάστασης, μια έρευνα με μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών, όπου θα διερευνηθούν σε βάθος οι δυσκολίες και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στο δικό τους εκπαιδευτικό περιβάλλον. Παράλληλα, θα αναδειχθούν με συστηματικότητα οι τρόποι που ενδείκνυνται ή προτείνονται για την αντιμετώπιση των εν λόγω προκλήσεων.

Βιβλιογραφία

Fotopoulou, V. S., & Ifanti, A. A. (2018). Pre-primary teachers' perceptions about professionalism and professional development through the lens of transformative learning: A case study in Greece. *Global Studies of Childhood*, 8(2), 184–194. <https://doi.org/10.1177/2043610617752068>

- Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Κυριακίδη.
- Ifanti, A. A., & Fotopoulou, V. S. (2011). Teachers' perceptions of professionalism and professional development: A case study in Greece. *World Journal of Education*, 1(1), 40–51. <https://doi.org/10.5430/wje.v1n1p40>
- Μαθιοπούλου, Α. Μ. (2021). *Διδακτικές τεχνικές για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και τρόποι αντιμετώπισης της διγλωσσίας σε μικτές τάξεις προσχολικής ηλικίας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/72596>
- Χατζησωτηρίου, Χ., & Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Σαΐτα.

Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας αντιλήψεων για τις αδελφοποιήσεις σχολείων Ελλάδας και Διασποράς (Βικτώρια, Μελβούρνη)

Μαρία Φιλιώ Τριδήμα

Συντονίστρια Θεματικού Δικτύου για την Ελληνική Διασπορά, Ινστιτούτο ΕΝΑ

mariaphil.ed@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, καταγράφονται και αναλύονται οι αντιλήψεις δεκαπέντε (15) διαμορφωτών πολιτικής στη Βικτώρια για τον θεσμό των αδελφοποιήσεων ανάμεσα σε σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού. Με δεδομένες τις προκλήσεις στο πεδίο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και τη μείωση εγγραφών σε ΤΕΓ ανά τον κόσμο, η εργασία επιδιώκει να καταστήσει «ορατή» την πολιτική των αδελφοποιήσεων σχολείων της Ελλάδας και της ελληνικής διασποράς, υποστηρίζοντας ότι οι αδελφοποιήσεις σχολείων μπορούν – υπό προϋποθέσεις – να αποτελέσουν μέρος της λύσης. Στην Αυστραλία, οι οργανωμένες συνεργασίες σχολείων της χώρας με σχολεία του εξωτερικού –κυρίως της Ασίας– αποτελούν πεδίο της πολιτιστικής διπλωματίας, ενώ στην Ευρωπαϊκή Ένωση, οι ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις σχολείων, μέσω της πρωτοβουλίας e-twinning, συγκροτούν βασικό μέσο «εξευρωπαϊσμού» και ευρωπαϊκής ενοποίησης και εμπάθνσης. Μέσω της διεξαγωγής ημιδομημένων συνεντεύξεων κατά το χρονικό διάστημα 01/04/21-10/09/21, παρουσιάζονται οι αντιλήψεις δεκαπέντε (15) συμμετεχόντων, ανάμεσα στους οποίους ήταν γονείς εκπαιδευτικοί, ακαδημαϊκοί και διευθυντές σχολείων στη Βικτώρια με εμπειρία και συμμετοχή σε παροικιακές οργανώσεις, σχετικά με το θεσμό των αδελφοποιήσεων, τις δυνατότητες και τις προϋποθέσεις αξιοποίησης της πολιτικής από την ελληνική πολιτεία και τις προϋποθέσεις εφικτότητας από σχολεία της Ελλάδας και της Διασποράς.

Λέξεις-κλειδιά: Αδελφοποιήσεις σχολείων, ποιοτική έρευνα, διασπορά, ελληνομάθεια.

1. Εισαγωγή

Οι οργανωμένες σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα σε σχολεία διαφορετικών χωρών παρουσιάζουν πολλά πλεονεκτήματα για τις σχολικές κοινότητες και τα κράτη (Marion et al, 2009· Porter & Roberts, 1981· Pryor, 1992). Προς αυτή την κατεύθυνση, στην Αυστραλία, οι αδελφοποιήσεις των σχολείων της χώρας με τα σχολεία του εξωτερικού – κυρίως τις Ασίας– αποτελούν εργαλείο άσκησης εξωτερικής και πολιτιστικής διπλωματίας (Victorian Department of Education and Training, 2022). Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ο εν λόγω θεσμός αποτελεί βασικό μέσο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «εξευρωπαϊσμού», ευρωπαϊκής ενοποίησης και εμπάθνσης των σχέσεων των κρατών μελών, χρηματοδοτώντας σχετικές πρωτοβουλίες σχολείων με το Erasmus Plus.

Στην Ελλάδα, όμως, οι οργανωμένες σχέσεις ανάμεσα στα σχολεία της χώρας και του εξωτερικού, συμπεριλαμβανομένου σχολείων όπου φοιτούν μαθητές/τριες της Διασποράς, για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ταξιδιών κ.λπ. είναι «αόρατες» από την πολιτεία. Πέρα από τις παιδαγωγικές πρωτοβουλίες του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αιγαίου (1998-2000) (Skourtou, 2002· Σκούρτου, 2002), της «Παιδείας Ομογενών» (1997-2008) και της «Ελληνόγλωσσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Διασπορά» (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Παιδαγωγικό Τμήμα, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2011-2014) (Δαμανάκης, 2004, 2010), οι οποίες θεμελιώνονταν σε συνέργειες σχολείων της Ελλάδας και της ελληνικής διασποράς, ο θεσμός έκτοτε δεν έχει υποστηριχθεί από κάποιο στρατηγικό σχέδιο.

Με πρωτοβουλία όμως των σχολείων της χώρας, παρατηρείται να συνάπτονται ολοένα και περισσότερες συνεργασίες ανάμεσα σε σχολεία της Ελλάδας και της ελληνικής Διασποράς και γενικότερα του εξωτερικού. Οι περιπτώσεις του Alphington Grammar της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης με το 1^ο Γυμνάσιο Βούλας (2013-2014), του Oakleigh Grammar (Αγ. Αναργύρων) με το 2^ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης (2016-2017), των ΤΕΓ Αγ. Παντελεήμονα Dandenong με το Γυμνάσιο Μούδρου «Αργύριος Μοσχίδης» (2018) και των ΤΕΓ «Ζήνων» της Μελβούρνης και του Δημοτικού Σχολείου «Ζήνων» (Λάρνακα Κύπρο) (2019) (NEOSKOSMOS, 2019·2010) καταδεικνύουν την 'κινητικότητα'. Συνολικά, επικαιροποιημένα στοιχεία που αφορούν σε αδελφοποιήσεις των σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας (περιφέρεια Αττικής και περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας) με σχολεία της αλλοδαπής, κατά το χρονικό διάστημα 2017-2024, φανερώνουν ότι πάνω από 200 σχολεία της Ελλάδας έχουν συνάψει οργανωμένες σχέσεις με σχολεία του εξωτερικού. Πιο συγκεκριμένα, στην Περιφέρεια Αττικής, Πειραιώς και Γύρω Νήσων, μεταξύ 2017-2024, αδελφοποιήθηκαν συνολικά 141, ενώ στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας σύναψαν οργανωμένες σχέσεις με τα σχολεία του εξωτερικού περί τα 73.¹

Παρά τις προκλήσεις, οι οποίες οφείλονται: α) στην απουσία στρατηγικής για την πολιτική των αδελφοποιήσεων σχολείων του Νόμου 3852/2010 από το ελληνικό κράτος και β) τις δυσκολίες της Covid-19 εποχής, όπου πολλές αδελφοποιήσεις «πάγωσαν», τα στοιχεία καταδεικνύουν ότι υπάρχει ενδιαφέρον για το θεσμό από τα σχολεία της χώρας. Διαχρονικά βέβαια, το ενδιαφέρον στρέφεται στα σχολεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, λόγω της ευρωπαϊκής προοπτικής και του προσανατολισμού της Ελλάδας. Στατιστικά, όμως, διαπιστώνεται ότι πραγματοποιούνται, επίσης, πολλές αδελφοποιήσεις με τα σχολεία της Κύπρου. Το γεγονός αυτό, λοιπόν, προτρέπει τους κοινωνικούς και πολιτικούς επιστήμονες να μελετήσουν περαιτέρω τις αδελφοποιήσεις σχολείων.

¹ Τα ακριβή στοιχεία αναμένεται να δημοσιοποιηθούν στο πλαίσιο έρευνας του Θεματικού Δικτύου για την Ελληνική Διασπορά από τους Φουντούλη Κωνσταντίνο, Μαθηματικό-Στατιστικολόγο και την Μαρία Φιλώ Τριδήμα.

2. Έρευνα

2.1. Σκοπός

Βασικός σκοπός είναι η καταγραφή των αντιλήψεων δεκαπέντε (15) διαμορφωτών πολιτικής στη Μελβούρνη (Βικτώρια) σχετικά με τις οργανωμένες σχέσεις των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας και της Διασποράς. Οι επιμέρους στόχοι αφορούσαν στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα πλεονεκτήματα ή μη, των αδελφοποιήσεων για την ελληνομάθεια, τη δυνατότητα πραγματοποίησης των αδελφοποιήσεων σχολείων από τα σχολεία της Ελλάδας και της Διασποράς κ.λπ.

2.2. Δείγμα

Το δείγμα των συνεντευξιαζόμενων απαρτιζόταν από γονείς, εκπαιδευτικούς και διαμορφωτές πολιτικών ελληνομάθειας σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας («εφεξής ΤΕΓ») της πολιτείας Βικτωρίας, είχε τη δυνατότητα να αναφερθεί στο φαινόμενο, και πέραν της όποιας προσωπικής ιστορίας, λειτουργώντας ως *key informants*. Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι είχαν γνώσεις σχετικά με τα ζητήματα ελληνομάθειας λόγω του γονικού, εκπαιδευτικού ρόλου τους, αλλά και εξαιτίας της θεσμικής συμμετοχής τους σε φορείς όπως: ο Σύλλογος Εκπαιδευτικών Βικτωρίας, οι Σύλλογοι Γονέων των ΤΕΓ, η Ελληνική Κοινότητα της Μελβούρνης. Οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι/ες είχαν μεταναστεύσει στην Αυστραλία κατά τη δημοσιονομική κρίση (2009-2018).

Το δείγμα επελέγη με τη μέθοδο της «σκόπιμης δειγματοληψίας» ή αλλιώς με μη τυχαία τεχνική δειγματοληψία, καθώς τα μέλη διασπορικών κοινοτήτων που διαθέτουν τέτοιου είδους γνώση είναι αδύνατο να προσεγγιστούν με την αξιοποίηση παραδοσιακών μεθόδων έρευνας. Παράλληλα, η μέθοδος είναι ιδανική διότι δεν απαιτεί συγκεκριμένο αριθμό συνεντευξιαζόμενων, επιτρέποντας στον/στην ερευνητή/τρια να επιλέξει το δείγμα με βάση τις γνώσεις, τη διορατικότητα και τις εμπειρίες των συνεντευξιαζόμενων στο υπό μελέτη πεδίο (Bernard, 2002). Η πρόσβαση στους συνεντευξιαζόμενους της έρευνας πραγματοποιήθηκε με την συνδρομή των ομογενειακών Μέσων Επικοινωνίας και της Ελληνικής Κοινότητας της Βικτωρίας (ΕΚΜ) (NEOSKOSMOS, 2021a, 2021b, 2021c). Ο ακόλουθος πίνακας παρουσιάζει αναλυτικά τα στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών.

A/A	ΕΤΗ	ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ	ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΙΔΙΟΤΗΤΑ	Φ	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΥΝ/ΞΕΩΝ
Σ1	30		Ακαδημαϊκός Πανεπιστήμιο Πάτρας	Θ	13/06/2021
Σ2	20		Μέλος της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης (Βικτόρια, Μελβούρνη) και μέλος της επιτροπής εκπαιδευτικών θεμάτων της ΕΚΜ	Α	20/06/2021
Σ3	30		Σχολική ηγεσία στα Σχολεία Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης	Α	27/04/2021
Σ4	20		Σχολική ηγεσία σχολείων “Zenon”	Α	21/06/2021
Σ5	10		Μέλος του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Νεοελληνικών Βικτόριας & εκπαιδευτικός απογευματινών/κοινοτικών σχολείων	Θ	22/06/2021
Σ6	10		Μέλος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης & γονέας απογευματινού/κοινοτικού σχολείου	Θ	16/05/2021
Σ7	20		Σχολική ηγεσία του Greek Orthodox Parish and Community of Burwood and Districts, Saint Nectarios	Α	07/05/2021
Σ8	10		Γονέας και εκπαιδευτικός απογευματινών/κοινοτικών σχολείων	Α	02/05/2021
Σ9	10		Γονέας απογευματινού/κοινοτικού σχολείου		22/05/2021
Σ10	15		Διευθύντρια Ελληνικού Σχολείου «Άγιος Παντελεήμων»	Θ	07/07/2021
Σ11	10		Εκπαιδευτικός απογευματινού σχολείου	Θ	15/05/2021
Σ12	10		Γονέας απογευματινού/κοινοτικού σχολείου	Θ	22/05/2021
Σ13	10		Μέλος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης και γονέας	Θ	22/05/2021
Σ14	15		Υποψήφια διδάκτωρ του Πανεπιστημίου της Μελβούρνης/τομέας ελληνομάθεια	Θ	07/05/2021
Σ15	20		Σχολική ηγεσία Γυμνασίου Μούδρου-Λήμνος	Θ	28/07/2021

Πηγή: Σύνθεση και επεξεργασία της γράφουσας

Πίνακας 1. Στοιχεία συνεντευξιαζόμενων της ποιοτικής έρευνας

2.3. Ερευνητικό εργαλείο

Συνολικά, η μέθοδος επιτρέπει στον ερευνητή/τρια να κατανοήσει τις εμπειρίες των συνεντευξιαζόμενων, ορίζοντας τα όρια του υπό διερεύνηση φαινομένου και αναγνωρίζοντας ότι θα πληροφορηθεί τις διαστάσεις που επιθυμούν να αποκαλύψουν οι συμμετέχοντες (Ίσαρη & Πούρκος, 2015, σ. 96). Χρονολογικά, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα 01/04/21-10/09/21 (διάρκεια 6 μήνες) (Τριδής, 2024β). Όλοι/ες οι συνεντευξιαζόμενοι/ες είχαν επιλεγεί καθώς διέθεταν σημαντική εμπειρία στο πεδίο της ελληνομάθειας από τη συμμετοχή τους σε συλλογικοί γονέων και Συλλόγους εκπαιδευτικών και παροικιακούς θεσμούς.

Όλες οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες (Ίσαρη & Πούρκος, 2015, σ. 96). Η ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων με θέματα που οι μελετητές θεωρούν ότι είναι σημαντικά να καλύψουν στο

πλαίσιο της συνέντευξης. Ως τύπος συνέντευξης, επιτρέπει στον ερευνητή να έχει ευελιξία και να: α) τροποποιεί το περιεχόμενο των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, β) εμβαθύνει με τους καταλληλότερους συμμετέχοντες και γ) να προσθαφαιρεί θέματα προς συζήτηση και να αλλάζει τη σειρά των ερωτήσεων (Ίσαρη & Πούρκος, 2015, σ. 97). Στην πράξη, επιτρέπει την κατάρτιση ενός καταλόγου από 7 ή 8 θέματα ζωτικής σημασίας δημιουργώντας επιπλέον τη δυνατότητα να συζητηθούν ακόμη και θέματα που δεν είχαν προκαθοριστεί.

Κατά τις συνεντεύξεις, αξιοποιήθηκε ένας Οδηγός συνέντευξης («εφεξής Οδηγός») προς διευκόλυνση του ερευνητή. Ο Οδηγός διερευνούσε τις αντιλήψεις των συνεντευξιαζόμενων γύρω από τις αδελφοποιήσεις του νόμου 3852/2010 (ΦΕΚ Α' 87) (Τριδήςμα, 2024β). Συνολικά, το ελληνικό κράτος αναγνωρίζει στα σχολεία της Ελλάδας τη δυνατότητα να συνάπτουν «ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις» με σχολεία της αλλοδαπής, αξιοποιώντας τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) για την υλοποίηση μιας εργασίας (*project*) περιορισμένης χρονικής διάρκειας υπό τον Νόμο 4027/2011. Την ίδια στιγμή όμως, προβλέπει τη δυνατότητα για σύναψη οργανωμένων σχέσεων ανάμεσα στα ημερήσια σχολεία της χώρας και της αλλοδαπής, με ισχύ στο διηλεκτές (άπαξ), για την υλοποίηση κοινών εκπαιδευτικών δράσεων και ταξιδιών υπό τον Νόμο 3852/2010 (ΦΕΚ Α' 87).

2.4. Διαδικασία

Οι περισσότερες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στην ελληνική γλώσσα. Η διάρκειά τους ήταν περί τα 50 λεπτά (περίπου). Σε κάποιους συνεντευξιαζόμενους/ες δόθηκε η δυνατότητα επικοινωνίας στα Αγγλικά, καθώς κάποιοι/ες μιλούσαν την Αγγλική ως μητρική γλώσσα. Σχεδόν όλες οι ποιοτικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως μέσω Skype και Zoom.

Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν. Η απομαγνητοφώνηση δεν πραγματοποιήθηκε με βάση τις συμβάσεις Ανάλυσης Συνομιλίας. Ούτε πραγματοποιήθηκε με την υποστήριξη κάποιου λογισμικού Ανάλυσης. Συνολικά, η απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων διαρκούσε περίπου 1-2 μέρες, δημιουργώντας έναν τεράστιο όγκο πληροφοριών, ο οποίος κωδικοποιήθηκε ανά ερώτηση (Τριδήςμα, 2024α, 2024β).

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη, προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν δυσκολίες απόκρισης σε ερωτήσεις. Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της ποιοτικής έρευνας, της συγγραφής και της δημοσιοποίησης των συμπερασμάτων, ελήφθησαν υπόψη όλοι οι σχετικοί κανόνες δεοντολογίας για το σεβασμό των δικαιωμάτων των συμμετεχόντων/ουσών, τη λογοδοσία, τη διαφάνεια σε κάθε στάδιο και συντάχθηκε έντυπο Πληροφορημένης Συγκατάθεσης (Τριδήςμα, 2024α, 2024β).

3. Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας

Οι συνεντευξείς ανέδειξαν επίσης, πολλές ενδιαφέρουσες αντιλήψεις σχετικά με τη βιωσιμότητα των αδελφοποιήσεων σχολείων της Ελλάδας και της Διασποράς και την ανάπτυξη του θεσμού προς όφελος της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, οι οποίες είναι σημαντικό να αξιοποιηθούν για τη διαμόρφωση πολιτικών στο πεδίο.

3.1. Θετικές αντιλήψεις για τον θεσμό των αδελφοποιήσεων σχολείων Ελλάδας και διασποράς

Συνολικά, αν και οι περισσότεροι/ες συνεντευξιαζόμενοι/ες δεν είχαν σαφή εικόνα σχετικά με τα θεσμικά προαπαιτούμενα που απαιτούνται για τη σύναψη αδελφοποιήσεων σχολείων ανάμεσα στα σχολεία της Ελλάδας και της Διασποράς, αρκετοί/ές πίστευαν ότι οι αδελφοποιήσεις των σχολείων αποτελούν την *par excellence* συνθήκη βιωσιμότητας για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων αφού επηρεάζουν τη δυνατότητα των μαθητών/τριών να σκεφτούν «πέρα από τα τετριμμένα». Σε συμφωνία λοιπόν με τα ευρήματα, όλοι/ες οι συνεντευξιαζόμενοι/ες είχαν θετική αντίληψη για το θεσμό θεωρώντας ότι καλλιεργεί τη συνεργασία και την «ανοικτότητα». Ενδεικτικά:

«Δεν έχω ασχοληθεί γενικά με το θέμα της αδελφοποίησης, δεν έχει τύχει να ασχοληθώ με αυτό. Θα μου άρεσε η ιδέα γενικά της συνεργασίας, να είμαστε ανοιχτοί με τις άλλες χώρες. Θα ήθελα τα παιδιά να μάθουν από μικρά αυτή τη λογική. Και θεωρώ ότι είναι ωραίο να δώσουμε στα παιδιά αυτή την αίσθηση της συνεργασίας για κάποιο σκοπό με τις άλλες χώρες, να κάνουμε κάτι» (Σ6).

Παράλληλα, αρκετοί υποστήριξαν ότι οι αδελφοποιήσεις σχολείων Ελλάδας και Διασποράς θα επηρέαζαν σημαντικά τη διάδοση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού, κινητοποιώντας τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τριες της διασποράς. Προς αυτή την κατεύθυνση, ισχυρίστηκαν ότι οι αδελφοποιήσεις σχολείων Ελλάδας και Διασποράς θα αποτελούσαν ευκαιρία για την προώθηση μίας ελκυστικότερης παιδαγωγικής και βελτιωμένων γλωσσικών προϊόντων ελληνομάθειας (Σ1) (Τριδήςμα, 2024α, 2024β).

Η θετική εικόνα κάποιων συνεντευξιαζόμενων σχετικά με την επίδραση των αδελφοποιήσεων σχολείων της Ελλάδας και της Διασποράς φάνηκε να αποτελεί απότοκο των βιωματικών εμπειριών που είχαν αποκτηθεί από τις πρωτοβουλίες Παιδεία Ομογενών (1997-2008) και «Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά» (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) (2011-2014) του Παιδαγωγικού Τμήματος, Πανεπιστημίου Κρήτης (Δαμανάκης, 2004· Δαμανάκης, 2010). Ενδεικτικά:

«Έχει πολλά χρόνια από τότε που κάναμε την αδελφοποίηση με κάποιο σχολείο στην Κρήτη, γιατί βρεθήκαμε στην Κρήτη με κάποιο πρόγραμμα που έκανε ο κύριος Δαμανάκης (σ. καθηγητής). Οπότε ήρθαμε σε επαφή και ξεκίνησε κάτι, αλλά δεν

θυμάμαι το όνομα του σχολείου, νομίζω ήτανε στα Χανιά, αλλά πρέπει να σιγουρευτώ» (Σ4).

Όμως, ήταν επίσης συνέπεια της ενασχόλησης κάποιων συνεντευξιαζόμενων με κοινότητες μάθησης, καθώς επίσης και μερική απόρροια της θετικής δημοσιότητας και προβολής στα ομογενειακά Μέσα Επικοινωνίας της Βικτώριας των αδελφοποιήσεων του Alphington και Oakleigh Grammar, του ΤΕΓ «Αγ. Παντελεήμονα Dandenong» κ.λπ. Τα τελευταία χρόνια, πολλά ομογενειακά μέσα Επικοινωνίας δημοσιεύουν άρθρα για τις θετικές εμπειρίες συνεργασίας των αδελφοποιημένων σχολείων (NEOSKOSMOS 2019, 2020α).

3.2. Περιορισμένη η διάδοση της ιδέας της αδελφοποίησης στα σχολεία της Βικτώριας

Γενικά όμως, για αρκετούς/ές συνεντευξιαζόμενους/ες η πολιτική των αδελφοποιήσεων και των οργανωμένων συνεργασιών ανάμεσα σε σχολεία της Ελλάδας και της Διασποράς δεν είναι αρκετά διαδεδομένη στην πολιτεία της Βικτώριας. Μάλιστα, αρκετοί/ές υποστήριξαν ότι η διάδοση του θεσμού είναι εξαιρετικά περιορισμένη ανάμεσα στα σχολεία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού. Ενδεικτικά:

«Υστερούμε σε τέτοια πράγματα, δεν έχουμε αρκετές επαφές και ανταλλαγές μαθητών μεταξύ Ελλάδας και Αυστραλίας (...) Πρέπει να διευρύνουμε αυτές τις σχέσεις και να το εξετάσουμε αυτό, γιατί έτσι είναι ο καλύτερος τρόπος να βελτιωθεί ραγδαία η γλώσσα σου. Να ξοδέψεις λίγο χρόνο στην Ελλάδα (σ. εκπαιδευτικά ταξίδια). Το κάνουν πολλοί, και με άλλες γλώσσες, δεν είναι κάτι καινούριο, αλλά γενικά εμείς εδώ (σ. ΤΕΓ) δεν το κάνουμε. Δεν ξέρω κανέναν που να έχει τέτοιο πρόγραμμα (σ. αδελφοποίησης)» (Σ13).

Οι λόγοι για τη μη διάδοση της ιδέας της αδελφοποίησης ανάμεσα στα σχολεία της Βικτώριας είναι πολλοί. Στην περίπτωση των ΤΕΓ, οι δυσκολίες λειτουργίας φαίνεται να αποτελούν τον κυριότερο λόγο για τους συνεντευξιαζόμενους/ες. Για άλλους, όμως βασική αιτία είναι οι μειωμένες εγγραφές στα κοινοτικά ΤΕΓ και η αδυναμία των μεγάλων παροικιακών κοινοτήτων να στηρίξουν δράσεις που προϋποθέτουν επένδυση σε άυλους πόρους. Ενδεικτικά:

«Οι μεγάλοι οργανισμοί που έχουνε πολλά παιδιά, κι έχουν πολύ λιγότερα από αυτά που είχαν πριν είκοσι χρόνια, γιατί υπάρχει μεγάλη υποχώρηση, τέτοιοι οργανισμοί είναι πιο δυσκίνητοι. Πρέπει να δουν τις παρεμβάσεις, τη χρησιμότητα για να βάλουν το χέρι στην τσέπη. Θέλει επένδυση η γλώσσα, και ίσως επειδή η πολιτική τους είναι παραδοσιακή δεν βλέπουν ότι η επένδυση στους άυλους πόρους είναι καλύτερη επένδυση» (Σ1).

3.3. «Επένδυση» στον ανθρώπινο παράγοντα και στα σχολεία αιχμής

Για όλους τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες, απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχίας των συνεργασιών ανάμεσα σε σχολεία της Ελλάδας και της Διασποράς είναι η επένδυση στον «ανθρώπινο παράγοντα». Διαφορετικά, οι αδελφοποιημένες σχέσεις σχολείων μπορεί

να αποτελέσουν «μία τυπική ένωση σχολείων, ενώ το θέμα είναι η συμπόρευση» (Σ15).
Για τους περισσότερους συνεντευξιαζόμενους/ες:

«μία τέτοια σχέση [σ. σχολείων διασποράς και Ελλάδας] χρειάζεται τους ανθρώπους της, καθώς ένα χαρτί αδελφοποίησης οριοθετεί τα πράγματα, και λέει εμείς είμαστε αδελφοποιημένοι, είναι ένα εχέγγυο (...) Όμως, το θέμα δεν είναι η τυπική ένωση σχολείων» (Σ15).

Προς αυτή την κατεύθυνση, αρκετοί/ές υποστήριξαν ότι είναι απαραίτητο να μετέχουν μελλοντικά, στο όποιο εγχείρημα αδελφοποίησης με σχολεία της Ελλάδας, τα σχολεία αιχμής, πρωτοπορίας και της καινοτομίας της Διασποράς. Παράλληλα, είναι σημαντικό να προβλέπονται κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς και «Εκπαίδευση εκπαιδευτικών» για όσους/ες μετέχουν στο εγχείρημα.

3.4. Δικτύωση μαθητών/τριών και όχι απαραίτητα σχολείων

Για κάποιους/ες συνεντευξιαζόμενους/ες, οι οργανωμένες συνεργασίες σχολείων της Ελλάδας και της Διασποράς δεν θα πρέπει να αποτελούν δεσμευτική προϋπόθεση για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες των αδελφοποιημένων σχολείων, καθώς πολλοί/ές μαθητές/τριες ελληνικής καταγωγής δεν φοιτούν σε κάποιο σχολείο, αλλά μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό κατ' οίκον (δια ζώσης ή εξ αποστάσεως). Σε αυτή τη βάση, αρκετοί/ές υποστήριξαν την ανάγκη να προωθηθούν πρωτοβουλίες όπου θα δικτυώνονται μαθητές/τριες της Διασποράς με μαθητές της Ελλάδας, και όχι απαραίτητα σχολεία.

Η αντίληψη καταδεικνύει τις μεταβολές των τελευταίων χρόνων στην αγορά ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Η αγορά ελληνομάθειας και ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης παραμένοντας ολιγοπωλιακή με: α) μικρό αριθμό παρόχων, β) διαφοροποιημένο προϊόν ως προς: τις πηγές χρηματοδότησης, το καθεστώς εποπτείας και ρύθμισης των φορέων ελληνομάθειας, την οργάνωση των μαθημάτων, το χρόνο διδασκαλίας γλωσσών, τα σχολικά εγχειρίδια κτλ. και γ) με έντονη αλληλεπίδραση ανάμεσα στους φορείς ελληνομάθειας για τον καθορισμό της τιμής υπηρεσιών εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, αντιμετωπίζει ολοένα και συχνότερα τη διείσδυση νέων, μη παροικιακών διεθνών -και μη- φορέων. Οι εν λόγω προσφέρουν μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, σε ατομική βάση, σε ομάδες μαθητών, εξ αποστάσεως και δια ζώσης υπό την καθοδήγηση εκπαιδευμένων καθηγητών. Και ενώ, τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας εξακολουθούν να αποτελούν τους κατεξοχήν παρόχους ελληνομάθειας, σημειώνοντας ετησίως τις περισσότερες εγγραφές μαθητών/τριών στη Βικτώρια, η διείσδυση νέων φορέων ελληνομάθειας έχει αρχίσει να μεταβάλλει το τυπικό, παραδοσιακό σκηνικό ελληνομάθειας και τις αντιλήψεις (Τριδήςμα, 2024α, 2024β).

3.5. Εμπιστοσύνη στα δημόσια σχολεία της Ελλάδας

Για τους/τις περισσότερους/ες συνεντευξιαζόμενους/ες, οι οργανωμένες συνεργασίες ανάμεσα σε σχολεία της Διασποράς και της Ελλάδας μπορούν να είναι αποτελεσματικές και επιτυχημένες ανεξάρτητα από το αν το σχολείο της Ελλάδας είναι ιδιωτικό ή

δημόσιο. Με την προϋπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων έχουν κίνητρο για συνεργασία και προσφορά, ο δημόσιος ή ο ιδιωτικός τύπος/χαρακτήρας του σχολείου της Ελλάδας δεν φάνηκε να αποτελεί παράγοντα προβληματισμού για όλους/ες όσους/ες συμμετείχαν στις ποιοτικές συνεντεύξεις.

Η αντίληψη, η οποία φανερώνει εμπιστοσύνη στους σχολικούς θεσμούς της Ελλάδας, αν και χρήζει περαιτέρω έρευνας, μπορεί να οφείλεται στο δημογραφικό προφίλ του δείγματος, αφού οι περισσότεροι ήταν νεομετανάστες. Επομένως, οι περισσότεροι/ες είχαν βιώσει κάποιες θετικές εμπειρίες από το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας είτε ως απόφοιτοι είτε ως γονείς μαθητών/τριών. Όμως, η θετική αντίληψη των συνεντευξιζόμενων για τα δημόσια σχολεία της Ελλάδας μπορεί, επίσης, να αποτελεί απόρροια της γενικότερης εμπιστοσύνης των γονέων προς τα δημόσια σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, λόγω της στάσης που επέδειξαν στην πανδημία. Ενδεικτικά:

«Για εμένα δεν θα έπαιζε κάποιο ρόλο (σ. δημόσιο/ιδιωτικό σχολείο) αν κρίνουμε από την πρόσφατη εμπειρία με το webex, που είχαμε (σ. πλατφόρμα που αξιοποιήθηκε για τηλεκπαίδευση). Εγώ είδα εκπαιδευτικούς δημοσίου που αξιοποιούσαν όση ώρα είχανε (σ. τηλεκπαίδευση)». (Σ5)

3.6. Προτάσεις βιωσιμότητας για την αναβάθμιση του θεσμού των αδελφοποιήσεων σχολείων

Αναγνωρίζοντας ότι υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα και σημαντική προοπτική στις αδελφοποιήσεις σχολείων, αρκετοί/ές συνεντευξιζόμενοι/ες αναφέρθηκαν στην ανάγκη να υιοθετηθεί μια στρατηγική για την ενίσχυση και τη βιωσιμότητα του θεσμού. Συζητώντας την περίπτωση της Αυστραλίας, όπου οι αδελφοποιήσεις των σχολείων της χώρας – με τα σχολεία της Ασίας – αποτελούν «εθνική υπόθεση», η οποία χρηματοδοτείται από το Υπουργείο Εξωτερικών της χώρας και των πολιτειών, κάποιοι/ες συνεντευξιζόμενοι/ες υποστήριξαν ότι τέτοιου είδους πρωτοβουλίες πρέπει να χρηματοδοτούνται από φιλανθρωπικά ιδρύματα. Ωστόσο, άλλοι συνεντευξιζόμενοι/ες θεώρησαν ότι τέτοιου είδους εγχειρήματα πρέπει να υποστηρίζονται από παροικιακές κοινότητες, όπως είναι για παράδειγμα, η Ελληνική Κοινότητα της Μελβούρνης. Τέλος, αρκετοί/ές θεώρησαν ότι είναι σημαντικό να υποστηριχθεί η βιωσιμότητα του εγχειρήματος από τους γονείς των μαθητών/τριών (Τριδής, 2024). Ενδεικτικά:

«Είναι μία διαδικασία, θα πάρει καιρό και είναι και αργή γι' αυτό χρειάζεται πόρους (...) από Foundations ή μεγάλους οργανισμούς όπως είναι η Κοινότητα (σ. Ελληνική Κοινότητα της Μελβούρνης). Χρειάζονται πόροι και λογοδοσία» (...). (Σ1)

Συζητώντας αναλυτικότερα, τη δυνατότητα υποστήριξης του εγχειρήματος από το ελληνικό κράτος, κατά αντιστοιχία του αυστραλιανού, οι συνεντευξιζόμενοι/ες θεώρησαν ότι κάτι τέτοιο είναι απίθανο να συμβεί λόγω της εργαλειοποίησης που υφίσταται η ελληνική Διασπορά από τις ελληνικές κυβερνήσεις. Ενδεικτικά:

«Οι κυβερνήσεις δεν βλέπω να το διαλέγουνε. Είναι σημαντική η Διασπορά; Τώρα που είχαμε την ψήφο των αποδήμων (σ. το έτος 2021) φάνηκε ότι τους απόδημους μόνο εργαλειακά τους βλέπουνε για ψήφο. Αυτό δεν είναι σοβαρή τοποθέτηση ενός κράτους για τη Διασπορά του, είναι μια ελλαδοκεντρική προσέγγιση» (Σ1).

Υπό αυτή την έννοια, κάποιοι/ες αναφέρθηκαν στην ανάγκη να συγκροτηθεί ένας εξωκυβερνητικός οργανισμός εποπτείας, διαχείρισης και συντονισμού. Χαρακτηριστικά:

«Χρειάζεται μια μελλοντική συμμαχία, ένας οργανισμός...μια κοινότητα μάθησης (...). Αυτή η κοινότητα μπορεί να είναι ένας οργανισμός, μπορεί να είναι ότι θέλει, που θα δώσει κίνητρα για να γίνουν όλα αυτά τα πράγματα» (Σ1).

Η αντίληψη ότι μια τέτοιου είδους δραστηριότητα, η οποία προβλέπει την αδελφοποίηση σχολείων διαφορετικών χωρών, μπορεί να μην εμπίπτει αποκλειστικά στην κυβερνητική σφαίρα, και άρα και στην ευθύνη του ελληνικού κράτους, εξηγείται με πολλούς τρόπους. Η άνοδος της διασπορικής και διεθνικής φιλανθρωπίας (Kamaras, 2019), καθώς επίσης και η διασύνδεση των Ελλήνων και Ελληνίδων από όλο τον κόσμο με την υποστήριξη πλατφορμών δικτύωσης και Νέων Τεχνολογιών, αποτελούν μερικούς από τους λόγους πραγματοποίησης πολλών δράσεων «πέρα και έξω» από τη στενή κυβερνητική σφαίρα. Είναι σημαντικό λοιπόν, να διερευνηθούν περαιτέρω όλα τα παραπάνω ζητήματα προς όφελος της ανάπτυξης διασυνδεδεμένων σχολικών κοινοτήτων της Ελλάδας και της Διασποράς.

4. Επίλογος

Στην εργασία καταγράφηκαν οι αντιλήψεις δεκαπέντε διαμορφωτών πολιτικής στη Βικτώρια για τον θεσμό των αδελφοποιήσεων ανάμεσα σε σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού. Στους συμμετέχοντες ήταν γονείς εκπαιδευτικοί, ακαδημαϊκοί και διευθυντές σχολείων στη Βικτώρια με εμπειρία και συμμετοχή σε παροικιακές οργανώσεις, σχετικά με τον θεσμό των αδελφοποιήσεων, τις δυνατότητες και τις προϋποθέσεις αξιοποίησης της πολιτικής από την ελληνική πολιτεία. Μέσα από τα πολύ ενδιαφέροντα ποιοτικά δεδομένα, αποτυπώθηκαν οι θετικές αντιλήψεις για τον θεσμό των αδελφοποιήσεων σχολείων Ελλάδας και διασποράς, θίχθηκε η περιορισμένη διάδοση της ιδέας της αδελφοποίησης στα σχολεία της Βικτωρίας και έγιναν προτάσεις βιωσιμότητας για την αναβάθμιση του θεσμού των αδελφοποιήσεων σχολείων.

Βιβλιογραφία

- Bernard, H. R. (2002). *Research methods in Anthropology: Qualitative and quantitative approaches* (3rd ed.). Alta Mira Press.
- Δαμανάκης, Μ. (2004). *Θεωρητικό πλαίσιο και προγράμματα σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά*. ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε 10 Ιουλίου 2021

- από https://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=230:2014-06-29-14-45_45&catid=137&Itemid=656&lang=el
- Δαμανάκης, Μ. (2010). *Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της* [ηλεκτρονικό βιβλίο]. ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε 10 Ιουλίου 2021 από http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=248:apotimisi-tis-mexri-to2010&catid=136&Itemid=655&lang=el
- Ίσαρη, Φ., & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Ελληνικά ακαδημαϊκά ηλεκτρονικά Συγγράμματα και βοηθήματα.
- Kamaras, A. (2019). *Diaspora and transnational philanthropy- report of the diaspora philanthropy commission, Greek diaspora project*. SEESOX.
- Marion, M., Rousseau, J., & Gollin, K. (2009). Connecting our village: The Afghan sister schools project at the Carolina Friends school. *Peace and Change*, 34(4), 548–570.
- NEOS KOSMOS (2019). Εμπειρία ζωής το ταξίδι στην Ελλάδα για το Κολέγιο “Oakleigh Grammar” – *Neos Kosmos*. Ανακτήθηκε 10 Ιουλίου 2021 από <https://neoskosmos.com/el/2019/07/25/features/empيريا-zois-to-taksidi-stin-ellada-gia-to-kolegio-oakleigh-grammar/>
- NEOS KOSMOS (2020a). Σεμινάριο μεταξύ εκπαιδευτικών από το Σχολείο Αγίου Παντελεήμονα Dandenong και εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου Μούδρου ‘Αργύριος Μοσχίδης’. Ανακτήθηκε 10 Ιουλίου 2021 από <https://neoskosmos.com/el/2020/06/26/news/community/seminario-metaksy-ekpaideftikon-apo-to-scholeio-agiou-panteleimona-dandenong-kai-ekpaideftikous-tou-gymnasiou-moudrou-argyrios-moschidis/>
- NEOS KOSMOS. (2021a). Οργανωμένες συναλλαγές και καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις: Μήπως τελικά η λύση είναι μπροστά μας. Ανακτήθηκε 10 Ιουλίου 2021 από <https://neoskosmos.com/el/2021/11/19/news/community/organomenes-synallages-kai-kainotomes-ekpaideftikes-draseis-mipos-telika-i-lysi-einai-mprosta-mas/>
- NEOS KOSMOS. (2021b). Πρόσκληση σε διευθυντές σχολείων Ελληνομάθειας για την εφαρμογή προγράμματος σε αδελφοποιημένα σχολεία. Ανακτήθηκε 10 Ιουλίου 2021 από <https://neoskosmos.com/el/2021/03/22/news/community/prosklisi-se-diefthyntes-scholeion-ellinomatheias-gia-symmetochi-se-synentefksi-me-thematin-efarmogi-kainotomou-ekpaideftikou-programmatos-se-adelfopoiimena-scholeia1/>
- NEOS KOSMOS. (2021c). Το επόμενο στάδιο του προγράμματος ‘Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή φιλίας’. Ανακτήθηκε 10 Ιουλίου 2021 από <https://neoskosmos.com/el/2021/03/22/news/community/to-epomeno-stadio-tou-programmatos-melvourni-athina-mia-diadromi-filias1/>

- Νόμος 3852/2010. *Νέα αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης - Πρόγραμμα Καλλικράτης (ΦΕΚ Α'87/7.06.2010).*
<https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/132966/nomos-3852-2010>
- Νόμος 4027/2011. *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 233/04.11.2011).* <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/120105/nomos-4027-2011>
- Porter, D., & Roberts, J. (1981). Authentic listening activities 1. *ELT Journal*, 36(1), 37–47. <https://doi.org/10.1093/elt/36.1.37>
- Pryor, C. B. (1992). Building international relations for children through sister schools. *Phi Delta Kappan*, 73(5), 399–402.
- Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος: Διαπολιτισμική παιδαγωγική στην Ελλάδα. Πρακτικά ζητήματα και θεωρητικά ζητούμενα*, (σσ. 11-20).
- Skourtou, E. (2002). Connecting Greek and Canadian Schools through an Internet-based Sister Class Network. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(2), 85–95.
- Τριδήμα, Μ. (2021). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα “Μελβούρνη-Αθήνα: μια διαδρομή φιλίας”, ένα καινοτόμο πείραμα για την ελληνομάθεια. *A Journal for Greek Letters*, 20, 284–329.
- Τριδήμα, Μ. (2024α). Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας για εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαδικτυακής μεντορείας εφήβων «1-1» για την ελληνομάθεια. *Perspectives on the Hellenic Diaspora*, 3, 430–451.
- Τριδήμα, Μ. (2024β). *Μελέτη εφαρμογής προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας εφήβων 1:1 για την ελληνομάθεια στο πλαίσιο αδελφοποιήσεων με σχολεία της διασποράς (Βικτώρια, Αυστραλία)* [Πτυχιακή εργασία] <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/16265>
- Victorian Department of Education and Training. (2022). *Sister school resource kit.* <https://www2.education.vic.gov.au/pal/sister-school-partnerships/resources>

Η ελληνική γλώσσα στη διασπορά. Φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο Σίδνεϊ της Αυστραλίας

Μαρία Κουλού

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc. Επιστήμες της Εκπαίδευσης: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας
mariakoulou.94@gmail.com

Νικολέττα Κουλού

Εκπαιδευτικός ΠΕ78, MSc. Επιστήμες της Εκπαίδευσης: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας
nikol.02.07@gmail.com

Περίληψη

Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στη διασπορά αποτελεί πολλαπλή «αξία», που συνιστά σημαντικό πλούτο για το άτομο, συντελώντας στην ενδυνάμωση της ελληνικότητάς του. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν οι φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο Σίδνεϊ της Αυστραλίας, το πρόγραμμα σπουδών που ακολουθούν τα σχολεία, αλλά και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Στο πρώτο μέρος της εργασίας γίνεται μία σύντομη ιστορική αναδρομή και τονίζεται η αξία της ελληνικής γλώσσας στη διασπορά, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά οι φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο Σίδνεϊ. Στην έρευνα συμμετείχαν δύο εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονταν σε ελληνόγλωσσο δημοτικό σχολείο στο Σίδνεϊ της Αυστραλίας. Μέσα από τις απόψεις τους, αποτυπώθηκαν οι φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ομογενείς μαθητές για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και τα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί της ελληνικής γλώσσας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: Διασπορά, ελληνική γλώσσα, φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, Αυστραλία.

1. Εισαγωγή

Η παρουσία του Ελληνισμού της Διασποράς ήταν και είναι έντονη, αφού ο Ελληνισμός της Διασποράς αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του Ελληνισμού, ένα κομμάτι που παραμένει διαρκώς ζωντανό. Ταυτόχρονα, ανάγκη όλων των Ομογενών Ελλήνων, οι οποίοι είτε αποτελούν μέλη της ιστορικής ή της μεταναστευτικής ή της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης διασποράς, είναι να συγκροτηθεί η εθνική τους ταυτότητα και να αυτοπροσδιοριστούν.

Μέσα στο πλαίσιο των πολλαπλών δράσεων της ελληνικής πολιτείας, αξιόλογη θέση κατέχει η πολύμορφη εκπαιδευτική δραστηριότητα με ουσιαστικό και ποικιλόμορφο ρόλο. Ειδικότερα, η διδασκαλία και η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, η γνώση της ελληνικής ιστορίας και λογοτεχνίας, αλλά και η διάχυση της ελληνικής γραμματείας έχουν σημαντική «αξία». Με άλλα λόγια, αποτελούν «αξία», διότι συνιστούν πλούτο και πνευματικά εφόδια για αυτούς που γίνονται μέτοχοι και κοινωνοί τους. Επιπροσθέτως,

για τους ίδιους τους Έλληνες της Ομογένειας η εκπαίδευση ενδυναμώνει την ελληνικότητά τους, ενώ παράλληλα ισχυροποιεί την επαφή με την Ελλάδα και διευρύνει τη θέση και την εικόνα της Ελλάδας στον παγκόσμιο χάρτη (βλ., επίσης Χατζηδάκη, 2015).

Όπως προαναφέρθηκε, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν οι φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο Σίδνεϊ της Αυστραλίας, το πρόγραμμα σπουδών που ακολουθούν τα σχολεία, έτσι όπως περιγράφεται από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε ελληνόγλωσσα σχολεία της Αυστραλίας, αλλά και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τόσο τα παιδιά, ως προς την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Παράλληλα, η εργασία στοχεύει στο να τονίσει την έντονη παρουσία του ελληνισμού της Διασποράς στην Αυστραλία, την ανάγκη διαφύλαξης της ελληνικότητας και των ηθών και εθίμων, αναδεικνύοντας την ζωτική θέση που κατέχουν οι Έλληνες Ομογενείς στον παγκόσμιο χάρτη.

1.1. Η αξία και η παγκόσμια προσφορά της Ελληνικής Γλώσσας

Η ελληνική γλώσσα αλλά και το ελληνικό αλφάβητο συγκαταλέγονται στις πιο παλιές γλώσσες, όχι μόνο της Ευρώπης, αλλά ολόκληρου του κόσμου. Το στοιχείο αυτό το μαρτυρούν τα γραπτά μνημεία, τα οποία αποτέλεσαν πηγή έκφρασης για το ανθρώπινο είδος στις απαρχές της δημιουργίας του. Συγκεκριμένα, η ελληνική γλώσσα έχει ουσιαστική σημασία τόσο για την παγκόσμια γλώσσα όσο και για τον πολιτισμό. Και αυτό γιατί, λειτούργησε ως μέσο έκφρασης της καλλιεργημένης και φιλοσοφημένης σκέψης του αρχαίου πολιτισμού, ενώ ταυτόχρονα πάνω στα θεμέλιά της στηρίχθηκε η νέα ελληνική γλώσσα αλλά και πολλές ακόμη, όπως οι λατινογενείς (ιταλική, αγγλική, γαλλική) αλλά και η λατινική (Κρασανάκης, 2008).

1.2. Ο Ελληνισμός της Διασποράς και η Ελληνική Γλώσσα

Σύμφωνα με καταγραφές των τελευταίων δεκαετιών, περίπου πέντε εκατομμύρια Έλληνες ζουν έξω από την Ελλάδα. Αυτοί είναι οι Έλληνες της Διασποράς ή οι Απόδημοι Έλληνες. Οι σημερινοί Έλληνες της Διασποράς, οι ομογενείς μας, αποτελούνται και από Έλληνες δεύτερης και τρίτης γενιάς. Είναι τα παιδιά και τα εγγόνια των Ελλήνων που έφυγαν από την Ελλάδα μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο (Διαλεκτόπουλος, 2016). Ειδικότερα, η άσχημη οικονομική κατάσταση της χώρας μας αλλά και οι έντονες πολιτικές διαφωνίες που υπήρχαν, είχαν ως απότοκο πολλοί Έλληνες να αναζητήσουν καλύτερες ευκαιρίες διαβίωσης σε άλλες χώρες, όπως ήταν η Αυστραλία, η Αμερική, η Γερμανία, η Ρωσία, κ.ά. Ωστόσο, η Ελληνική Διασπορά αντιπροσωπεύει ένα αξιόλογο μέρος του πολιτικού, οικονομικού, επιχειρηματικού, πολιτιστικού και επιστημονικού δυναμικού του έθνους (Τσίρου - Μαρκαντωνάτου, 2018).

1.3. Ο Ελληνισμός της Αυστραλίας: Η περίπτωση του Σίδνεϊ της Αυστραλίας

1.3.1. Ιστορική αναδρομή της παρουσίας των Ελλήνων στην Αυστραλία

Την μεταπολεμική περίοδο η μετανάστευση προς την Αυστραλία αυξήθηκε σε ραγδαίο επίπεδο, μιας και Έλληνες από διάφορα μέρη της Ελλάδας, άνθρωποι που ήταν απόγονοι προσφύγων, που έφτασαν στην Ελλάδα μετά την ανταλλαγή πληθυσμών, αλλά και Ελληνοκύπριοι, επέλεξαν να μεταναστεύσουν στην Αυστραλία, με μοναδικό αυτοσκοπό τις καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Τον 20^ο αιώνα οι πιο γνωστές ελληνικές κοινότητες που άνθισαν ήταν αυτές του Σίδνεϊ, της Μελβούρνης, της Αδελαΐδας, του Νιουκάστλ, του Τζίλονγκ, του Φράνκστον και της Καμπέρας (Τάμης, 2012). Οι πρώτοι Έλληνες μετανάστες δεν ήξεραν αγγλικά και οι στόχοι τους για το μέλλον δεν ήταν συγκεκριμένοι και εγκαταστάθηκαν σε συγκεκριμένα αστικά κέντρα της Αυστραλίας.

Οι μετανάστες της Αυστραλίας θα μπορούσαν να χωριστούν σε τρεις βασικές ομάδες-γενιές. Στην πρώτη ανήκουν όσοι έφτασαν τη δεκαετία του 1950 και 1960, στη δεύτερη ανήκουν τα παιδιά που απέκτησαν στην νέα τους πατρίδα και στην τρίτη τα εγγόνια τους (βλ. Παπαηρακλής, 2018· Χαλός, 2017). Ειδικότερα, η πρώτη γενιά μεταναστών έφτασε στην μακρινή Αυστραλία γεμάτη όνειρα και φιλοδοξίες. Εργάστηκαν σκληρά, σε δύσκολες δουλειές. Ωστόσο, το νεαρό της ηλικίας τους λειτουργούσε θετικά, δίνοντάς τους αντοχές και υπομονή. Απασχολήθηκαν σε εργοστάσια, σε οικοδομές, σε χωράφια με ζαχαροκάλαμους, στις γραμμές των τρένων, στη διάνοιξη νέων δρόμων. Κάποιοι έγιναν οι ίδιοι επιχειρηματίες, ανοίγοντας τα δικά τους μαγαζιά, εστιατόρια και παραδοσιακά καφενεία (για τον Ελληνισμό της Αυστραλίας, βλέπε, επίσης, Ντουμάνης, 2004).

1.4. Φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο Σίδνεϊ της Αυστραλίας

1.4.1. Σχολεία

Ο χαρακτήρας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ποικίλει ως ακολούθως:

- Δημόσια σχολεία: Στα δημόσια σχολεία τα Ελληνικά διδάσκονται ως μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος της χώρας. Σε συνεργασία με την κυβέρνηση, η οποία χρηματοδοτεί τα προγράμματα, αναγνωρίζει τους καθηγητές ως δημόσιους υπάλληλους κ.λπ., τα ελληνόπουλα έχουν την ευκαιρία να διδαχτούν ένα πλήρες εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που αφογκράζεται την πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα.
- Κολέγια και ιδιωτικά σχολεία: Στα κολέγια και τα ιδιωτικά σχολεία τα ελληνόπουλα έχουν την ευκαιρία να μάθουν Ελληνικά έναντι διδάκτρων. Εκεί η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας διαρκεί 9-10 έτη.
- Απογευματινά σχολεία ή σχολεία του Σαββάτου: Σε αυτά τα σχολεία η ελληνική γλώσσα διδάσκεται ένα απόγευμα την εβδομάδα για δύο ώρες ή κάθε Σάββατο πρωί για τρεις ώρες. Πρόκειται για σχολεία ιδιωτικού χαρακτήρα που συγχρηματοδοτούνται και από την αυστραλιανή κυβέρνηση.

1.4.2. Εκκλησία

Σημαντικός είναι ο ρόλος της Ορθόδοξης Ελληνικής Εκκλησίας στην οργάνωση της Ομογένειας του Σίδνεϊ, μιας και προσφέρει αξιόλογο κοινωνικό έργο στους Έλληνες, μέσω πολυάριθμων δραστηριοτήτων, οι οποίες συγχρηματοδοτούνται από τις αυστραλιανές αρχές, στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών πολιτικών, που ακολουθούν. Μέσω των ενοριών, οι Έλληνες πιστοί έχουν την ευκαιρία να λάβουν μέρος σε εβδομαδιαία βάση σε όλες τις χριστιανικές θρησκευτικές τελετές και λειτουργίες. Ακόμη, μεταλαμπαδεύει τους πνευματικούς θησαυρούς της Ελληνορθόδοξης παράδοσης και την κοινωνική πρόνοια, ενώ, επίσης, φροντίζει την τρίτη ηλικία (Γεωργίου, 2018). Οι Έλληνες της Αυστραλίας πιστεύουν ότι η εκπαίδευση μέσω της Εκκλησίας αποτελεί τη δίαυλο για την κοινωνική και οικονομική σταθερότητα της Διασποράς. Και αυτό γιατί, μέσω της Εκκλησίας μεταγγίζεται η ελληνική κουλτούρα και η μητρική γλώσσα στα παιδιά.

1.4.3. Μ.Μ.Ε.

Προκειμένου να υποστηριχθούν θεσμικά οι Ελληνοαυστραλοί του Σίδνεϊ οργάνωσαν την ύπαρξη ελληνόφωνων περιοδικών και εφημερίδων, κινηματογράφων, που προέβαλαν ελληνικές ταινίες, ελληνικά βιβλιοπωλεία και ελληνικές οργανώσεις. Μάλιστα, υπάρχει και ελληνοαυστραλιανό θέατρο, ακόμη και παιδικό θέατρο. Ακόμη, σε διάφορες κρατικές υπηρεσίες (π.χ. περίθαλψη, νομική βοήθεια, κοινωνική πρόνοια κ.ά.) υπάρχει μια σημαντική υποδομή για διερμηνεία και μετάφραση στα Ελληνικά (π.χ. Εφημερίδα: ONEOSKOSMOS, ΤΑ ΝΕΑ, Ραδιόφωνο: SBS Radio - Greek Program, 3XY-RADIOHELLAS, Radio 3ZZZ) (https://www.greekcommunity.com.au/gocmv_public/). Επίσης, οι Έλληνες της Αυστραλίας είχαν έντονη παρουσία και στον έντυπο τύπο. Μάλιστα, κυκλοφόρησαν 25 ελληνικά περιοδικά με τις πιο αναγνωρισμένες φυλλάδες την Ελληνοαυστραλέζικη Επιθεώρηση (Greek Australian Review 1951-1953), η Antipodes 1974, και η Chronicle 1979-1991) (Καναράκης, 2007).

1.4.4. Κοινότητες

Ήδη από το 1897 ιδρύονται στο Σίδνεϊ οι πρώτες Κοινότητες των Ελλήνων μεταναστών, με μοναδικό σκοπό την ανέγερση Ιερών Ναών (Γεωργίου, 2018). Οι Έλληνες μετανάστες είχαν την ανάγκη να ενωθούν με τους ομοεθνείς τους, με στόχο να διατηρήσουν τα έθιμά τους και την κουλτούρα τους. Έτσι, οι Έλληνες της Αυστραλίας αποτέλεσαν τους πιο καλά οργανωμένους μετανάστες. Και αυτό γιατί, δημιούργησαν κοινότητες, συλλόγους, ελληνικά σχολεία, κυκλοφόρησαν ελληνικές εφημερίδες και γενικά υπήρχε έντονη και συστηματική συναναστροφή και δεσμός με τους υπόλοιπους Έλληνες. Αυτή η έντονη συναναστροφή αλλά και οι δεσμοί των Ελλήνων βοήθησαν ώστε να αντιμετωπίσουν πολλά προβλήματα, ιδιαιτέρως τα πρώτα χρόνια που όλα για τους Έλληνες μετανάστες στο Σίδνεϊ της Αυστραλίας ήταν δύσκολα, μιας και δεν γνώριζαν τη γλώσσα της νέας τους πατρίδας (Παπαηρακλής, 2018).

1.4.5. Ήθη και έθιμα

Οι μετανάστες διαφυλάττουν τα ελληνικά έθιμα και τον τρόπο ζωής. Έχουν ως στόχο τους να μην χαθούν ποτέ, διότι ήταν απλά τα πιο σημαντικά υπάρχοντά τους. Έχουν ως στόχο να τα μεταφέρουν στις οικογένειές τους και σε κάθε επόμενη γενιά της Διασποράς. Η αγωνία των Ομογενών είναι να διατηρήσουν τα ήθη, τα έθιμα και κυρίως την ελληνική γλώσσα και να τα μεταλαμπαδεύσουν στις επόμενες γενιές. Κατά τη διάρκεια των παρελάσεων και των θρησκευτικών εορτών οι ελληνικές σημαίες κυματίζουν διαρκώς, μικρά παιδιά ντυμένα με παραδοσιακές φορεσιές και όλοι, ανεξαρτήτως ηλικίας, φορούν το χαμόγελό τους και την «εθνική υπερηφάνεια» (Παπαηρακλής, 2018).

2. Η έρευνα

2.1. Ερευνητικά Ερωτήματα

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι τα εξής:

- Πώς οι φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο Σίδνεϊ της Αυστραλίας προωθούν και διαφυλάττουν την ελληνική γλώσσα;
- Πώς το πρόγραμμα σπουδών των ελληνόγλωσσων σχολείων του Σίδνεϊ της Αυστραλίας προωθεί την ελληνική γλώσσα;
- Ποιες είναι οι δυσκολίες των μαθητών ως προς την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας;
- Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως προς τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας;

2.2. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν δύο γυναίκες εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ελληνόγλωσσο σχολείο στο Σίδνεϊ της Αυστραλίας. Πρόκειται για τις κυρίες Μ.Μ. και Κ.Κ., οι οποίες είναι εκπαιδευτικοί ελληνόγλωσσων μαθημάτων στην ενορία των Ταξιαρχών Μιχαήλ Πανορμίτης στο Crows Nest του Σίδνεϊ της Αυστραλίας. Οι συμμετέχουσες αποτύπωσαν τις εμπειρίες τους σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Η δειγματοληψία που χρησιμοποιήθηκε σε αυτήν την έρευνα ήταν δειγματοληψία ευκολίας ή αλλιώς «βολική» δειγματοληψία (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

2.3. Εργαλεία έρευνας και διαδικασία

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία αποτελείται από ευελιξία ως προς τη σειρά που τίθενται οι ερωτήσεις (Κόκκινου, 2020). Η συγκεκριμένη συνέντευξη αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού, αλλά κυρίως ανοιχτού τύπου, που επιτρέπουν στον ερωτώμενο να αναπτύξει ένα θέμα ελεύθερα, χωρίς περιορισμούς, ενώ ακόμη μπορεί να αλλάξει η σειρά των ερωτήσεων σύμφωνα με τις απαντήσεις του ερωτώμενου ή να γίνουν κάποιες διευκρινιστικές ερωτήσεις.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2021. Προκειμένου να υλοποιηθεί οι συμμετέχουσες και η ερευνήτρια συνδέθηκαν μέσω Skype και έτσι πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη σε πραγματικό χρόνο. Η επιλογή των συμμετεχόντων ήταν τυχαία και προέκυψε ύστερα από επικοινωνία που είχε η ερευνήτρια με τον πρόεδρο της κοινότητας της ενορίας των Ταξιαρχών Μιχαήλ Πανορμίτης του Crows Nest του Σίδνεϊ της Αυστραλίας, Δημήτρη Γκογκολίδη. Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 30 λεπτά. Οι συμμετέχουσες ενημερώθηκαν για την παρούσα έρευνα από τον κ. Δημήτρη Γκογκολίδη και εκδήλωσαν το ενδιαφέρον τους να συμμετέχουν σε αυτήν, επικοινωνώντας με την ερευνήτρια με ηλεκτρονικό μήνυμα.

Κατά τη διάρκεια έναρξης της έκαστης συνέντευξης οι συμμετέχουσες ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια για την ανωνυμία της έρευνας και στη συνέχεια κλήθηκαν να απαντήσουν στις παρακάτω ερωτήσεις, των οποίων η σειρά μερικές φορές διαφοροποιούνταν ή κάποιες άλλες φορές προέκυπταν διαφορετικές ερωτήσεις από τις απαντήσεις των υποκειμένων.

3. Αποτελέσματα

3.1. Το διγλωσσικό προφίλ και η χρήση της Ελληνικής και Αγγλικής Γλώσσας

Οι γονείς των συμμετεχουσών της έρευνας, που ήταν άτομα δεύτερης γενιάς μεταναστών, έφτασαν με τον ίδιο τρόπο στην Αυστραλία και οι λόγοι μετανάστευσης ήταν οικονομικοί. Παρατηρείται ότι και στις δύο περιπτώσεις μόνο ο πατέρας εργαζόταν, ως εργάτης, ενώ η μητέρα ασχολιόταν με τα οικιακά και με την ανατροφή των παιδιών. Στο σπίτι, όταν ήταν μικρές αλλά και σήμερα, επιλέγουν να μιλούν με τους γονείς τους την ελληνική γλώσσα, μιας και, όπως αναφέρουν και οι δύο, οι γονείς τους γνωρίζουν τα απολύτως βασικά στην αγγλική γλώσσα. Χαρακτηριστικά αναφέρουν πως είχαν πάντοτε τον ρόλο του διερμηνέα, αφού οι γονείς τους δεν μπορούσαν να διαβάσουν έγγραφα γραμμένα στην αγγλική γλώσσα.

Επίσης, οι συμμετέχουσες αναφέρουν ότι μέχρι την στιγμή που πήγαν σχολείο δεν γνώριζαν αγγλικά, μιας και στο σπίτι τους μιλούσαν μόνο Ελληνικά. Η φοίτησή τους έγινε σε αγγλικό σχολείο, αλλά πάντοτε παρακολουθούσαν μαθήματα ελληνικής γλώσσας, τα οποία ήταν υπό την μέριμνα της εκάστοτε ενορίας. Τα μαθήματα ήταν απογευματινά, είχαν διάρκεια περίπου τρεις ώρες και διδάσκονταν κυρίως της ελληνική γλώσσα και πολιτισμό, αλλά πάντα η διδασκαλία είχε θρησκευτικό χαρακτήρα, αφού ήταν υπό την μέριμνα της Εκκλησίας.

3.2. Εμπειρία από τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

Σημαντικό δε είναι ότι και οι δύο συμμετέχουσες διδάσκουν την ελληνική γλώσσα, χωρίς να έχουν κάνει σπουδές πάνω σε αυτό το αντικείμενο. Ειδικότερα, είναι απόφοιτοι Αγγλικής Φιλολογίας, αλλά με καμία εκπαίδευση πάνω στη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας. Η διδασκαλία που προσφέρουν στηρίζεται στην προσωπική μελέτη, σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, στις γνώσεις που είχαν από τα

μαθήματα που είχαν οι ίδιες παρακολουθήσει ως παιδιά στην ενορία τους και στην εμπειρία.

3.3 Φορείς προώθησης της Ελληνικής Γλώσσας

Ως προς τους φορείς της Διασποράς που προωθούν και διαφυλάττουν την ελληνική γλώσσα και οι δύο συμμετέχουσες τόνισαν τον ρόλο της Εκκλησίας, και όχι υπό τη διάσταση της Αρχιεπισκοπής, όσο υπό τη διάσταση της ενορίας. Αυτό μάλιστα το στοιχείο, δηλαδή ο ρόλος της Εκκλησίας και κατ' επέκταση της ενορίας, μπορεί να ερμηνεύσει πολλά δεδομένα που αφορούν τη προώθηση της ελληνικής γλώσσας. Και αυτό γιατί, σε κάποιες περιοχές της Αυστραλίας, π.χ. Μελβούρνη η παρουσία των Ελλήνων είναι πολύ έντονη, ενώ στις δυτικές περιοχές η παρουσία τους πλέον είναι μικρή, με απότοκο να μην υπάρχει και η αντίστοιχη μέριμνα από την ενορία για την προώθηση της ελληνικής γλώσσας. Αξίζει, ωστόσο να αναφερθεί, ότι η Εκκλησία δεν προσφέρει κεφάλαια στις ενορίες για την προώθηση της ελληνικής γλώσσας. Έχει κάτω από την στέγη της τρία σχολεία στο Σίδνεϊ και πέντε σχολεία στην Μελβούρνη και είναι από το Δημοτικό έως το Γυμνάσιο, μαθαίνοντας τα Ελληνικά με τρόπο ισάξιο όπως τα αγγλικά. Επομένως, υπάρχει μία φθίνουσα τάση για επένδυση στην ελληνική γλώσσα από τους φορείς της Διασποράς.

Ακόμη, στο ραδιόφωνο και στην τηλεόραση υπήρχαν προγράμματα, τα οποία δυστυχώς είναι ελάχιστα. Παλαιότερα, για παράδειγμα, στα πολυπολιτισμικά κανάλια της Αυστραλίας τα προγράμματα της ελληνικής γλώσσας είχαν διάρκεια 2-3 ώρες την ημέρα. Πλέον αυτό έχει μειωθεί στο ελάχιστο (π.χ. μία φορά την εβδομάδα), επομένως η ελληνική γλώσσα δεν προωθείται όσο θα έπρεπε μιας και δεν έχει κοινό να την ακούσει, αφού τα παιδιά της τρίτης γενιάς δεν την καταλαβαίνουν και οι παππούδες - γιαγιάδες ενδεχομένως έχουν φύγει από τη ζωή. Επιπροσθέτως, και οι δύο συμμετέχουσες συγκλίνουν στο γεγονός ότι το περιβάλλον που ζουν πλέον βασίζεται σε μία άλλη γλώσσα και οι χώροι που μπορούν να μιλήσουν Ελληνικά είναι πολύ περιορισμένοι. Συγκεκριμένα, είναι η Εκκλησία και το σπίτι της γιαγιάς και του παππού, με τη διαφορά όμως τα παιδιά της τρίτης γενιάς δεν γνωρίζουν Ελληνικά, αφού το περιβάλλον που ζουν δεν είναι ελληνικό και οι φορείς της Διασποράς κάνουν ελάχιστες προσπάθειες για να την γνωρίσουν.

3.4. Φορείς παροχής Ελληνόγλωσσης Παιδείας

Επίσης, όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών των ελληνόγλωσσων σχολείων της Αυστραλίας, και οι δύο συμμετέχουσες ανέφεραν ότι πρόκειται για απογευματινά σχολεία, με διάρκεια μαθήματος μιάμισης ώρας μία φορά την εβδομάδα. Η ελληνική γλώσσα διδάσκεται μία ώρα, ενώ προσπαθούν να αναφέρονται σε σημαντικά ιστορικά γεγονότα (π.χ. 200 χρόνια από την Ελληνική Επανάσταση), σε σημαντικές θρησκευτικές γιορτές (π.χ. Πάσχα, Παναγίας) και πώς αυτές γιορτάζονται (έθιμα) στην Ελλάδα. Ωστόσο, το μεγαλύτερο μέρος της ώρας αφιερώνεται στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με υλικό που ως επί το πλείστον αντλείται από το διαδίκτυο. Διδάσκονται τα γράμματα της ελληνικής αλφαβήτας, ανάγνωση, ορθογραφία και νέο λεξιλόγιο.

Σημαντικός αρωγός είναι οι εικόνες, που βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν το περιεχόμενο του μαθήματος. Το μάθημα γίνεται στα αγγλικά, διότι πλέον τα παιδιά της τρίτης δεν γνωρίζουν καθόλου Ελληνικά.

3.5. Δυσκολίες των μαθητών για την εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας

Αξίζει να καταγραφεί ότι οι συμμετέχουσες ανέφεραν πως οι δυσκολίες των παιδιών ως προς την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι πολλές. Το σχολείο είναι απογευματινό, με αποτέλεσμα τα παιδιά να είναι κουρασμένα όταν πηγαίνουν εκεί και χωρίς καμία διάθεση για μάθηση. Μάλιστα, επισημάνθηκε ότι πολλές δυσκολίες των παιδιών προκύπτουν από τους ίδιους τους γονείς τους. Και αυτό γιατί, πρόκειται για γονείς δεύτερης γενιάς μεταναστών, οι οποίοι πλέον δεν χρησιμοποιούν τόσο συχνά τα Ελληνικά τους, παρά μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις, εργάζονται πολλές ώρες και μεταλαμπαδεύουν στα παιδιά τους το ελληνόγλωσσο σχολείο με την έννοια του «*babysitting*», χάνοντας έτσι εξ αρχής την αίγλη του αλλά και την αξία του.

Ειδικότερα, τα περισσότερα παιδιά ξεκινούν από το μηδέν, χωρίς καμία γνώση Ελληνικής, με τις κυριότερες δυσκολίες τους ως προς το μαθησιακό κομμάτι να εντοπίζονται στους τόνους, στα άρθρα, στην ορθογραφία, στο λεξιλόγιο. Προκειμένου να κατανοήσουν το περιεχόμενο του μαθήματος, επιλέγονται κείμενα από γνωστές ιστορίες, των οποίων το περιεχόμενο οι μαθητές το γνωρίζουν ήδη στην αγγλική γλώσσα, άρα μπορούν πιο εύκολα να το κατανοήσουν στην Ελληνική. Η ελληνική γλώσσα, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε η μία συμμετέχουσα είναι μία «*πεθαμένη γλώσσα*», η οποία διδάσκεται ως ξένη γλώσσα και έχει φθίνουσα τάση στην κατάταξη των γλωσσών της Αυστραλίας.

3.6. Ζητήματα υποδομών και εκπαιδευτικού υλικού

Επιπλέον, ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην Αυστραλία σχετίζονται κυρίως με την εκπαίδευση - κατάρτιση πάνω στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, την παροχή υλικού και τις υποδομές. Επισημάνθηκε πως σημαντικός είναι ο εξοπλισμός των σχολείων και η διδασκαλία του μαθήματος της Ελληνικής με περισσότερο διαδραστικό τρόπο, προκειμένου να προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών. Επιπλέον, και οι δύο συμμετέχουσες υποστήριξαν ότι το υλικό που χρησιμοποιούν προέρχεται από την Αμερική, μιας και είναι πιο κοντά στη δική τους γνώση, όσον αφορά την ελληνική γλώσσα. Επιπροσθέτως, δεν τους παρέχεται κανένα υλικό ούτε μέριμνα για την εκπαίδευση των δασκάλων πάνω στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας από το ελληνικό κράτος, αλλά ούτε και από τους φορείς της Διασποράς. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναζητήσουν το υλικό τους και να το προσαρμόσουν στις ανάγκες των μαθητών τους. Τέλος, δεν υπάρχει η κατάλληλη υποδομή στα ελληνόγλωσσα σχολεία. Ως επί το πλείστον συστεγάζονται στις ενορίες, δεν έχουν κανέναν εξοπλισμό, δεν έχουν internet, αλλά εξακολουθεί να γίνεται το μάθημα με τον παραδοσιακό τρόπο.

Τονίστηκε πως είναι απαραίτητο να υπάρξει άμεσα εξειδίκευση των εκπαιδευτικών της Αυστραλίας στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και το υλικό να προσαρμοστεί στα δεδομένα και τις ανάγκες των μαθητών της σημερινής Αυστραλίας. Επίσης, το ελληνικό κράτος θα μπορούσε να προσφέρει Έλληνες φοιτητές των ελληνικών πανεπιστημίων να κάνουν ανταλλαγή με φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων της Αυστραλίας, γιατί αυτοί θα έφερναν την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό πιο δυναμικά στην Αυστραλία.

4. Επίλογος

Επιλογικά, μέσα από την παρούσα εργασία δόθηκε η δυνατότητα να παρουσιαστούν, μέσα από τις «φωνές» εκπαιδευτικών οι φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο Σίδνεϊ της Αυστραλίας, το πρόγραμμα σπουδών που ακολουθούν τα σχολεία, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ομογενείς μαθητές τρίτης και τέταρτης γενιάς για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και τα προβλήματα που έχουν να διαχειριστούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Επισημαίνεται η ανάγκη για μεγαλύτερη μέριμνα από την Ελληνική Πολιτεία, καθώς και η αναγκαιότητα για παροχή επιμόρφωσης καθώς και ο σχεδιασμός κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ειδικές ανάγκες των ομογενών μαθητών της Αυστραλίας.

Βιβλιογραφία

- Γεωργίου, Φ. (2018). *Η παρουσία της Ορθοδόξου Εκκλησίας στην Αυστραλία: Μία συνεχής Σταυροαναστάσιμη πορεία*. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2022 από <https://enromiosini.gr/apodhmos-ellhnismos/ή-παρϑυσία-της-όρθοδοξου/>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Μτφρ. Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθαρά, Π., & Φιλοπούλου, Μ.). Μεταίχμιο.
- Διαλεκτόπουλος, Θ. (2016). *Ελληνική Γλώσσα και Ταυτότητα στη Διασπορά*. Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου 2021 από <https://enromiosini.gr/arthrografia/ελληνικη-γλωσσα-και-ταυτοτητα-στη-δια/>
- Καναράκης, Γ. (2007). *Η θεατρική δημιουργία των Ελλήνων στην πολυπολιτισμική Αυστραλία*. Στο *Θέατρο, Διασπορά και Εκπαίδευση*. Ε.ΔΙ.ΑΜ.ΜΕ.
- Κόκκινου, Α. (2020). *Ποιοτική έρευνα: Η συνέντευξη ως μέσο ποιοτικής έρευνας*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κρασανάκης, Α. (2008). *Η αξία και η παγκόσμια προσφορά της Ελληνικής γλώσσας και της Ελληνικής γραφής*. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου 2021 από http://afipnisiel.blogspot.com/2012/02/blog-post_4585.html
- Ντουμάνης, Ν. (2004). *Οι Έλληνες της Αυστραλίας*. Στο R. Clogg (Επιμ.), *Η Ελληνική Διασπορά στον 20ό Αιώνα* (σσ. 119-167). Ελληνικά Γράμματα.

- Παπαηρακλής, Α. (2018). *Έλληνες της Αυστραλίας*. Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου 2021 από <https://enromiosini.gr/apodhmos-ellhnismos/έλληνες-στην-αυστραλία/>
- Τάμης, Α. (2012). *Ελληνισμός της Αυστραλίας: Εγκατάσταση, ωρίμανση, μετεξέλιξη*. Στο Α. Κόντης & Ν. Τάτσης (Επιμ.), *Η Ελληνική Διασπορά στην Αυστραλία* (σσ. 27-70). Παπαζήσης.
- Τσίρου - Μαρκαντωνάτου, Β. (2018). *Η Ελληνική Διασπορά*. Ανακτήθηκε 1 Νοεμβρίου 2021 από <https://enromiosini.gr/apodhmos-ellhnismos/η-ελληνική-διασπορά/>
- Χαλός, Γ. (2017). *Αυστραλιανή απογραφή: Πόσοι είναι οι Έλληνες στην Αυστραλία;*. *Oichalialive*. Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου 2021 από <https://oichalialive.gr/αυστραλιανή-απογραφή-πόσοι-είναι-οι-έ/>
- Χατζηδάκη, Α. (2015). *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και ως ξένη στη διασπορά – Εκπαιδευτικές δράσεις και νέα δεδομένα*. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτζη-Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (σσ. 70-95). Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βιβλία.

Η γλώσσα μας... μάς ενώνει: Συνεργατική δράση σχολείων της Ομογένειας και της ημεδαπής για την προώθηση της γλώσσας μας

Ιωάννης Σπαντιδάκης

Καθηγητής, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Κρήτης
ispantid@uoc.gr

Καλλιόπη Ζαρογιάννη

Υπ. Διδ., ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Κρήτης
kal.zarogianni@yahoo.gr

Μιχαήλ Κοντογεώργος

Εκπαιδευτικός στο Ελεύθερο Σχολείο Χαϊδελβέργης
michail.kontogeorgos@gr-schule-hd.de

Περίληψη

Σε μια προσπάθεια δημιουργίας ενός διαύλου επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων της Ομογένειας και της ημεδαπής, έντεκα ελληνικά σχολεία, με πρωτοβουλία των ΤΕΓ Waiblingen και του Ελεύθερου Σχολείου Heidelberg στη Γερμανία, «ένωσαν τις δυνάμεις τους» μέσα από μια διαδικτυακή εκδήλωση με στόχο την προώθηση της γλώσσας μας στο πλαίσιο του εορτασμού της Παγκόσμιας Ημέρας Ελληνικής Γλώσσας. Εφορμούμενοι, λοιπόν, από αυτό το γεγονός, αρχικά, παρουσιάζεται η φιλοσοφία και το περιεχόμενο της εκδήλωσής «Η γλώσσα μας... μάς ενώνει». Στο ίδιο πλαίσιο και εστιαζόμενοι στη γραπτή παραγωγή ως βασική γλωσσική δεξιότητα για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ), αποτυπώνονται στη συνέχεια, συνοδευόμενες και από το αντίστοιχο οπτικό υλικό, οι δράσεις που υλοποιήθηκαν στα συγκεκριμένα σχολεία υιοθετώντας βασικές παραδοχές και κοινές αρχές των σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων για τον γραπτό λόγο με στόχο τη σύνθεση ποιοτικών, επικοινωνιακών κειμένων από τους μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: Ελληνική ως Γ2, σχολεία Ομογένειας, συνεργατική δράση, γραπτή παραγωγή.

1. Εισαγωγή

Επιδιώκοντας τη διεύρυνση της συνεργασίας των σχολείων μας, των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού Waiblingen και του Ελεύθερου Σχολείου Heidelberg και με άλλα ελληνικά σχολεία, όχι μόνο από τον χώρο της Ελληνογλωσσικής Εκπαίδευσης στο εξωτερικό, αλλά και της ημεδαπής και με γνώμονα την προώθηση της γλώσσας μας μέσα από στοχευμένες εκπαιδευτικές δράσεις κυρίως γραπτού λόγου, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η διαδικτυακή εκδήλωση «Η γλώσσα μας... μάς ενώνει» στο πλαίσιο του εορτασμού για την Παγκόσμια Ημέρα της Ελληνικής Γλώσσας.

Κατά τη διαδικτυακή αυτή εκδήλωση, μαθητές από έντεκα ελληνικά σχολεία και από τέσσερις διαφορετικές χώρες παρουσίασαν πλήθος διαφορετικών γλωσσικών δράσεων με κοινή θεματική, αλλά μέσα από διαφορετική οπτική με και χωρίς τη χρήση ψηφιακών εργαλείων.

Αντιπροσωπευτικό δείγμα γραφής από τις δράσεις που υλοποιήσαμε στα σχολεία, στο ΤΕΓ Waiblingen και στο Ελεύθερο Σχολείο Heidelberg και οι οποίες συνοδεύονται και από αντίστοιχο οπτικό υλικό, παρουσιάζουμε σε αυτή την εργασία. Πρόκειται για δράσεις, οι οποίες στην πλειονότητά τους δημιουργήθηκαν σε περιβάλλον συνεργατικής γραφής στο πλαίσιο της διδασκαλίας και μάθησης της παραγωγής γραπτού λόγου στην ελληνική ως Γ2/ΞΓ.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η παραγωγή του γραπτού λόγου στην πρώτη, αλλά και τη Γ2/ΞΓ αναδεικνύεται κατά τις τελευταίες δεκαετίες ως βασική γλωσσική δεξιότητα για την εκμάθηση/κατάκτησή της (Tanısa et al., 2020), καθώς ασκεί σημαντική επίδραση τόσο στην κοινωνικοπολιτική και ακαδημαϊκή πορεία του ατόμου, όσο και στην επαγγελματική του εξέλιξη (Raofi et al., 2017). Παράλληλα, όμως, λειτουργεί και ως μέσο αυτοέκφρασης και επικοινωνίας των μαθητών με το καταστασιακό περιβάλλον συγγραφής βοηθώντας τους με τον τρόπο αυτό στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας τους, αλλά και της αντίληψής τους για τον κόσμο που τους περιβάλλει (Ζαρογιάννη κ.ά. 2024· Marzban & Jalali, 2016).

Ταυτόχρονα, όμως, η γραπτή παραγωγή συνιστά και ένα ιδιαίτερα δύσκολο και απαιτητικό νοητικό έργο επίλυσης προβλήματος σε κάθε γλωσσικό σύστημα. Και αυτό γιατί, κατά τη διάρκεια της συγγραφικής παραγωγής ο μαθητής-συγγραφέας καλείται, προκειμένου να συνθέσει ένα ποιοτικό, επικοινωνιακό κείμενο, να ενορχηστρώσει πλήθος διαφορετικών γνώσεων και δεξιοτήτων, γλωσσικών και μεταγλωσσικών γνωσιακών, μεταγνωσιακών, οπτικοκινητικών και επικοινωνιακών, αλλά και να διαχειριστεί και συναισθηματικούς, παράγοντες, στάσεις και πεποιθήσεις που ασκούν επίδραση στον παραγόμενο γραπτό του λόγο, αντίστοιχα σημαντική με τον ρόλο που διαδραματίζει και το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον συγγραφής (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Γάκη κ.ά., 2020).

Ειδικά, όμως, οι αναφυόμενες δυσκολίες για τον μαθητή-συγγραφέα της ξενόγλωσσης γραπτής παραγωγής είναι ακόμα μεγαλύτερες, καθώς κατά την εξέλιξή της, θα πρέπει να επιλύσει λόγω της περιορισμένης γλωσσικής του επάρκειας στην υπό εκμάθηση γλώσσα και προβλήματα σε αυτή σε επίπεδο λεξιλογίου, γραμματικής, σύνταξης που συχνά στην πρώτη γλώσσα δεν αντιμετωπίζει (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015· Watcharapunyawong & Usaha, 2013).

Με δεδομένες, λοιπόν, αυτές τις παραδοχές, για την αποτελεσματικότερη συγγραφή από τους μαθητές μας διαφορετικών κειμενικών ειδών και τύπων κειμένων στην Ελληνική ως Γ2/ΞΓ στο πλαίσιο της παρουσιάσής τους στην εκδήλωσή μας, αξιοποιήσαμε βασικές,

κοινές αρχές από σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία και μάθηση της παραγωγής γραπτού λόγου για κάθε γλωσσικό σύστημα.

Έτσι, για τη συγγραφή αφηγηματικών-περιγραφικών κειμένων (πρωτοπρόσωπη αφήγηση) αξιοποιήθηκε η κειμενοκεντρική-διαδικαστική προσέγγιση στην οποία υιοθετούνται τα πλεονεκτήματα τόσο από το πεδίο των κοινωνιογνωσιακών προσεγγίσεων, όσο και της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, όπως διαμορφώθηκε στο πλαίσιο των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών για τη γραπτή παραγωγή (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Η κειμενοκεντρική-διαδικαστική προσέγγιση συνιστά μια παιδαγωγική πρόταση γραφής στην οποία τονίζεται η σημασία της παραγωγής γραπτού λόγου ως νοητικής δραστηριότητας, η οποία περιλαμβάνει όλες τις συγγραφικές διαδικασίες, όπως περιγράφονται στις κοινωνιογνωσιακές προσεγγίσεις, ενώ παράλληλα επισημαίνεται και η σημασία των κειμενικών ειδών που χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένη δομή, σκοπούς και υφολογικά χαρακτηριστικά (λεξιλογικά, γραμματικά και συντακτικά), όπως αυτά καταγράφονται στην κειμενοκεντρική προσέγγιση στο πλαίσιο των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών (Hanušová et al., 2020).

Στο πλαίσιο των κοινωνιογνωσιακών και των κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων για τη γραπτή παραγωγή ως βασική αρχή αναδεικνύεται και αυτή της συνεργατικής γραφής.

Στην παρούσα εργασία κατά τη συνεργατική γραφή, η σύνθεση ενός κειμένου γίνεται από δύο ή τρεις μαθητές-συγγραφείς, οι οποίοι καθ' όλη τη διάρκεια της παραγωγής γραπτού λόγου ακολουθώντας συγκεκριμένες συγγραφικές διαδικασίες βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους με στόχους τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις γλωσσικές επιλογές τους, τον σχεδιασμό, την καταγραφή και την αναθεώρηση του παραγόμενου κειμένου τους επιδιώκοντας τη βελτίωση της ποιότητάς του, αλλά και για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που εμφανίζονται κατά τη συγγραφική δραστηριότητα. Το γεγονός αυτό συμβάλλει στη συστηματικότερη ενασχόληση των μαθητών με τη γλώσσα-στόχο με αποτέλεσμα την παραγωγή καλύτερων ποιοτικά κειμένων (Ballweg et al., 2020).

Η αρχή της συνεργατικής γραφής αξιοποιήθηκε και κατά την παραγωγή κειμένων δημιουργικής γραφής από τους μαθητές μας, η οποία ως μια μορφή πρωτότυπης και αυθεντικής έκφρασης δίνει τη δυνατότητα στους δημιουργούς της να εμπλακούν δυναμικά στη συγγραφική δραστηριότητα με στόχους την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των αποδεκτών του λόγου τους, αλλά και την ενίσχυση της ικανότητάς τους να επιλύουν προβλήματα που αναφύονται κατά τη συγγραφική δραστηριότητα (Barton et al., 2023· Smith, 2020).

Παράλληλα, με τη δημιουργική γραφή ενδυναμώνεται και η αυτοπεποίθηση των μαθητών λόγω του παραγόμενου αποτελέσματος γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό για τους συγγραφείς στην υπό εκμάθηση γλώσσα, καθώς τους βοηθά να αισθάνονται

περισσότερο σίγουροι για τις συγγραφικές τους δεξιότητες και να καταφεύγουν όλο και συχνότερα στη χρήση της (Ballweg et al., 2020).

3. Η εκπαιδευτική μας δράση: Η γλώσσα μας... μάς ενώνει

3.1. Φιλοσοφία-Στοχοθεσία

Βασικό στόχο της εκπαιδευτικής δράσης μας αποτέλεσε, πέρα από την ανάπτυξη δεσμών συνεργασίας μεταξύ των σχολείων μας με άλλα ελληνικά σχολεία από όλο τον κόσμο, η ανάδειξη της ανάγκης για προώθηση της ελληνικής ως πρώτης (Γ1), αλλά και ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ).

Παράλληλα, όμως, θέλαμε να καταδείξουμε πώς μαθητές που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία με διαφορετική γεωγραφική αφετηρία και συχνά διαφορετική εκπαιδευτική φιλοσοφία, προσέγγισαν την ίδια θεματική μέσα από διαφορετικούς δρόμους όχι μόνο γλωσσικούς, αλλά και ιστορικούς, μουσικούς και λογοτεχνικούς, καθώς και μέσα από άλλες γλώσσες.

3.2. Χωροχρονικό πλαίσιο και τρόπος υλοποίησης

Η συνεργατική δράση υλοποιήθηκε διαδικτυακά στις 18 Μαρτίου 2023 μέσω της ψηφιακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας Webex¹ με τη συμμετοχή έντεκα ελληνικών σχολείων.

Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας και με στόχο την αποτελεσματικότερη οργάνωσή της, αλλά και σε μια προσπάθεια να υπερκεραστούν οι δυσκολίες που δημιουργούσε η γεωγραφική απόσταση, καθώς πολλά από τα συνεργαζόμενα σχολεία βρίσκονται όχι μόνο σε διαφορετικές χώρες, αλλά και σε διαφορετικές ηπείρους, Ευρώπη και Αφρική, ως πολύτιμος αρωγός μας αναδείχθηκαν τα ψηφιακά περιβάλλοντα συνεργασίας, όπως είναι η ψηφιακή πλατφόρμα της Webex μέσω των οποίων είχαμε τη δυνατότητα για συνεχή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των συμμετεχόντων στη δράση σχολείων, αλλά και με Ομογενειακούς Φορείς, όπως με την Ομοσπονδία Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων Βάδης Βυρτεμβέργης, αλλά και τη Συνομοσπονδία Ελληνικών Συλλόγων Γονέων Γερμανίας, υπό την αιγίδα των οποίων πραγματοποιήθηκε η εκδήλωσή μας. Σημαντικό είναι, επίσης, να αναφερθεί ότι, όπου ήταν εφικτό, υπήρξε και δια ζώσης συνεργασία με εκπροσώπους από όμορα, συμμετέχοντα στη δράση μας σχολεία.

Στο ίδιο πλαίσιο και με την αξιοποίηση αντίστοιχων ψηφιακών μέσων επιδιώξαμε και τη συνεργασία των μαθητών μας από τα σχολεία του ΤΕΓ Waiblingen και του Ελεύθερου Σχολείου Heidelberg για την από κοινού υλοποίηση των δράσεών μας (παραγωγή κειμένων σε συνεργατικό περιβάλλον γραφής), γεγονός που διευκόλυνε και η συνεργασία τους που είχε προηγηθεί σε άλλες μας δράσεις.

¹ Προσβάσιμη από τον ιστότοπο: <https://webex.sch.gr/>.

3.3. Η ταυτότητα των συμμετεχόντων στην εκδήλωση σχολείων

Στην εκδήλωση συμμετείχαν συνολικά έντεκα σχολεία από την Ελλάδα, τη Γερμανία, τη Νότιο Αφρική και τη Ρωσία. Συγκεκριμένα συμμετείχαν:

α) Από τον χώρο της Ομογένειας:

- πέντε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ) μη ενταγμένα σε τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα οποία λειτουργούν υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας.
- ένα Ελεύθερο Σχολείο, το οποίο έχει ιδρυθεί με πρωτοβουλία του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και λειτουργεί υπό την εποπτεία του.
- ένα ενταγμένο σχολείο.

β) Από την Ελλάδα:

- ένα Δημοτικό και ένα Γενικό Λύκειο, καθώς και
- Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο Νοσηλευομένων Παιδιών Νοσοκομείων της Αθήνας.

Τα συμμετέχοντα στη δράση σχολεία	
<u>εία από τον χώρο της Ομογένειας:</u>	<u>Σχολεία από την Ελλάδα:</u>
<ul style="list-style-type: none"> - ΤΕΓ Waiblingen (διοργάνωση) - Ελεύθερο Σχολείο Heidelberg (διοργάνωση) - ΤΕΓ Feuerbach-Burgholzof - ΤΕΓ Gerlingen - ΤΕΓ Bühlertal - Ελληνικό Σχολείο Νίκος Μαρτσουκατίδης από Σταυρούπολη Ρωσίας - ΤΕΓ Πρετόρια Νοτίου Αφρικής 	<ul style="list-style-type: none"> - Δημοτικό Σχολείο Νοσηλευομένων Παιδιών Νοσοκομείου Παιδών «Αγία Σοφία» - Γυμνάσιο και Λύκειο Νοσηλευομένων Παιδιών Νοσοκομείων Παιδών «Αγία Σοφία» και Αγλαΐας Κυριακού - Γενικό Λύκειο Σερβίων Κοζάνης - Δημοτικό Σχολείο Νεοχωρίου Άρτας

Εικόνα 1. Τα συμμετέχοντα στη δράση σχολεία.

3.4. Περιεχόμενο της εκδήλωσης

Με στόχους η θεματολογία των δράσεών μας να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα, αλλά και παράλληλα να είναι κοινή για όλα τα συμμετέχοντα σχολεία, έτσι ώστε να διευκολυνθούν στην επιλογή των θεμάτων, προτείναμε, έχοντας αναλάβει την πρωτοβουλία για την υλοποίηση αυτής της εκδήλωσης, τις ακόλουθες εκπαιδευτικές δράσεις. Αυτό έγινε με απόλυτο σεβασμό πάντα στις επιλογές των συμμετεχόντων και δίνοντάς τους φυσικά τη δυνατότητα για αυτενέργεια και για έκφραση της δημιουργικότητάς τους. Στη συνέχεια γίνεται μια σύντομη αναφορά στο περιεχόμενο των δράσεών μας, ενώ ενδελεχέστερη παρουσίασή τους γίνεται στην Ενότητα 4.

3.4.1. *Αν μιλούσαν τα μνημεία*

Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης δραστηριότητας, την οποία επέλεξε μεγάλος αριθμός σχολείων, για να υλοποιηθούν, οι μαθητές θα έπρεπε να διαλέξουν έναν αγαπημένο τόπο ή ένα αγαπημένο μνημείο από την Ελλάδα ή από τη χώρα μόνιμης διαμονής τους στο εξωτερικό, τον/το οποίο θα παρουσίαζαν στη συνέχεια σε ένα κείμενο σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση (αφηγηματικό-περιγραφικό κείμενο) σαν να μιλούσε ο ίδιος ο τόπος ή το ίδιο το μνημείο σκιαγραφώντας την ταυτότητά του και αφηγούμενο την ιστορία του.

3.4.2. *Η γλώσσα μας... μέσα από τα μάτια μας*

Κατά την υλοποίηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας δημιουργικής γραφής με έντονα βιωματικό χαρακτήρα, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στα ερωτήματα:

- Γιατί αγαπώ τη γλώσσα μου;
- Τι σημαίνει η γλώσσα μας για τα Ελληνόπουλα της Διασποράς;
- Γιατί μαθαίνω Ελληνικά;
- Γιατί φοιτώ στο Ελληνικό Σχολείο;

Τα περισσότερα ερωτήματα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα απευθύνονταν σε μαθητές που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία της Ομογένειας.

3.4.3. *Η γλώσσα μας στη διαχρονία της: Η ιστορία της γλώσσας μας στο πέρασμα των χρόνων*

Με στόχο την παρουσίαση της γλώσσας μας στον χωροχρόνο και με εστίαση σε σημαντικούς σταθμούς της, το κάθε σχολείο μπορούσε να παρουσιάσει την ιστορία της με τον δικό του τρόπο, με και χωρίς την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και μέσα από διαφορετικά είδη γραπτού λόγου.

3.4.4. *Η γλώσσα μας ταξιδεύει... μέσα από τις άλλες γλώσσες*

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης δράσης οι μαθητές των σχολείων από τον χώρο της Ομογένειας και οι μαθητές των ελληνικών σχολείων από την ημεδαπή θα έπρεπε να κινηθούν με διαφορετικό τρόπο. Έτσι, ενώ οι πρώτοι καλούνταν να αναζητήσουν λέξεις με ελληνική ρίζα από τα σχολικά τους εγχειρίδια από τα σχολεία «δεύτερη πατρίδα τους», οι δεύτεροι θα έπρεπε να βρουν αντίστοιχα λέξεις από τα σχολικά βιβλία των ξένων γλωσσών που διδάσκονται στο σχολείο τους. Στη συνέχεια, τις λέξεις που συγκέντρωσαν μπορούσαν όλοι οι μαθητές να τις παρουσιάσουν μέσα από πολυτροπικά κείμενα επιλέγοντας τα κατάλληλα για αυτούς ψηφιακά εργαλεία.

3.4.5. *Όταν η γλώσσα μας συνάντησε τη μουσική και τη λογοτεχνία*

Ακολουθώντας δρόμους μουσικούς, αλλά και λογοτεχνικούς στην ενότητα αυτή τα συμμετέχοντα σχολεία μπορούσαν να παρουσιάσουν μελοποιημένη ποίηση είτε γνωστών δημιουργών, είτε σε στίχους και μουσική των ίδιων των μαθητών.

Ακολουθεί η παρουσίαση των εκπαιδευτικών δράσεων των σχολείων (ΤΕΓ Waiblingen-Ελεύθερο Σχολείο Heidelberg), των υπεύθυνων για τη διοργάνωση της εκδήλωσης, αφού προηγηθεί η περιγραφή αδρομερώς της θεωρητικής πλαισίωσης της εργασίας.

4. Εφαρμογές

4.1. Οι δραστηριότητες γραπτής παραγωγής των σχολείων μας

Με βάση τις προτεινόμενες θεματικές ενότητες που αδρομερώς μόνο περιγράφηκαν στην υποενότητα 2.4, αλλά και την προαναφερθείσα θεωρητική πλαισίωση της εργασίας μας, παρουσιάζουμε στη συνέχεια, ενδεικτικά και μόνο, κάποιες από τις δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου που ετοιμάσαμε με τους μαθητές μας για την εκδήλωση «Η γλώσσα μας... μάς ενώνει».

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι η επιλογή της παρουσίασης γραπτών δραστηριοτήτων μόνο από τα σχολεία μας, το ΤΕΓ Waiblingen και το Ελεύθερο Σχολείο Heidelberg, που διοργάνωσαν την εκπαιδευτική δράση, οφείλεται αποκλειστικά στην ανάγκη για «οικονομία χώρου» στην παρούσα εργασία.

4.1.1. Θεματική Ενότητα: «Αν μιλούσαν τα μνημεία»

α. Δραστηριότητες συνεργατικής γραφής πρωτοπρόσωπης αφήγησης

Στο πλαίσιο αυτής της ενότητας, οι μαθητές των σχολείων μας αξιοποιώντας τις βασικές αρχές της συνεργατικής γραφής και χρησιμοποιώντας το ψηφιακό εργαλείο Google Docs, προχώρησαν στην από κοινού σύνθεση των κειμένων τους αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους σε όλα τα στάδια της συγγραφικής παραγωγής.



Εικόνα 2. Το κάστρο της Χαϊδελβέργης.



Εικόνα 3. Το δικό σας... Waiblingen.

Τα συγκεκριμένα κείμενα ενέχουν τα χαρακτηριστικά πρωτοπρόσωπης περιγραφικής-αφήγησης υπό την έννοια ότι το ίδιο το Κάστρο της Χαϊδελβέργης και η ίδια η πόλη του Waiblingen «αυτοπαρουσιάζονται» στο αναγνωστικό τους κοινό αφηγούμενα παράλληλα την ιστορία τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι για τη συγγραφή αυτών των κειμένων οι μαθητές μας αξιοποίησαν την προϋπάρχουσα γνώση τους από τη ρητή

διδασκαλία των συγγραφικών σταδίων και των κειμενικών ειδών στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής-διαδικαστικής προσέγγισης για τη γραπτή παραγωγή.

β. Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής σε συνεργατικό περιβάλλον

Στο ίδιο πλαίσιο έγινε και η παραγωγή του κειμένου «Συνέντευξη με τον κύριο Παρθενώνα», όπου οι μαθητές των δύο σχολείων συνεργάστηκαν αρμονικά αξιοποιώντας και πάλι το ψηφιακό εργαλείο Google docs για τη σύνθεση κειμένου δημιουργικής γραφής με στόχο τη δημιουργία μιας εικονικής συνέντευξης με ερωταπαντήσεις (κείμενο σε διαλογική μορφή) και τον «κύριο Παρθενώνα» σε ρόλο πρωταγωνιστή να αφηγείται την ιστορία του.



Εικόνα 4. Συνέντευξη με τον κύριο Παρθενώνα.

Προκειμένου η γραπτή παραγωγή να γίνει περισσότερο ελκυστική για τους μαθητές, το συγγραφικό εγχείρημα περισσότερο ποιοτικό, αλλά και να ενισχυθούν οι πολυγραμματισμοί τους, καθώς και οι αυτορρυθμιστικές τους δεξιότητες μέσα σε ένα πολυτροπικό, πολυαισθητηριακό περιβάλλον μάθησης, τη συγγραφή των κειμένων ακολούθησε η οπτικοποίησή τους (δημιουργία video) με το ψηφιακό εργαλείο Win Movie Maker και η κοινοποίηση του παραγόμενου οπτικοακουστικού υλικού στον ψηφιακό πίνακα «Padlet» των τάξεών μας.

4.1.2. Θεματική Ενότητα: «Η γλώσσα μας... μέσα από τα μάτια μας»

Σε αυτή την ενότητα οι μαθητές του ΤΕΓ Waiblingen επέλεξαν να απαντήσουν από τα προτεινόμενα ερωτήματα, στο ερώτημα «Τι σημαίνει γλώσσα για ένα Ελληνόπουλο της Διασποράς» συνθέτοντας ένα κείμενο δημιουργικής γραφής σε συνεργατικό πλαίσιο (ποιητικό κείμενο με δίστιχα που ομοιοκαταληκτούσαν). Στη συνέχεια, οι δημιουργοί μας, οι οποίοι απόλαυσαν ιδιαίτερα αυτό το συγγραφικό τους εγχείρημα, οπτικοποίησαν το παραγόμενο αποτέλεσμα σε ένα βίντεο με το ψηφιακό εργαλείο Win Movie Maker.



Εικόνα 5. Τι σημαίνει γλώσσα για τα Ελληνόπουλα της Διασποράς;

4.1.3. Θεματική Ενότητα: «Η γλώσσα μας στη διαχρονία της: Η ιστορία της γλώσσας μας στο πέρασμα των χρόνων»

Στην ενότητα αυτή οι μαθητές μας θέλοντας να παρουσιάσουν την πορεία της γλώσσας μας στον χωροχρόνο, αξιοποίησαν τη δυνατότητα που μας έδινε το Αρχαιολογικό Μουσείο Θηβών χρησιμοποιώντας το ψηφιακό εργαλείο «Γράψε, όπως έγραφαν στις άλλες εποχές» από την ιστοσελίδα του εν λόγω Μουσείου (<https://www.mthv.gr/>) και έγραψαν το όνομά τους με διαφορετικούς τρόπους γραφής από την Αρχαϊκή μέχρι τη Βυζαντινή Περίοδο. Με τα αποτελέσματα και αυτής τους της προσπάθειας παρήγαγαν, στη συνέχεια, οπτικοακουστικό υλικό.



Εικόνα 6. «Εμείς, η γλώσσα μας και ο χρόνος».

4.1.4. Θεματική Ενότητα: «Η γλώσσα μας ταξιδεύει... μέσα από τις άλλες γλώσσες»

Στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα και στο πλαίσιο της διερευνητικής-ανακαλυπτικής μάθησης, οι μαθητές μας αναζήτησαν και βρήκαν από τα σχολικά τους εγχειρίδια από το γερμανικό σχολείο γερμανικές λέξεις με ελληνική ρίζα, τις οποίες αφού τις κατέγραψαν, τις αξιοποίησαν στη συνέχεια για τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων (συννεφόμελων) με την αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου WordArt (<https://wordart.com/>) συνδυάζοντας επιτυχώς εικόνα και γραπτό λόγο. Τέλος, προχώρησαν στην οπτικοποίηση του παραγόμενου αποτελέσματος δημιουργώντας ένα βίντεο με το υλικό που παρήγαγαν.

Γλώσσα είναι πατρίδα ... και πατρίδα είναι η καρδιά



Τη γλώσσα μας ... Μίλα την ... μην την ξεχνάς ... να την αναπαύς



Εικόνα 7. «Η γλώσσα μας ταξιδεύει... μέσα από τις άλλες γλώσσες».

5. Επιλογικός σχολιασμός

Από την υλοποίηση της εκπαιδευτικής δράσης μας «η Γλώσσα μας... μάς ενώνει» προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα, αναφορικά με τα σχολεία ΤΕΓ Waiblingen και Ελεύθερο Σχολείο Heidelberg:

- Διεύρυνση και ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των δύο σχολείων.
- Δυναμική εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες γραπτής παραγωγής.
- Βελτίωση δεξιοτήτων γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών μας με εστίαση σε αυτές της παραγωγής προφορικού και ακόμα περισσότερο γραπτού λόγου στη γλώσσα-στόχο, αλλά και ψηφιακού γραμματισμού.
- Ενίσχυση της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών.
- Παραγωγή ποιοτικών κειμένων σε συνεργατικό περιβάλλον γραφής.
- Αλληλεπίδραση-συνεργασία εκπαιδευτικών επ' ωφελεία των μαθητών.
- Αποτελεσματική αξιοποίηση του θεωρητικού πλαισίου της δράσης για τη δημιουργία μονοτροπικών, αλλά και πολυτροπικών κειμένων.

Στα γενικότερα αποτελέσματα συγκαταλέγονται: α) η δημιουργία ενός διαύλου επικοινωνίας και ενός δικτύου ευρύτερης και διαρκούς συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική δράση σχολείων, και β) η ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης αντίστοιχων δράσεων και στο μέλλον.

Βιβλιογραφία

- Βασαριμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Γ. (2015). *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Gutenberg.
- Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J., & Pilypaityte, L. (2020). *DLL 02: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?*. Klett.
- Barton, G., Khosronejad, M., Kervin, L., & Myhill, D. (2023). Teaching creative writing in primary schools: A systematic review of the literature through the lens of reflexivity. *Literacy*, 57(3), 1-13.
- Γάκη, Ε., Σπαντιδάκης, Ι., & Μουζάκη, Α. (2020). Αναπτύσσοντας στρατηγικές κατανόησης για αναζήτηση και εντοπισμό πληροφοριών στο διαδίκτυο σε μαθητές Ε'

- τάξης Δημοτικού μέσα σε ένα περιβάλλον ανάγνωσης υποστηριζόμενο από υπολογιστή. Στα *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου με τίτλο: «Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Ταυτότητες, Κείμενα, Θεσμοί»*, 49-62. Λευκωσία, Κύπρος.
- Ζαρογιάννη, Κ., Θεοχαροπούλου, Γ., & Σπαντιδάκης, Ι. (2024). Η ανάπτυξη της μεταγνώσης στη γραπτή παραγωγή και η δυνατότητα αμφίδρομης μεταφοράς της μεταξύ πρώτης (Γ1) και δεύτερης/ξένης (Γ2) γλώσσας. Στο Κ. Μαλαφάντης, Δ. Γουλή & Α. Γαλάνη (Επιμ.), *Τιμητικός Τόμος για τον Καθηγητή Γεώργιο Δ. Καψάλη*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Hanušová, S., Dontcheva-Navratilova, O., Lahodová Vališová, M., & Matulova, M. (2020). Process genre approach to L2 academic writing: An intervention study. *Xlinguae*, 13(4), 30-51. DOI: 10.18355/XL.2020.13.04.03
- Marzban, A., & Jalali, F. E. (2016). The interrelationship among L1 writing skills, L2 writing skills, and L2 proficiency of Iranian EFL learners at different proficiency levels. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(7), 1364-1371.
- Smith, H. (2020). *The writing experiment: Strategies for innovative creative writing*. Routledge.
- Σπαντιδάκης, Ι., & Βασαρμίδου, Δ. (2015). *Διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης του γραπτού λόγου στην ελληνική διασπορά*. Gutenberg.
- Watcharapunyawong, S., & Usaha, S. (2013). Thai EFL students' writing errors in different text types: The interference of the first language. *English Language Teaching*, 6(1), 67-82.

Κριτική αξιολόγηση του βαθμού υλοποίησης της εκπαιδευτικής ευρωπαϊκής πολιτικής για την ενσωμάτωση και τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μεταναστών/προσφύγων σε σχολεία των χωρών υποδοχής

Ιωάννης Θεοδώρου

Μεταδιδακτορικός ερευνητής Πανεπιστημίου Κρήτης
gi.theodorou@gmail.com

Περίληψη

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, ως θεσμός, μέσω των επίσημων θέσεών της, εκφράζει μια εκπαιδευτική πολιτική υποστήριξης και ενσωμάτωσης των παιδιών προσφύγων/μεταναστών στο κύριο εκπαιδευτικό σύστημα του κάθε κράτους μέλους της. Ωστόσο, η κοινοτική αυτή οδηγία ακυρώνεται στην πράξη με διάφορους τρόπους από κάποια κράτη μέλη της (European Commission, 12-13, σσ. 2019). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι μια συνοπτική παρουσίαση των ευρωπαϊκών πολιτικών για την ενσωμάτωση των μεταναστών και των προσφύγων στη σχολική πραγματικότητα, και ταυτόχρονα, την ανάδειξη των χωρών που παραβιάζουν στην πράξη τις κοινοτικές αυτές οδηγίες. Στο πλαίσιο αυτό, η εργασία στοχεύει στην επισήμανση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/-τριες μετανάστες/πρόσφυγες όταν τελικά εισάγονται στη γενική εκπαίδευση της εκάστοτε χώρας υποδοχής. Ειδικότερα, οι μαθητές/-τριες μετανάστες/πρόσφυγες έρχονται αντιμέτωποι/-ες με ένα ιδιαίτερα απαιτητικό εξεταστικό σύστημα (performance frame) και καλούνται να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, εγκαταλείποντας ταυτόχρονα τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτική ευρωπαϊκή πολιτική, τμήμα ένταξης, μετανάστες, πρόσφυγες, διδασκαλία μητρικής γλώσσας.

1. Η επίσημη θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφορικά με τα δικαιώματα φοίτησης των παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο

Ως μαθητές/τριες με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο ορίζονται τα άτομα εκείνα τα οποία είτε είναι νεοαφιχθέντα/πρώτης γενιάς, είτε είναι μεταγενέστερες γενιές μεταναστών και προσφύγων που επιστρέφουν στην αρχική χώρα υποδοχής. Ουσιαστικά, πρόκειται για έναν ετερόκλητο αριθμό περιπτώσεων. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, ως θεσμός, επιθυμεί την ένταξη μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών που υπάγονται σε αυτή. Συγκεκριμένα, στην έκθεση «Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2019) περιγράφονται αναλυτικά οι στόχοι που θέτει η Ευρωπαϊκή Ένωση, καθώς και ποιες χώρες παραβιάζουν με διάφορους τρόπους την επίτευξη αυτής της ενσωμάτωσης. Συγκεκριμένα, στην έκθεση αναφέρεται ρητά πως «η ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι μια

σύνθετη διαδικασία με την οποία αποσκοπείται η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στα παιδιά αυτά, αλλά και η παροχή οποιασδήποτε γλώσσας, μάθησης και κοινωνικό-συναισθηματικής υποστήριξης. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο θα βοηθηθούν έτσι ώστε να προσαρμοστούν στο νέο τους σχολικό περιβάλλον, θα υπάρξουν εγγυήσεις αναφορικά με την πρόδοό τους και όλοι οι μαθητές/τριες ανεξαρτήτως υποβάθρου τους θα αισθάνονται ασφαλείς, αποδεκτοί και ικανοί να μάθουν» (European Commission, σ. 13, 2019). Επίσης, στην ίδια έκθεση αναφέρονται και οι τρόποι με τους οποίους θα επιτευχθεί αυτό, οι οποίοι πιο αναλυτικά είναι:

α. Πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα

Τονίζεται η σημασία τόσο της πρόσβασης, όσο και της παροχής των ίδιων δικαιωμάτων με εκείνα του γηγενή πληθυσμού στην υποχρεωτική σχολική φοίτηση των παιδιών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο (European Commission, 2019).

β. Γλωσσική υποστήριξη σε διαφορετικά γλωσσικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής, έτσι ώστε οι μαθητές μετανάστες και πρόσφυγες να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο εντάσσονται σε Τμήματα Υποδοχής, τα οποία μπορούν να έχουν την ακόλουθη μορφή:

- Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν τον κύριο κορμό των μαθημάτων με τον γηγενή πληθυσμό, αλλά δέχονται και ενισχυτική διδασκαλία σε ξεχωριστά τμήματα κάποιες ώρες την εβδομάδα.
- Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν ξεχωριστά μαθήματα από τον γηγενή πληθυσμό και σε κάποια μαθήματα ενσωματώνονται στον κύριο κορμό.
- Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν αποκλειστικά ξεχωριστά τμήματα από τον γηγενή πληθυσμό.

Αξιίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι στην ίδια έκθεση εκφράζονται από διάφορους ερευνητές οι κίνδυνοι που ενδέχεται να υπάρξουν αναφορικά με την συμπερίληψη και την αποδοχή αυτών από τον γηγενή πληθυσμό. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με διάφορους ερευνητές (Koehler, 2017· Nilsson & Bunar, 2016) η διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής, ενώ βελτιώνει την ικανότητά τους σε γλωσσικό επίπεδο δεν συμβάλλει στην κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών αυτών (European Commission, 2019).

γ. Ολιστική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση (ψυχική υγεία)

Τονίζεται η σημασία της υποστήριξης των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και η υιοθέτηση στρατηγικών οι οποίες θα συμβάλλουν σε μια ολοκληρωμένη κάλυψη των αναγκών τους. Με αυτόν τον τρόπο, θα αποφευχθεί η πιθανότητα πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Παρόλη την αναγνώριση της σημασίας της ψυχικής υγείας των παιδιών βάσει της ανάλυσης σχετικών εγγράφων των δέκα χωρών, μόνο τέσσερις (Ισπανία – Comunidad Autónoma de Cataluña, Αυστρία, Φινλανδία και Σουηδία)

παρέχουν τις απαιτούμενες υπηρεσίες στα παιδιά, όπως, εξειδικευμένο προσωπικό και άλλο αναγκαίο υλικό (European Commission, 2019).

δ. Ανάδειξη της σημασίας της σφαιρικής προσέγγισης στο ζήτημα της υποστήριξης των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο

Η ενσωμάτωση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ των διάφορων δομών, των ενδιαφερομένων και κυρίως των τοπικών κοινοτήτων. Από τα 25 εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης μόνο δέκα (Γερμανία, Ελλάδα, Ισπανία, Ιταλία, Κύπρος, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία, Ηνωμένο Βασίλειο – Βόρεια Ιρλανδία και Ελβετία) έχουν στοχευμένες στρατηγικές στον τομέα της εκπαίδευσης και οι οποίες αφορούν έναν χρονικό ορίζοντα τριών ετών (European Commission, 2019).

1.1. Ενδεικτικές περιπτώσεις κρατών που δεν στηρίζουν πλήρως τα παιδιά με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο

Διάφορες χώρες, μέσω των πολιτικών τους αποφάσεων, συντελούν σε έναν πρόωρο αποκλεισμό ή σε κάποιες περιπτώσεις στη μείωση των δικαιωμάτων των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε σύγκριση με εκείνα του εγχώριου πληθυσμού. Ειδικότερα στα ακόλουθα κράτη: Ρουμανία, Σουηδία, Βόρεια Μακεδονία και Τουρκία τα παιδιά δικαιούνται, αλλά δεν υποχρεούνται να συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, στα κράτη Δανία, Βόρεια Μακεδονία και Τουρκία τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν έχουν τα ίδια δικαιώματα με τα παιδιά του γηγενή πληθυσμού. Παρόμοια, στις χώρες Βουλγαρία, Δανία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Σουηδία, Βόρεια Μακεδονία και Τουρκία τα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, αλλά χωρίς τα απαιτούμενα δικαιολογητικά δεν έχουν τα ίδια δικαιώματα με τα παιδιά του γηγενή πληθυσμού. Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι σε διάφορες χώρες δημιουργείται ένα νομικό πλαίσιο, το οποίο επιτρέπει ως ένα βαθμό, τον αποκλεισμό μαθητών/τριών ή τη δημιουργία μαθητών/τριών δύο ταχυτήτων στο εκπαιδευτικό τους σύστημα (European Commission, 2019). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι αναμενόμενες, ως ένα βαθμό, χαμηλές επιδόσεις τους συχνά ερμηνεύονται ως απροθυμία ενσωμάτωσής τους στη χώρα υποδοχής (Onsès-Segarra & Estalayo-Bielsa, 2020).

2. Η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας και της γλώσσας από τη χώρα προέλευσης σε ευρωπαϊκά κράτη

2.1. Οι δυσκολίες των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αναφορικά με τη «δεύτερη γλώσσα»

Σύμφωνα με τους Mitchell κ.ά. (2013) ως «δεύτερη γλώσσα» αναφέρεται η εκμάθηση μιας γλώσσας στη χώρα υποδοχής, καθώς το άτομο αλληλεπιδρά με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας αυτής. Αντίθετα, ως «ξένη γλώσσα» αναφέρεται η εκμάθηση μιας γλώσσας χωρίς τη φυσική αλληλεπίδραση με ομιλητές της γλώσσας αυτής (Mitchell κ.ά., 2013). Αναφορικά με τη διδασκαλία της «δεύτερης γλώσσας» στη χώρα υποδοχής, η θεωρία

του Cummins (1979) συνέβαλε σε μια καλύτερη κατανόηση του λόγου για τον οποίο πολλά παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ενώ φαινομενικά είναι σε θέση να επικοινωνήσουν αδυνατούν να ανταπεξέλθουν γνωστικά στη διδαχθείσα ύλη. Πιο αναλυτικά, πρότεινε ότι η «δεύτερη γλώσσα» μπορεί να διαιρεθεί σε δύο διακριτά επίπεδα, συγκεκριμένα α) στις Βασικές Διαπροσωπικές Γλωσσικές Δεξιότητες (B.Δ.Γ.Δ) (Basic Interpersonal Communication Skills-BICS), και β) στη Νοητική/Ακαδημαϊκή Γλωσσική Ικανότητα (N/A.Γ.Ι.) (Cognitive/Academic Language Proficiency, CALP). Επομένως, είναι πιθανό μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές/-τριες να έχουν κατακτήσει ένα υψηλό επίπεδο στις Βασικές Διαπροσωπικές Γλωσσικές Δεξιότητες καθιστώντας τους ικανούς/-ές στην καθημερινή διαπροσωπική επικοινωνία, χωρίς όμως η κατάκτηση αυτή να συνάδει με τη Νοητική/Ακαδημαϊκή Γλωσσική Ικανότητα με αποτέλεσμα να έχουν μια μέτρια γνωστική επίδοση (Cummins, 1979).

Το γεγονός αυτό επισημαίνεται και σε διάφορες σύγχρονες έρευνες. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη Devine (2013), η χαμηλή γλωσσική και ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/-τριών μεταναστών/προσφύγων αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα από την εκπαιδευτική κοινότητα και οδηγεί σε έναν πρόωρο αποκλεισμό τους από τη μαθητική διαδικασία. Ερμηνεύεται δηλαδή από τη σχολική κοινότητα ως αδιαφορία και όχι ως αδυναμία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της N/A.Γ.Ι. (Devine, 2013). Εκτός, όμως, από τον πρόωρο αποκλεισμό τους, τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αντιμετωπίζονται ως «μελλοντικοί ενήλικες» από τη σχολική κοινότητα, καθώς αγνοούνται οι υπάρχουσες παιδικές ψυχικές ανάγκες τους (Gornik, 2020).

2.2. Η διδασκαλία της γλώσσας από τη χώρα προέλευσης

2.2.1. Ευρωπαϊκές χώρες

Πολύ σπάνια αποτελεί δικαίωμα των μαθητών/-τριών προσφύγων/μεταναστών η διδασκαλία της γλώσσας από τη χώρα προέλευσης. Από τις 42 χώρες, μόνο επτά, συγκεκριμένα Ισπανία, Ιταλία, Αυστρία, Φινλανδία, Σουηδία, Ελβετία και Νορβηγία, έχουν νομοθετημένο πλαίσιο διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης. Αντίθετα, στις χώρες Γαλλία, Αγγλία και Πορτογαλία, όπου δεν υπάρχει νομικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης, αναμένεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς η αξιοποίηση της γλώσσας των μεταναστών προκειμένου να διδαχθεί η γλώσσα της χώρας υποδοχής. Επίσης, στις χώρες Γερμανία-Βρανδεμβούργο, Ισπανία-Καταλονία, Ιταλία, Αυστρία, Σλοβενία και Σουηδία η διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης στοχεύει αποκλειστικά στην προώθηση της γλώσσας αυτής, χωρίς δηλαδή στοιχεία πολυπολιτισμικότητας. Ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί η Φινλανδία, όπου η διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης αξιοποιείται συνολικά από το σχολείο, καθώς θεωρείται ότι προωθεί την πολυπολιτισμικότητα όλων των μαθητών/τριών (European Commission, 2019).

2.2.2. Η περίπτωση διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης στην Ελλάδα και της Ελληνικής ως δεύτερης

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει επικριθεί ότι προωθεί τον εθνοκεντρισμό, καθώς και ότι συμμορφώνεται με μονογλωσσικά πρότυπα (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997· Κάτσικας & Πολίτου, 1999). Επίσης, τονίζεται το γεγονός ότι δεν υπάρχει η πολιτική βούληση, η οποία θα επιτρέψει την ύπαρξη μιας πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Συγκεκριμένα, ενώ υπάρχει Υπουργική Απόφαση (Φ10/20Γ1/708/1999-ΦΕΚ 1789/Β/28-9-1999) που επιτρέπει τη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών, αυτή δεν εφαρμόζεται στην πράξη (Gkaintartzi et al., 2014). Βέβαια, οι αρχές αναφέρουν ότι δεν εφαρμόζεται, γιατί οι ίδιοι οι γονείς των μεταναστών δεν ενδιαφέρονται. Ωστόσο, δεν είναι γνωστό εάν οι μετανάστες γονείς ενημερώνονται πράγματι για αυτό το δικαίωμα, ώστε να υποβάλλουν την απαιτούμενη αίτηση (Μητακίδου & Δανηλίδου, 2007). Η διαδικασία περιπλέκεται περισσότερο λόγω της προσωπικής θεωρίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών, οι οποίοι φαίνεται να συμβουλεύουν τους γονείς να αποφεύγουν να συνομιλούν τη γλώσσα της χώρας προέλευσης στα παιδιά τους (*σε αυτήν την έρευνα αλβανικά*), καθώς υποθέτουν ότι θα δημιουργήσει επιπρόσθετες δυσκολίες για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Gogonas, 2007· Μητακίδου & Δανηλίδου, 2007).

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι υπάρχουν και γεωπολιτικοί λόγοι για τους οποίους ενδέχεται να υπάρχει απροθυμία από τις εκάστοτε ελληνικές κυβερνήσεις για τη διδασκαλία γλωσσών της χώρας προέλευσης των μαθητών. Συγκεκριμένα, υπάρχει ο φόβος ότι μέσω της διδασκαλίας των γλωσσών της χώρας προέλευσης ενδέχεται να προκύψει ζήτημα σταδιακής αναγνώρισης μειονοτήτων με αποτέλεσμα την ύπαρξη εδαφικών αξιώσεων από γείτονες χώρες με τις οποίες κατά καιρούς υπάρχουν εντάσεις. Η ανησυχία αυτή ισχύει και για τον αλβανικό πληθυσμό (Gogonas, 2009).

Όσον αφορά την Ελλάδα, φαίνεται ότι η κύρια εκπαιδευτική πολιτική στοχεύει στην αφομοίωση των μειονοτήτων. Το στοιχείο αυτό προκύπτει από τη λειτουργία των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Ο θεσμός αυτός εισήχθη με τον Ν. 3879/2010 και παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας Τμημάτων Υποδοχής στα ελληνικά σχολεία. Τα τμήματα αυτά συγχρηματοδοτούνται και από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Σκοπός αυτών των μαθημάτων είναι η διδασκαλία κυρίως του ελληνικού γραμματισμού αλλά και της αριθμητικής. Μέσω αυτών επιδιώκεται ένας διττός στόχος, αφενός, να είναι σε θέση οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο να ανταπεξέλθουν στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών και, αφετέρου, να μπορούν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση¹.

Ωστόσο, σχετικά με το τελευταίο, μόνο ένα μικρό ποσοστό αυτών όντως επιτυγχάνει την εισαγωγή του. Κατά συνέπεια, μπορεί να ειπωθεί ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με τον τρόπο με τον οποίο είναι δομημένο, συμβάλλει σημαντικά στην αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Maloutas & Lobato, 2015).

¹ Βλ. <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/dimotiko/1496-prosklhsh%20-%20taxeis-ypodoxhs-zep>

3. Επιλογικός σχολιασμός

Ένας κοινωνιολογικός ορισμός της ενσωμάτωσης είναι «η διαδικασία αποδοχής του ατόμου από την κοινωνία» (Penninx & Martiniello, 2006, σ. 127). Βάσει του ορισμού αυτού είναι πλέον ορατές οι αντιφάσεις μεταξύ λόγων και έργων στα επιμέρους κράτη της Ε.Ε., καθώς διογκώνονται τα ήδη υπάρχοντα προβλήματα της προσφυγικής κρίσης. Παρά τη δεδηλωμένη πρόθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ενσωμάτωση παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο, οι μεταναστευτικές πολιτικές στην πλειονότητά τους διαμορφώνονται από τη σκοπιά των κρατών υποδοχής με κύριο γνώμονα τα συμφέροντα των ίδιων των κρατών, τα οποία εστιάζονται κυρίως στον έλεγχο των συνόρων τους (European Commission, 2019).

Ειδικότερα, η μεροληπτική πολιτική πολλών ευρωπαϊκών χωρών που διαχωρίζουν τα παιδιά του γηγενούς πληθυσμού από εκείνα των μεταναστών ακυρώνουν στην πράξη τους στόχους της Ε.Ε. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, πολλά κράτη μέλη δεν τηρούν έμπρακτα την πολιτική υποστήριξης των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Επίσης, δεν λαμβάνονται υπόψη οι συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών αυτών και η έμφαση δίνεται κυρίως στη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής (European Commission, 2019).

Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, επιδιώκεται η βελτίωση της γνωστικής επίδοσης των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και όχι η σφαιρική πνευματική ανάπτυξη αυτών των παιδιών. Συγχρόνως πολλοί εκπαιδευτικοί αγνοούν τον τρόπο διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Κατά συνέπεια, η αδυναμία των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στο απαιτητικό σχολικό πλαίσιο οδηγεί σε έναν πρόωρο κοινωνικό αποκλεισμό και στην αντιμετώπισή τους συνολικά ως «πρόβλημα» από τις διάφορες σχολικές κοινότητες (Gornik, 2020). Επιπλέον, η ύπαρξη ενός απροκάλυπτα αρνητικού κλίματος απέναντι στους μετανάστες και τους πρόσφυγες εκφράζεται με ρητορικές μίσους και τη στοχοποίησή τους ως την αιτία υπαρκτών κοινωνικών προβλημάτων. Σε αυτό συμβάλλει ιδιαίτερα η ισχυρή φαντασιακή αίσθηση της εθνοτικής ομοιογένειας η οποία αντιμάχεται κάθε προοπτική ετερότητας. Τέλος, η άρνηση αποδοχής των μεταναστών/προσφύγων από τους γηγενείς πληθυσμούς, όπως αυτή εκφράζεται με την άνοδο της ακροδεξιάς στην Ευρώπη, τις ρητορικές μίσους, την ανέγερση περιφράξεων στα σύνορα, τις επαναπροωθήσεις (pushbacks) κ.λπ., δημιουργούν ένα επιπλέον ασφυκτικό πλαίσιο το οποίο καταστρατηγεί στην πράξη το όραμα μιας πολυπολιτισμικής Ευρώπης (Jalusic & Bajt, 2022).

Βιβλιογραφία

- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Devine, D. (2013). 'Value'ing Children Differently? Migrant Children in Education. *Children and Society*, 27(1), 282-294.

- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.
- Gkaintartzi, A., Chatzidaki, A., & Tsokalidou, R. (2014). Albanian parents and the Greek educational context: Who is willing to fight for the home language? *International Multilingual Research Journal*, 8(4), 291-308.
- Gogonas, N. (2009). Language shift in second-generation Albanian immigrants in Greece. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(2), 95–110.
- Gogonas, N. (2007). Ethnolinguistic vitality and language maintenance in second-generation migrants: A study of Albanian and Egyptian pupils in Athens (*Unpublished doctoral dissertation*). University of Sussex, England.
- Gornik, B. (2020). The principles of child-centred migrant integration policy: Conclusions from the literature. *Annales-Anali Za Istrske in Mediteranske Studije - Series Historia et Sociologia*, 30(4), 531-542.
- Jalusic, V., & Bajt, W. V. (2022). Children? The EU and Member States' integration policies in education. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 22(1), 165–179.
- Κάτσικας, Χρ., & Πολίτου, Ε. (1999). *Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»; - Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλινοστούντες και αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Koehler, C. (2017). Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe. *NESET II ad hoc question No. 1/2017*.
- Maloutas, T., & Lobato, I. (2015). Education and social reproduction: Educational mechanisms and residential segregation in Athens and Dortmund. *Local Economy*, 30(7), 800–817.
- Μητακίδου, Σ., & Δανηλίδου, Ε. (2007). Διδασκαλία και μάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Απόψεις εκπαιδευτικών. Στο *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθηση της*. Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (σσ. 453-465). University Studio Press.
- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories*. Routledge.
- Nilsson, J., & Bunar, N. (2016). Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399-416.
- Οδηγίες ίδρυσης/λειτουργίας Τάξης Υποδοχής ΖΕΠ στα δημοτικά σχολεία. Ανακτήθηκε 8 Μαΐου 2023 από <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/dimotiko/1496-prosklhsh-taxeis-ypodoxhs-zep>
- Onsès-Segarra, J., & Estalayo-Bielsa, P. (2020). Integration Policies of Migrant Children in Catalonia: Challenges and Opportunities for Change. *Annales*, 30(4), 629-642.

- Onsès-Segarra, J., Carrasco-Segovia, S., & Sancho-Gil, J. M. (2023). Migrant families and children's inclusion in culturally diverse educational contexts in Spain. *Frontiers in Education*, 8. doi: 10.3389/feduc.2023.1013071.
- Penninx, R., & Martiniello, M. (2006). Procesos de integracion y politicas (locales): estado de la cuestion y algunas enseñanzas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 116(1), 123-156.
- Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (1997). *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αλεξάνδρεια.

Ο ρόλος του διευθυντή στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο απέναντι σε παιδιά μεταναστών δευτέρας γενιάς

Χρήστος Κωτσόπουλος

Εκπαιδευτικός ΠΕ70 – Υποδιευθυντής ΔΙΕΚ Αμυνταίου
ckotsopoulos1983@gmail.com

Περίληψη

Η έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τους τρόπους διασφάλισής της στα σχολεία και πώς ο διευθυντής επηρεάζει την προσπάθεια αυτή. Αναδεικνύονται οι αντιλήψεις των διευθυντών για την κοινωνική δικαιοσύνη, την εξοικειώσή τους με αυτή και τις δράσεις που προτείνουν για την επίτευξή της. Παρουσιάζεται η κατάσταση που επικρατεί σήμερα στο ελληνικό δημόσιο σχολείο σχετικά με τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση και ενδεχόμενους τρόπους με τους οποίους περιορίζονται τα φαινόμενα αυτά. Εντοπίζονται κάποια εμπόδια που συναντούν στο έργο τους και οι θεσμικές αλλαγές που προτείνονται προκειμένου το σχολείο να αποτελεί ασφαλές και φιλόξενο περιβάλλον για όλους τους μαθητές. Συμπερασματικά, οι διευθυντές συνδέουν την κοινωνική δικαιοσύνη με την ίση αντιμετώπιση όλων και αναζητούν τρόπους διασφάλισής της, ταυτόχρονα με τις δράσεις που προτείνει το Υπουργείο.

Λέξεις-κλειδιά: Ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, σχολική ηγεσία, περιθωριοποίηση, αποκλεισμός.

1. Εισαγωγή: Η έννοια της «κοινωνικής δικαιοσύνης»

Στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται πληθώρα ορισμών της κοινωνικής δικαιοσύνης. Κατά τον Gewirtz (1998), η ερμηνεία της κοινωνικής δικαιοσύνης επικεντρώνεται στην ανατροπή των καταστάσεων που προωθούν την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό. Η κοινωνική δικαιοσύνη στηρίζεται στον σεβασμό, την αλληλεγγύη, την αναγνώριση και την ενσυναίσθηση. Οι Goldfard και Grinberg (2002) ορίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη ως τη διαδικασία αλλαγής των θεσμικών κανόνων με την ενεργό εμπλοκή στην προώθηση των εγγενών ανθρώπινων δικαιωμάτων για ισότητα και δικαιοσύνη σε όλες τις διαστάσεις της ζωής, την κοινωνική, την οικονομική, αλλά και την εκπαιδευτική.

Η κοινωνικά δίκαιη εκπαίδευση στοχεύει να αποκτήσουν οι μαθητές την ικανότητα να αναγνωρίζουν τις ανισότητες, τον ρατσισμό, τον σεξισμό και κάθε είδους διακρίσεις, καθώς και τη δυνατότητα να εναντιώνονται σε όλα αυτά με ορθολογισμό, επιχειρήματα και οργανωμένες συλλογικές δράσεις, ώστε να βελτιώσουν τον κόσμο στον οποίο ζουν (Zajda, Majhanovich & Rust, 2006).

Η δικαιοσύνη στο σχολείο συνδέεται με την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, με τις εμπειρίες της σχολικής ζωής καθώς και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Οι μαθητές από διαφορετικές εθνικές, γλωσσικές και θρησκευτικές ομάδες θα πρέπει να κατακτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που ενδεχομένως δεν υποστηρίζονται από το περιβάλλον τους. Έτσι θα μπορέσουν να επιβιώσουν και να εδραιωθούν στο παρόν κοινωνικοοικονομικό σύστημα και να δημιουργήσουν μια δημοκρατική και ανθρώπινη κοινωνία (Banks & Banks, 1995).

Μια παιδαγωγική που στοχεύει στην κοινωνική δικαιοσύνη, εκτός από τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που προσφέρει στα παιδιά, καλλιεργεί στάσεις και αξίες που δεν είναι άμεσα ορατές και μετρήσιμες. Τις αξίες αυτές πρέπει να προασπίζεται κάθε ηγέτης στην εκπαίδευση, ώστε να εφαρμοσθεί η παιδαγωγική της κοινωνικής δικαιοσύνης.

2. Εκπαιδευτική ηγεσία με έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη – Δεξιότητες

Σε κάποιες περιπτώσεις, η αύξηση μεταναστών στη σημερινή κοινωνία, μπορεί και να συνδέεται με κάποιο ρατσιστικό επεισόδιο, γεγονός που εμφανίζεται στην ελληνική εκπαίδευση και δυσχεραίνει ακόμα πιο πολύ το ρόλο του διευθυντή γιατί έχει να διαχειριστεί προβλήματα κοινωνικής ανισότητας στην εκπαιδευτική κοινότητα (Zembylas & Iasonos, 2017). Είναι δεδομένο πως ο ηγέτης για να αναλάβει το ρόλο αυτό πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει τέτοιου είδους προβλήματα και να είναι υπέρμαχος της αλληλεγγύης και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Οι συγκεντρωτικές μορφές ηγεσίας κατά την εφαρμογή τους είναι λιγότερο ευέλικτες και δημοκρατικές (Jones, Forlin & Gillies, 2013) με αποτέλεσμα να μην ευνοούν τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων και τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό περιβάλλον προτείνεται από τη βιβλιογραφία η εφαρμογή πιο ευέλικτων μορφών ηγεσίας που προβάλλουν την κοινωνική δικαιοσύνη και δεν επικεντρώνονται μόνο στο διοικητικό κομμάτι (Αγγελίδης, 2011· Αγγελίδου, 2011· Ryan, 2006).

Το εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι ένας χώρος όπου αξιοποιούνται κοινά βιώματα και έχει στόχο την καλλιέργεια συνεργασίας και του κοινωνικού – πολιτισμικού υπόβαθρο του κάθε μαθητή. Η διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης απαιτεί από την εκπαίδευση να οργανωθεί σαν χώρος κριτικής γνώσης, δημιουργίας σχέσεων αλληλεγγύης και εξάλειψης φαινομένων αποκλεισμού. Κατ' ελέκταση, ο δίκαιος ηγέτης θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ηθικές αξίες και να τίθεται υπέρ της σχολικής και εκπαιδευτικής κοινότητας (Bogotch, 2002). Ο κοινωνικά δίκαιος ηγέτης τάσσεται υπέρ του δικαίου σχολείου, προωθεί τη μάθηση, όλοι οι μαθητές για αυτόν είναι ίσοι, ενισχύει και επιβραβεύει το σεβασμό και τη διαφορετικότητα και διαμορφώνει την κουλτούρα της μονάδας. Πρέπει ακόμα να χαρακτηρίζεται από συλλογικό πνεύμα και να μεριμνά για τη σχολική επίδοση των μαθητών του Theoharis (2007). Ο δίκαιος ηγέτης πρέπει να ασκεί την αυτοκριτική του σε καθημερινή βάση, πρέπει να τον διακατέχει η ιδιότητα της ενσυναίσθησης, να είναι δημοκρατικός και να σέβεται τη διαφορετικότητα (Furman, 2012). Συνοψίζοντας, στα σχολεία της σημερινής εποχής, λόγω των δεδομένων

συνθηκών, επιβάλλεται η ανάγκη εφαρμογής μοντέλων ηγεσίας το οποίο θα βασίζεται στη συλλογικότητα και θα ανταποκρίνεται στη βάση της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας, για να προαχθεί η κοινωνική δικαιοσύνη και η ποιότητα εκπαίδευσης και κατ' επέκταση η ποιότητα ζωής (Στασινός, 2016· Koutselini, 2008· Ryan, 2006).

Αποτελεσματικός ηγέτης είναι αυτός που ανακαλύπτει νέες ιδέες και ξεχωριστούς τρόπους να ερμηνεύσει διάφορες καταστάσεις και έχει ως στόχο τη συναίνεση, την εμπιστοσύνη και δημιουργεί ένα περιβάλλον ασφαλές (Arag et al., 2017· Sballil, 2015· Theoharis, 2007). Μια ηγεσία που μεριμνά για την κοινωνική δικαιοσύνη είναι κάτι περισσότερο από μια καλή ηγεσία (Theoharis, 2007, σ. 251). Αναλυτικά, μια ηγεσία που προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη, δίνει βαρύτητα στη διαφορετικότητα και το σεβασμό. Ένας κοινωνικά δίκαιος ηγέτης γνωρίζει ότι το σχολείο θα γίνει καλύτερο, εφόσον εξαλειφθεί κάθε μορφή περιθωριοποίησης μαθητών, βοηθώντας τους να αποκτήσουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, στηρίζοντάς τους και εκτός σχολικής μονάδας αν χρειαστεί.

Σημαντική είναι και η ενσωμάτωση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης για το διδακτικό προσωπικό, με έμφαση σε θέματα που ενδιαφέρουν και βοηθούν την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης, δίνοντας κίνητρα στους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν περισσότερο με αυτή (Theoharis, 2007). Σημαντικό εργαλείο και πρακτική είναι επίσης η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και διάυλων επικοινωνίας σε όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Ένας δίκαιος σχολικός ηγέτης είναι ανοιχτός και πρόθυμος στη νέα γνώση, τη δημιουργικότητα, παίρνοντας ρίσκα, καινοτομώντας και επενδύοντας στον αμοιβαίο σεβασμό με παράλληλη συμμετοχή της ευρύτερης κοινότητας στην οποία εντάσσεται η σχολική μονάδα της οποίας ηγείται. Το πρώτο βήμα γι' αυτό, είναι η κατανόηση των αναγκών της κοινωνίας της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο, έτσι ώστε να προκύψει μια ισχυρή υποστηρικτική σχολική και τοπική κοινότητα και να δημιουργηθούν κατάλληλα εκπαιδευτικά εργαλεία που θα διασφαλίσουν την επιτυχία όλων των μαθητών ανεξαρτήτως πολιτισμικού υπόβαθρου. Συνοψίζοντας, όταν το εκπαιδευτικό προσωπικό ανοίγει διάυλους επικοινωνίας με τους μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα κατανοώντας παράλληλα τις ανάγκες τους, δημιουργείται ένα όραμα στο σχολείο που αφορά στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών εφαρμόζοντας παράλληλα καινοτόμα προγράμματα με σκοπό την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης.

3. Έρευνα

3.1. Σκοπός – στόχοι

Σκοπός της εργασίας είναι να αναλύσει το φαινόμενο της κοινωνικής δικαιοσύνης και της άρσης των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο απέναντι σε παιδιά μεταναστών δεύτερης γενιάς, μέσα από το ρόλο της σχολικής ηγεσίας. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

Με βάση τις απόψεις του δείγματος:

- α) Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές τις κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο;
- β) Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν;
- γ) Ποιες είναι οι δεξιότητες που διαθέτουν και οφείλουν να αναπτύξουν;
- δ) Πώς αντιλαμβάνονται την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο και το ρόλο τους στην προώθηση τέτοιων θεμάτων;
- ε) Με ποιες πρακτικές και μοντέλα αντιμετωπίζουν τα φαινόμενα κοινωνικής αδικίας στο σχολείο, ειδικότερα αναφορικά με παιδιά μεταναστών δεύτερης γενιάς;

3.2. Δείγμα

Στη παρούσα εργασία υπήρχε ανομοιομορφία και ο λόγος είναι για να γίνει μια αξιόπιστη αλλά εμπεριστατωμένη έρευνα σύμφωνα με τα αποτελέσματα (Creswell, 2015). Το δείγμα αποτελείται από δεκαπέντε (15) διευθυντές Δημοτικών Σχολείων της Πτολεμαΐδας αλλά και της Φλώρινας, με παιδιά όχι μόνο από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες αλλά και από σχολεία με υψηλά ποσοστά μεταναστών. Στο τέλος, εστάλη στο δείγμα έντυπο με τις απαντήσεις και τα στοιχεία της εργασίας αλλά και την παραχώρηση της ελευθερίας εάν θελήσουν οι ίδιοι να αποχωρήσουν από το δείγμα (Creswell, 2015).

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος.

	ΑΝΔΡΑΣ	ΓΥΝΑΙΚΑ
ΦΥΛΟ	14	1
ΗΛΙΚΙΑ	55 έως 67	56
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	28 έως 34	29
ΕΤΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	1 έως 16	10
ΦΛΩΡΙΝΑ	3	0
ΠΤΟΛΕΜΑΪΔΑ	11	1
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	8	1
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	2	0

3.3. Μεθοδολογία

Η μεθοδολογική προσέγγιση για την εκπόνηση της έρευνας είναι η ποιοτική έρευνα με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης σε δείγμα 10-12 διευθυντών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Φλώρινας. Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά (Denzin & Lincoln, 2005, σ. 3). Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων που επιλέχθηκε είναι η ημιδομημένη συνέντευξη γιατί είναι πιο ευέλικτη μορφή από τη δομημένη συνέντευξη, όπου οι ερωτήσεις είναι αυστηρά καθορισμένες και με συγκεκριμένη σειρά.

Αρχικά, θα προσδιοριστούν οι βασικοί άξονες της συνέντευξης βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων και θα ακολουθήσει η θεματική ανάλυση και ο σχολιασμός. Η θεματική

ανάλυση είναι μια εύχρηστη μέθοδος που χρησιμοποιείται στην ποιοτική έρευνα. Οι Braun και Clarke (2006) δεν εφαρμόζουν μια γραμμική πορεία για τη εξαγωγή μιας θεματικής ανάλυσης αλλά ακολουθούν τα έξι παρακάτω βήματα: 1. Εξοικείωση με τα δεδομένα, 2. Κωδικοποίηση, 3. Αναζήτηση των θεμάτων και υποθεμάτων, 4. Επανεξέταση των θεμάτων, 5. Ορισμός και ονομασία θεμάτων και 6. Έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων.

3.4. Επιλογή ποιοτικής μεθόδου έρευνας

Χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας για τη συλλογή δεδομένων από το δείγμα των ημιδομημένων ερωτηματολογίων. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις εξυπηρετούν την έρευνά μας και η διαφοροποίησή τους είναι ότι πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά ωστόσο η επιλογή του τρόπου διεξαγωγής δεν μειώνει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων που συλλέχθηκαν.

Οι συνεντεύξεις συντάχθηκαν βάση των θεματικών αξόνων και σημαντικό στοιχείο αποτελεί η απευθείας τηλεφωνική επικοινωνία με τους συνεντευξιζόμενους. Το αντικείμενο της έρευνας έχει τη δυνατότητα να εξετάσει σε βάθος τα θέματα από τις απαντήσεις που δόθηκαν συλλέγοντας πληροφορίες αφού τηρήθηκαν όλες οι απαραίτητες προϋποθέσεις προκειμένου να διασφαλιστεί ο ηθικός και δεοντολογικός κώδικας. Ενημερώθηκαν για το θέμα που θα συζητηθεί στη συνέντευξη, είχαν δικαίωμα να μη συμμετέχουν στην έρευνα καθώς και να μην απαντήσουν κάποια ερώτηση εάν για οποιοδήποτε λόγο δεν το επιθυμούσαν.

Στην παρούσα εργασία οι ερωτήσεις ταξινομούνται σε θεματικούς άξονες σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα για την καταγραφή των αποτελεσμάτων ως εξής:

- Στον πρώτο άξονα γίνεται καταγραφή προσωπικών αντιλήψεων των διευθυντών για την κοινωνική δικαιοσύνη στο χώρο του σχολείου και ειδικότερα για τις συνέπειες στο οικογενειακό, φιλικό, σχολικό περιβάλλον και πώς μπορεί να αποφευχθούν οι αδικίες.
- Ο δεύτερος άξονας αναφέρει την επικρατούσα κατάσταση στο σχολείο, τις μορφές αδικιών και ανισοτήτων, τις δράσεις και τους τρόπους αντιμετώπισης με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών.
- Ο τρίτος άξονας αφορά μοντέλα της ηγεσίας που εφαρμόζονται στα σχολεία για την κοινωνική δικαιοσύνη. Συνδέεται με το ερευνητικό ερώτημα 'ποιος είναι ο ρόλος των διευθυντών των σχολείων βάση των πρακτικών που εφαρμόζουν για τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης'.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβριο του 2020 και κάθε συνέντευξη διήρκησε από δεκαοκτώ έως τριάντα πέντε λεπτά, ενώ ο ερευνητής κράτησε σημειώσεις για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας (Creswell, 2015). Επιπλέον, έγιναν κάποιες υποερωτήσεις, προκειμένου ο ερωτώμενος να παρακινηθεί και να συμμετέχει καταθέτοντας τις ιδέες του (Creswell, 2015).

3.5. Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων της ποιοτικής αυτής έρευνας χρησιμοποιήθηκε η επαγωγική μέθοδος και συγκεκριμένα η προσέγγιση της θεματικής ανάλυσης (Ritchie & Lewis, 2004). Κατά την επαγωγική μέθοδο, τα εμπειρικά δεδομένα που συλλέγονται καθοδηγούν τους ερευνητές και την ανάλυση.

Η θεματική ανάλυση χρησιμοποιείται για την ανάλυση των δεδομένων που καταχωρούνται με μορφή γραπτού κειμένου και συγκεκριμένα για την ανάλυση των δεδομένων τα οποία προκύπτουν από τις συνηθέστερες μεθόδους συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα που είναι οι συνεντεύξεις. Επίσης, γίνεται μια συστηματική καταγραφή των κωδικοποιήσεων (codings) και των θεμάτων (themes) που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις (Brown & Clarke, 2006). Αρχικά ο ερευνητής κάνει την λεγόμενη ανοιχτή κωδικοποίηση, στοχεύοντας στη δημιουργία μιας συνοπτικής περιγραφής για κάθε στοιχείο που καταγράφεται στο κείμενο. Στο τέλος, ο ερευνητής ανατρέχει στα γραπτά κείμενα και εντοπίζει τα τμήματά τους που αντιστοιχούν σε κάθε θέμα. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται ένα οργανωμένο αρχείο δεδομένων, στο οποίο στηρίζεται ο ερευνητής για τη συγγραφή των ευρημάτων της έρευνάς του.

Η θεματική ανάλυση των δεδομένων στην ποιοτική έρευνα είναι περισσότερο υποκειμενική σε σχέση με την ανάλυση στην ποσοτική έρευνα, με την έννοια ότι διαφορετικοί ερευνητές μπορεί να καταλήξουν, σε διαφορετικά θέματα και διαφορετικές κωδικοποιήσεις. Για τον λόγο αυτόν, ο έλεγχος της εγκυρότητας στη θεματική ανάλυση είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς μειώνει το σφάλμα και καθιστά την ανάλυση πιο αξιόπιστη. Με τον τρόπο αυτόν αποσαφηνίζονται και καθορίζονται αποτελεσματικότερα οι κωδικοποιήσεις και τα θέματα, αλλά πρόκειται για μια εξαιρετικά χρονοβόρα διαδικασία και επιπλέον, εάν δεν διεξαχθεί σχετικά σύντομα μετά τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων, τότε υπάρχει αυξημένη πιθανότητα να μεταβληθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Επίσης, ενδέχεται στον έλεγχο αυτόν της εγκυρότητας ορισμένοι συμμετέχοντες να επηρεαστούν από τα αποτελέσματα της ανάλυσης και να τροποποιήσουν τις αρχικές τους απόψεις, έτσι ώστε να είναι σύμφωνοι με τις απόψεις των άλλων συμμετεχόντων. Υπάρχει, εξ άλλου, και το πρόβλημα ότι οι συμμετέχοντες δεν είναι ερευνητές και πιθανότατα θα δυσκολεύονται στην κατανόηση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης. Στον έλεγχο της εγκυρότητας από άλλους ερευνητές, ένας τουλάχιστον ερευνητής με εμπειρία στη θεματική ανάλυση που δεν συμμετείχε στην ανάλυση των δεδομένων της μελέτης πραγματοποιεί ανεξάρτητα την ανάλυση, δημιουργώντας τις δικές του κωδικοποιήσεις και τα δικά του θέματα. Με τον τρόπο αυτόν, αφ' ενός αντιμετωπίζεται το σφάλμα που ενδεχομένως προκύπτει από την υποκειμενική κρίση των ερευνητών της μελέτης και αφ' ετέρου ενδέχεται ο ανεξάρτητος ερευνητής να αναδείξει νέα θέματα και να αναπτύξει περισσότερο το θεωρητικό υπόβαθρο (Γαλάνης, 2018).

4. Αποτελέσματα της έρευνας

Από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι σε λιγότερους από τους μισούς διευθυντές δεν ήταν οικείος ο όρος κοινωνική δικαιοσύνη. Από κάποιους διευθυντές αναφέρθηκε ότι στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δεν προστέθηκαν στοιχεία άλλων πολιτισμών ώστε να έρθουν πιο κοντά στις περιθωριοποιημένες ομάδες, όπως επίσης ότι δεν έχουν καλλιεργήσει την έννοια της ενσυναίσθησης. Διαπιστώθηκε πως υπάρχουν πολλοί συμμετέχοντες που δε συνειδητοποιούν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις τους. Ακόμα οι περισσότεροι συνεντευξιζόμενοι δεν ανέφεραν τις ελλείψεις της εκπαίδευσης ενώ κάποιοι λίγοι έκαναν λόγο για την ανάγκη διαφοροποιημένης αντιμετώπισης, λόγω κάποιου κοινωνικο-πολιτισμικού υπόβαθρου.

Ένα μικρό ποσοστό των συνεντευξιζόμενων διευθυντών δεν έλαβαν υπόψη ότι μέσα από δράσεις θα μπορούσαν να καλλιεργήσουν αλλά και να μειώσουν τόσο την περιθωριοποίηση όσο και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Κάποιες δράσεις στις οποίες εστίασαν οι διευθυντές για να επιτευχθεί η κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο είναι οι παρακάτω:

- επαφή με γονείς και ψυχολόγους,
- μέσα από το χώρο της αισθητικής αγωγής με βιωματικές μεθόδους στην τέχνη, το θέατρο και τη μουσική,
- συμμετοχή με δράσεις σε πολιτισμικά, πολιτιστικά και περιβαλλοντικά προγράμματα,
- εξατομικευμένη διδασκαλία ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών,
- γνωριμία με την ιστορία άλλων τόπων· γνωρίζοντας τη διαφορετικότητα,
- διάλογος και επαφή με τους γονείς,
- σχέσεις σχολείου με την τοπική κοινωνία, πανεπιστημιακά ιδρύματα, προγράμματα ανταλλαγής μαθητών, επισκέψεις σε μουσεία,
- ίση μεταχείριση όλων των μαθητών.

Αναφέρονται παρακάτω οι δράσεις και οι πρακτικές που υλοποίησαν για την κοινωνική δικαιοσύνη τα σχολεία των συνεντευξιζόμενων διευθυντών:

- καλλιέργειας της κριτικής αντίληψης των μαθητών από συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς,
- σύσταση μιας επιτροπής για πρόληψη και καταπολέμηση σχολικού εκφοβισμού,
- προσφορά στο κοινωνικό παντοπωλείο της περιοχής,
- επισκέψεις σε ορφανοτροφεία,
- εξατομικευμένη διδασκαλία ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές,
- προσφορά ρούχων και τροφίμων σε πρόσφυγες ή τροφίμων στο Χαμόγελο του παιδιού και διάφορα άλλα ιδρύματα,
- εκδηλώσεις για την παγκόσμια μέρα ΑΜΕΑ,
- εκδηλώσεις για τα δικαιώματα του παιδιού,
- εκδηλώσεις για τον ρατσισμό και τη διαφορετικότητα,
- συμμετοχή σε οργανώσεις ΜΚΟ,

- οικονομική βοήθεια στους οικονομικά ασθενέστερους μαθητές για συμμετοχή σε εκδρομές, θέατρα, μουσεία.

Στην πλειονότητά τους τα σχολεία της έρευνας έδειξαν την ανυπαρξία σύστασης επιτροπών οι οποίες θα προλάμβαναν και θα καταπολεμούσαν φαινόμενα βίας, εκφοβισμού και διακρίσεων. Η προσπάθεια που γίνεται στην πλειονότητα των σχολικών μονάδων για την αντιμετώπιση φαινομένων βίας και περιθωριοποίησης πραγματοποιείται συνηθέστερα με επιβολή ποινών και λιγότερο με πνεύμα που σχετίζεται με την πρόληψη και την πλήρη κατανόηση του προβλήματος.

Στην πλειονότητά τους οι σχολικοί ηγέτες, στην ουσία, δεν εφαρμόζουν την κατανεμημένη ηγεσία ούτε υπήρχε διαπίστωση ενός σχολικού περιβάλλοντος ανοιχτού και φιλόξενου προς τους γονείς και τους φορείς. Επιπλέον, ένα μεγάλο ποσοστό θεωρεί την αποστασιοποίηση και αδράνεια σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης λογική, επικαλούμενοι το φόρτο εργασίας και την γραφειοκρατία και τα ανακλύπτοντα από αυτά προβλήματα, που αντιμετωπίζουν καθημερινά.

Είναι αξιοσημείωτο το ποσοστό των διευθυντών (5 διευθυντές) που προκειμένου να διασφαλίσουν την κοινωνική δικαιοσύνη, φροντίζουν για τις περιθωριοποιημένες και ευπαθείς ομάδες της κοινωνίας, αλλά εξαιρούνται από τις περιπτώσεις του δίκαιου κοινωνικά ηγέτη. Σχολικοί ηγέτες που στοχεύουν στην κοινωνική δικαιοσύνη δεν εντοπίστηκαν. Όσον αφορά την έντονη αντιπάθεια ή επιφυλακτικότητα απέναντι στους ξένους, οι περισσότεροι διευθυντές δεν προσπάθησαν να τις αμβλύνουν μέσω εκπαίδευσης κοινωνικά ευάλωτων ομάδων και επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το όλο έργο των διευθυντών για την κοινωνική δικαιοσύνη υποθάλπεται κυρίως από τους γονείς, που οι απόψεις τους διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό από αυτές των διδασκόντων λόγω των στερεότυπων καταλοίπων. Διαπιστώνεται αρκετή αδιαφορία σε αρκετούς διευθυντές που φέρουν ευθύνη λόγω του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο περιορίζει το έργο και τον χρόνο τους.

5. Επιλογικός σχολιασμός

Συμπερασματικά, οι διευθυντές συνδέουν την κοινωνική δικαιοσύνη με την ίση αντιμετώπιση όλων και αναζητούν τρόπους διασφάλισής της, ταυτόχρονα με τις δράσεις που προτείνει το Υπουργείο. Οι διευθυντές, οι οποίοι μεριμνούν για κοινωνική δικαιοσύνη και αναπτύσσουν στρατηγικές για να την πετύχουν ξεπερνώντας τα όποια εμπόδια που συναντούν στο έργο τους, προτείνουν ενημέρωση, επιμόρφωση, αλλαγή στάσεων και καλλιέργεια δεξιοτήτων για την επίτευξη των στόχων στο ευαίσθητο και σημαντικό θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. (2011). Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Διάδραση.
- Αγγελίδου, Κ. (2011). Επιτυχημένη ηγεσία και παροχή ίσων ευκαιριών μέσω των δημοκρατικών διαδικασιών. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Διάδραση.
- Arar, K., Beycioglu, K., & Oplatka, I. (2017). A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey. *Compare*, 47(2), 192-206.
- Banks, C., & Banks, J. (1995). Equity Pedagogy: An Essential Component of Multicultural Education. *Theory Into Practice*, 34(3), 152-158.
- Bogotch, I. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12, 138-156.
- Brown, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Γαλάνης, Π. (2018). Μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα στις επιστήμες υγείας. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 35, 268-277.
- Creswell, J. W. (2015). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση*. Ίων.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *Qualitative case studies*. Στο *The Sage Handbook of Qualitative Research* (σσ. 443-466). Sage.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13, 469-484.
- Goldfarb, K. P., & Grinberg, J. (2002). Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas, Venezuela. *Journal of School Leadership*, 12, 157-173.
- Jones, P., Forlin, C., & Gillies, A. (2013). The Contribution of Facilitated Leadership to Systems Development for Greater Inclusive Practices. *International Journal of Whole Schooling*, 9(1), 60-74.
- Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and Teaching*.
- Ritchie, J., & Lewis, J. (2004). *Qualitative research practice*. Sage.
- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17.
- Sballil, I. (2015). *Le leadership en matière de justice sociale* [Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία]. Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Μόντρεαλ.

- Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020: Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό Σχολείο*. Παπαζήσης.
- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Zajda, J., Majhanovich, S., & Rust, V. (2006). Introduction: Education and Social Justice. *Review of Education*, 52, 9–22.
- Zembylas, M., & Iasonos, S. (2017). Social justice leadership in multicultural schools: The case of an ethnically divided society. *International Journal of Leadership in Education*, 20(1), 1-25.

Ο ρόλος του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων στην εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων

Βασίλειος Σωτηρούδας

Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων,
ΠΔΕ Κ. Μακεδονίας
vsotirudas@hotmail.com

Ευτέρπη Βασιλειάδου

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων,
ΠΔΕ Κ. Μακεδονίας
eviivas@yahoo.gr

Όλγα Καραγιαννίδου

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων,
ΠΔΕ, Κ. Μακεδονίας
olgakara@yahoo.com

Φωτεινή Παπαλιούρα

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων,
ΠΔΕ Κ. Μακεδονίας
fotinipapaliou@gmail.com

Περίληψη

Η εκπαίδευση των μαθητών προσφυγικού προφίλ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μία από τις διαστάσεις της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών ενώ συνιστά επιπλέον και μία από τις διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μολονότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρέθηκε αντιμέτωπο με τις ιδιαίτερες απαιτήσεις που έχει η εκπαίδευση μαθητών μεταναστευτικού/προσφυγικού προφίλ από το 1992 με τη μαζική είσοδο στη χώρα κατοίκων από την Αλβανία, εντούτοις μόλις το 2016 εντοπίζονται στοχευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων συνθηκών που δημιούργησε η μαζική είσοδος στη χώρα πολιτών τρίτων χωρών λόγω της προσφυγικής κρίσης. Μία από τις παρεμβάσεις αυτές αποτέλεσε η δημιουργία ενός νέου εκπαιδευτικού θεσμού και πιο συγκεκριμένα του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.). Μολονότι οι νομοθετικές ρυθμίσεις αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο ρόλο του Σ.Ε.Π, εντούτοις αναδεικνύονται διάφορες παθογένειες στην καθημερινή άσκηση των καθηκόντων του. Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται μία αποτύπωση του πολυδιάστατου ρόλου των Σ.Ε.Π. στην εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων στο τυπικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις-κλειδιά: Αλλοδαποί μαθητές, διαπολιτισμική εκπαίδευση, Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.).

1. Εισαγωγή

Η μέριμνα του επίσημου ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση αρχικά των παλιννοστούντων και στη συνέχεια των αλλοδαπών μαθητών ξεκινά στις αρχές της δεκαετίας του '70, όταν γίνεται ορατό ένα πρώτο κύμα παλιννόστησης. Αρχικά, η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση βασιζόταν σε ένα μοντέλο αφομοίωσης, λόγω των πιέσεων συμμόρφωσης από την κοινωνία (Μάρκου, 1996). Ωστόσο, μετά το 1995, υπήρξε μια συστηματική προσπάθεια ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο σύστημα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με

ενεργό συμμετοχή και ενσωμάτωση πολιτισμικών στοιχείων από τις χώρες καταγωγής τους (Μουσουρού, 1991). Το 1996 ψηφίστηκε ο Ν.2413/1996 (ΦΕΚ 124/17-06-1996, τ.Α'), ο οποίος αναφέρεται στο σκοπό και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο ανωτέρω νόμος ορίζει ως σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης την οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης «για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Με την Υ.Α.Φ10/20/Γ1/708/1999 (ΦΕΚ 1789/28-09-1999, τ.Β') ιδρύονται οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στόχος είναι η εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών να γίνει πιο αποτελεσματική και συμμετοχική. Επιπλέον των ανωτέρω, υπήρξαν διάφορες άλλες νομοθετικές ρυθμίσεις αναφορικά με την ενισχυτική διδασκαλία για μαθητές Γυμνασίου που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση, τη διευκόλυνση της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων, την ένταξη μαθητών Ρομά και των μουσουλμανοπαίδων της Θράκης μέσα από τη συνεργασία με τα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας (Φερδιανάκη, 2018).

Γενικά φαίνεται ότι το σύνολο των δυνατοτήτων που παρέχονταν από τη νομοθεσία δεν αξιοποιήθηκε πλήρως (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015). Ιδιαίτερα, όσον αφορά στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, ρυθμίσεις που αφορούσαν τη διευκόλυνση της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων, όπως η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης και η πρόσληψη ειδικών επιστημόνων (π.χ. κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων), δεν τέθηκαν ποτέ σε εφαρμογή ή εφαρμόστηκαν επιλεκτικά (Ζάχος, 2007).

2. Προσφυγική Κρίση και Εκπαίδευση

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, η Ελλάδα υποδέχεται κυρίως οικονομικούς μετανάστες (Palaiologou & Faas, 2012), και παρατηρείται αύξηση των μαθητών από ασιατικές και αφρικανικές χώρες (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Μετά την οικονομική κρίση, αυτά τα μεταναστευτικά κύματα μειώνονται (Palaiologou, 2016), αλλά από το 2015, λόγω πολεμικών συγκρούσεων σε πολλές ασιατικές χώρες, σημειώνεται μεγάλο κύμα προσφύγων και αιτούντων άσυλο στην Ευρώπη, με πολλούς να φτάνουν στην Ελλάδα (Palaiologou, 2016).

Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, το 2015 η Ελλάδα υποδέχθηκε 861.630 πρόσφυγες, το 2016 177.234, το 2017 οι πρόσφυγες που έφτασαν στην Ελλάδα ήταν 36.310, ενώ το 2018 ο αριθμός των προσφύγων ξεπέρασε τις 50.000, εκ των οποίων το 37% ήταν παιδιά (UNHCR, 2024). Αυτά τα προσφυγικά κύματα προκάλεσαν νομοθετικές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση των πολλαπλών προβλημάτων που προέκυψαν, με έμφαση στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, οι οποίοι αποτελούν πλέον την πλειοψηφία αυτών των πληθυσμών.

Το ΥΠ.Π.Ε.Θ., με εντολή του Υπουργού Παιδείας (Υ.Α.ΓΓ1/47079/ΥΠΠΕΘ/18-03-2016, ΑΔΑ: ΩΒΑ34653ΠΣ-3ΨΓ), συγκρότησε τρεις επιτροπές για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων: την Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, την Επιστημονική Επιτροπή και την Καλλιτεχνική Επιτροπή. Η Επιστημονική Επιτροπή ανέλαβε να εκπονήσει μια μελέτη σχετικά με τα δεδομένα, τις ανάγκες και τις προτάσεις για ένα σχέδιο δράσης σχετικό με την ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα κατά το σχολικό έτος 2016-2017 (Φερδιανάκη, 2018). Μετά από ένα τρίμηνο, η επιτροπή αυτή ετοίμασε και δημοσίευσε την έκθεση με τα στοιχεία και τις προτάσεις της, η οποία λειτούργησε ως σχέδιο δράσης για το σχολικό έτος 2016-2017 (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017). Η πρόταση της Επιστημονικής Επιτροπής έγινε δεκτή τον Ιούνιο του 2016 και έτσι συγκροτήθηκε η Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων, η οποία απαρτίστηκε από 11 στελέχη στην Αθήνα και πέντε στη Θεσσαλονίκη, αποσπασμένα από διάφορες διευθύνσεις του ΥΠ.Π.Ε.Θ. Παράλληλα, ορίστηκαν 62 Σ.Ε.Π., οι οποίοι τοποθετήθηκαν σε 50 Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων. Οι Σ.Ε.Π. ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπέβαλαν αίτηση απόσπασης στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων και ορίστηκαν με βάση πίνακα προσόντων (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠ.Π.Ε.Θ, Απρίλιος 2017).

Ο Ν.4415/2016 (ΦΕΚ 159/06-09-2016, τ.Α') έχει καθορίσει τις βασικές αρχές και προσεγγίσεις που πρέπει να ακολουθούνται για την εξασφάλιση της εκπαίδευσης όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως εθνικής καταγωγής ή πολιτισμικού φόντου. Σύμφωνα με τον νόμο, ο στόχος είναι να δημιουργηθούν δομές και προγράμματα που θα ευνοούν την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής, με σεβασμό στη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητάς τους.

Η καθιέρωση των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) σύμφωνα με την Υ.Α. 131024/Δ1 (Φ.Ε.Κ. 2687/29-08-2016, τ.Β') αποτελεί σημαντικό μέτρο για την ενίσχυση της εκπαίδευσης σε περιοχές με υψηλά ποσοστά μετανάστευσης και προσφυγικού ρεύματος. Οι Ζ.Ε.Π. παρέχουν επιπλέον υποστήριξη σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκπαίδευση λόγω κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων. Επιπλέον, η ύπαρξη Τάξεων Υποδοχής στο πλαίσιο των Ζ.Ε.Π. βοηθά στην ομαλή ενσωμάτωση των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα, προσφέροντας εξειδικευμένη υποστήριξη και προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) αποτέλεσαν το βασικό πλαίσιο εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων που έμεναν σε Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων, τα οποία είναι απομακρυσμένα από τον αστικό ιστό.

3. Ο Θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων

Το άρθρο 77 του Ν.4547/2018 (ΦΕΚ 102/12-06-2018, τ.Α') προβλέπει την τοποθέτηση των Σ.Ε.Π. σε κέντρα και δομές φιλοξενίας προσφύγων, οι οποίοι αναλαμβάνουν τον συντονισμό και την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε αυτούς τους ευάλωτους πληθυσμούς. Η θέσπιση του θεσμού αυτού αποτελεί ένα βήμα προς τη διασφάλιση της πρόσβασης στην εκπαίδευση για τους πρόσφυγες, προωθώντας έτσι την ένταξή τους στη

νέα τους κοινωνία και την απόκτηση δεξιοτήτων που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που προκύπτουν. Σε κάθε κέντρο ή δομή φιλοξενίας προσφύγων ορίζεται ένας Σ.Ε.Π., ο οποίος είναι υπεύθυνος για τον συντονισμό και την οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εντός του συγκεκριμένου χώρου. Με τη συνεργασία του Αυτοτελούς Τμήματος Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων, οι Σ.Ε.Π. διασφαλίζουν την παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του πληθυσμού αυτού. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι σε περιπτώσεις μεγάλου αριθμού προσφύγων, μπορεί να οριστούν περισσότεροι από ένας Σ.Ε.Π.

3.1. Περίγραμμα Αρμοδιοτήτων

Το έργο των Σ.Ε.Π. σύμφωνα με το Ν.4547/2018 αφορά τους παρακάτω τομείς:

- *Συμβουλευτικός - εκπαιδευτικός τομέας:* Περιλαμβάνει την εισήγηση μέτρων για την εύρυθμη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π., τη διοργάνωση δράσεων ενημέρωσης για τη σημασία της εκπαίδευσης, την παρακολούθηση και συντονισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, και τη σύνταξη έκθεσης εκπαιδευτικών πεπραγμένων.
- *Διοικητικός - κοινωνικός - μορφωτικός τομέας:* Περιλαμβάνει την κατάρτιση καταστάσεων με τα στοιχεία των παιδιών που θα φοιτήσουν στις Δ.Υ.Ε.Π., την επικαιροποίηση των καταστάσεων, την εποπτεία και συντονισμό των απαραίτητων ενεργειών για την ομαλή αποχώρηση και επιστροφή των μαθητών, την ενημέρωση των γονέων και τη διαμεσολάβηση για την επίλυση θεμάτων σχετικών με τη φοίτηση των μαθητών.

Μια σημαντική εξέλιξη στη διαχείριση της προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα αποτέλεσε η μεταφορά ενός αρχικά μεγάλου αριθμού και πολύ μικρότερου σήμερα αριθμού προσφύγων από τα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων σε διαμερίσματα, ξενοδοχεία και άλλες δομές στα αστικά κέντρα. Τα προσφυγόπουλα έχουν έτσι ευκολότερη πρόσβαση στην εκπαίδευση και την υγειονομική περίθαλψη, ενισχύοντας τις προοπτικές της ένταξής τους στην κοινωνία.

Οι Σ.Ε.Π. πλέον διακρίνονται σε Σ.Ε.Π. κέντρων φιλοξενίας και σε Σ.Ε.Π. αστικού ιστού σε διάφορες πόλεις. Ανήκουν στην Πρωτοβάθμια ή τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ασχολούνται με την αντίστοιχη εκπαίδευση. Σε κέντρα φιλοξενίας μπορεί να είναι αποσπασμένος Σ.Ε.Π. Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και να αναλάβει και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Γενικά, οι αρμοδιότητές τους είναι κοινές, όμως διαφοροποιούνται σε ορισμένα σημεία ανάλογα με τη θέση τους. Στις ακόλουθες ενότητες στηριζόμαστε στη νομοθεσία, αλλά και σε προσωπικές μας εμπειρίες τόσο από κέντρα φιλοξενίας, όσο και από τον αστικό ιστό.

3.2. Ενημερωτικές συναντήσεις με γονείς

Πρωταρχική υποχρέωση και ανάγκη για τους Σ.Ε.Π. είναι η ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων ή των κατά το νόμο οριζόμενων επιτρόπων (στο εξής γονείς) για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Στα κέντρα φιλοξενίας αυτές οι ενημερώσεις γίνονται

μέσα από ομαδικές συναντήσεις με τους γονείς ή και εξατομικευμένα, αν υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος λόγος. Στον αστικό ιστό οι συναντήσεις συνήθως γίνονται στο χώρο του σχολείου με εμπλοκή του διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας κι εκπαιδευτικών και συνήθως είναι προσωπικές με γονείς μιας οικογένειας, καθώς ακόμα και περισσότεροι μαθητές πρόσφυγες να φοιτούν στο σχολείο, πιθανότατα μιλούν διαφορετική γλώσσα και χρειάζονται περισσότεροι του ενός πολιτισμικού διαμεσολαβητή, γεγονός που καθιστά τη συνάντηση χρονοβόρα και κουραστική. Στον αστικό ιστό οι συναντήσεις γίνονται βάσει της διαθεσιμότητας των εκπαιδευτικών των σχολείων και των γονέων, ενώ στα κέντρα φιλοξενίας βάσει της διαθεσιμότητας των γονέων. Υπάρχουν περιπτώσεις που στα κέντρα φιλοξενίας σε αυτές τις ενημερωτικές συναντήσεις συμμετέχουν διευθυντές κι εκπαιδευτικοί του σχολείου, κατόπιν πρόσκλησης από τον Σ.Ε.Π. και κατόπιν άδειας εισόδου από τον διοικητή της δομής. Και στις δυο περιπτώσεις χρησιμοποιείται η βοήθεια πολιτισμικών διαμεσολαβητών για τη διερμηνεία.

3.3. Κατάρτιση καταστάσεων μαθητών και συγκέντρωση δικαιολογητικών για εγγραφές

Οι Σ.Ε.Π. στα κέντρα φιλοξενίας ενημερώνονται από τους διοικητές σχετικά με τον μαθητικό πληθυσμό, ενώ στον αστικό ιστό ενημερώνονται από τις σχολικές μονάδες. Στα κέντρα φιλοξενίας οι Σ.Ε.Π. καταρτίζουν ονομαστικές λίστες μαθητών, συγκεντρώνουν τα δικαιολογητικά εγγραφής και τα προσκομίζουν στους διευθυντές των σχολείων που έχει αποφασιστεί ότι θα φοιτήσουν κατόπιν συνεννόησης με τους οικείους διευθυντές εκπαίδευσης. Παράλληλα, συγκεντρώνουν και τις υπεύθυνες δηλώσεις για φοίτηση των παιδιών σε Τάξεις Υποδοχής, αλλά συνεργάζονται και με τον Εθνικό Οργανισμό Δημόσιας Υγείας (Ε.Ο.Δ.Υ.) εντός ή εκτός των κέντρων φιλοξενίας για την υλοποίηση εμβολιασμών και την έκδοση του Ατομικού Δελτίου Υγείας Μαθητή (Α.Δ.Υ.Μ.). Στον αστικό ιστό οι Σ.Ε.Π. δεν έχουν αυτή την υποχρέωση συγκέντρωσης δικαιολογητικών, την οποία συνήθως αναλαμβάνουν οι συνεργαζόμενες Μ.Κ.Ο., οι οποίες ενημερώνουν τους γονείς τι δικαιολογητικά χρειάζονται, για να τα προσκομίσουν οι ίδιοι στο σχολείο που θα υποδείξουν οι Σ.Ε.Π., κατόπιν συνεννόησης με τους οικείους διευθυντές εκπαίδευσης, βάσει της διεύθυνσης κατοικίας και ύστερα από έλεγχο του αριθμού των μαθητών της ανάλογης τάξης του σχολείου στο οποίο ανήκουν. Ιδιαίτερη μέριμνα υπάρχει για μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την πλευρά των Σ.Ε.Π., οι οποίοι έρχονται σε επαφή με τους προϊσταμένους των Κέντρων Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), προκειμένου να βρεθεί τρόπος να αξιολογηθούν και να υποστηριχθούν κατάλληλα στη σχολική δομή. Διαμεσολαβούν και ενημερώνουν την οικογένεια και διευκολύνουν τις διαδικασίες όσο μπορούν, για να απολαύσουν οι μαθητές τα προνόμια που δικαιούνται. Σαφώς υπάρχουν κωλύματα, όπως δυσκολία στην αξιολόγηση λόγω γλώσσας, ενώ στην περίπτωση των κέντρων φιλοξενίας εντοπίζονται επιπλέον προβλήματα όπως η μετακίνηση του παιδιού αν χρήζει να φοιτήσει σε ειδική εκπαιδευτική δομή.

3.4. Εξασφάλιση μεταφοράς μαθητών από και προς το σχολείο

Στα κέντρα φιλοξενίας οι Σ.Ε.Π. είναι υπεύθυνοι για τη μεταφορά των μαθητών από και προς το σχολείο και προβαίνουν στις απαραίτητες ενέργειες σε συνεργασία με τους διευθυντές των σχολείων για την εξασφάλιση της μετακίνησης των μαθητών με λεωφορεία που μισθώνει η διοικητική περιφέρεια. Εποπτεύουν την αποχώρηση και την προσέλευση των μαθητών κι εξασφαλίζουν την ασφάλειά τους, γι' αυτό και προσαρμόζουν το ωράριό τους βάσει της αποχώρησης των μαθητών. Στον αστικό ιστό οι Σ.Ε.Π. δε διαμεσολαβούν για τη μετακίνηση, παρά μόνο σε ιδιαίτερες περιπτώσεις και πάντα σε συνεργασία με τους διευθυντές των σχολείων και τις διευθύνσεις εκπαίδευσης.

3.5. Παρακολούθηση της φοίτησης και της ομαλής συμπερίληψης

Οι Σ.Ε.Π. στα κέντρα φιλοξενίας συνεργάζονται με τους οικείους διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τους προϊσταμένους εκπαιδευτικών θεμάτων τους διευθυντές ή/και τους υποδιευθυντές σχολείων, τους εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς συμβούλους που έχουν την παιδαγωγική καθοδήγηση των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς τους, προκειμένου να εξασφαλιστούν οι κατάλληλες συνθήκες και οι όροι για την ομαλή λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π., καθώς και για τη λειτουργία των παραρτημάτων νηπιαγωγείων εντός των Κέντρων Φιλοξενίας. Ανάλογη συνεργασία έχουν και για τις Τάξεις Υποδοχής, παρόλο που δεν το προβλέπει το νομοθετικό πλαίσιο. Οι Σ.Ε.Π. του αστικού ιστού επιδιώκουν ανάλογες συνεργασίες με όλα τα παραπάνω στελέχη για την ομαλή λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής. Σε ό,τι αφορά τις Δ.Υ.Ε.Π., οι Σ.Ε.Π. σε συνεργασία με τον υπεύθυνο της Δ.Υ.Ε.Π., τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε αυτή και με τον σύλλογο διδασκόντων εισηγούνται την ταχύτερη εγγραφή μαθητή σε τάξη πρωινή Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αν διαπιστωθεί ότι μπορεί απρόσκοπτα να παρακολουθήσει όλα τα μαθήματα.

Οι Σ.Ε.Π. σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων παρακολουθούν τη φοίτηση των μαθητών, αν είναι συστηματική ή ελλιπής, την κινητικότητα και μεριμνούν για την επίλυση τυχόν προβλημάτων που μπορεί να οφείλονται σε ποικίλους λόγους. Σε αυτή την περίπτωση επιδιώκουν τη συνδρομή των μελών της Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) (ψυχολόγο και κοινωνική λειτουργό) του σχολείου ή του ψυχολόγου στο κέντρο φιλοξενίας και του πολιτισμικού διαμεσολαβητή. Είτε πρόκειται για κέντρα φιλοξενίας είτε για τον αστικό ιστό, οι Σ.Ε.Π. επιδιώκουν προσωπική συνάντηση με τους γονείς προς ενημέρωσή τους και διαμεσολαβούν για την επίλυση των προβλημάτων φοίτησης σε συνεργασία με το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων (Α.Τ.Σ.Π.Ε.Π.). Σε περιπτώσεις που εντοπίζουν μαθητές με δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο ή με έντονο στρες ή ψυχοκοινωνικά προβλήματα ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προβαίνουν αρχικά σε ενημέρωση της οικογένειας και στη συνέχεια κινούν τις ανάλογες διαδικασίες, για να βοηθηθεί ο μαθητής, τόσο μέσα στο κέντρο φιλοξενίας όσο και στο σχολείο, οπότε κινητοποιείται η διαδικασία για παραπομπή στα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης, με ό,τι επαφές

απαιτούνται με δημόσια ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, με κοινωνικές υπηρεσίες του δήμου, με Μ.Κ.Ο. και σαφώς σε συνεργασία με το σχολείο. Σε περίπτωση που κάποιος μαθητής/τρια απουσιάζει για αρκετό καιρό από το σχολείο, κυρίως στον αστικό ιστό, ή δεν τηρείται το σχολικό ωράριο επανειλημμένα ή εντοπίζεται κάποιο γεγονός που υποδηλώνει ότι κινδυνεύει η ασφάλεια του παιδιού ή υπάρχει υποψία για ενδοοικογενειακή βία, οι Σ.Ε.Π. έρχονται σε επαφή και με τους εισαγγελείς ανηλίκων.

Οι Σ.Ε.Π. στα κέντρα φιλοξενίας καταγράφουν τις υπηρεσιακές ή άλλες ανάγκες σχετικά με την εύρυθμη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π., αλλά και κατ' επέκταση των Τάξεων Υποδοχής που φοιτούν οι μαθητές τους. Αντίστοιχα και οι Σ.Ε.Π. του αστικού ιστού προβαίνουν στις ίδιες ενέργειες για τις Τάξεις Υποδοχής, αλλά και για μαθητές μεμονωμένους που φοιτούν σε γενικές τάξεις. Γι' αυτό το λόγο, όλοι οι Σ.Ε.Π. διενεργούν τακτικές κι έκτακτες επισκέψεις στις Δ.Υ.Ε.Π. και στις Τάξεις Υποδοχής της αρμοδιότητάς τους και επιδιώκουν περαιτέρω επαφές με διάφορους φορείς για την κάλυψη αυτών των αναγκών.

3.6. Παρακολούθηση και συντονισμός δράσεων της μη τυπικής εκπαίδευσης

Οι Σ.Ε.Π. στα κέντρα φιλοξενίας παρακολουθούν και συντονίζουν την παροχή μη τυπικής εκπαίδευσης που παρέχεται από τις εκάστοτε Μ.Κ.Ο. κατόπιν έγκρισης του προγράμματος που ακολουθούν από το Ι.Ε.Π.. Τα μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης απευθύνονται στα παιδιά της δομής και οι Σ.Ε.Π. πρέπει να είναι ενήμεροι για το τι παρακολουθούν οι μαθητές και να ελέγχουν να μη συμπίπτουν με το σχολικό ωράριο. Παράλληλα, ελέγχουν αν όντως οι Μ.Κ.Ο. ακολουθούν το πρόγραμμα για το οποίο έχει δοθεί έγκριση από το Ι.Ε.Π. και αν διαπιστώσουν ότι κάτι παραβιάζεται, οφείλουν να το αναφέρουν στο Α.Τ.Σ.Π.Ε.Π.. Επιπλέον, τηρούν ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα και, όταν οι περιστάσεις το επιτρέπουν, επιδιώκεται συνεργασία της τυπικής εκπαίδευσης με τη μη τυπική προς διευκόλυνση των μαθητών και επεξήγηση των όσων μαθαίνουν στο σχολείο, καθώς στη μη τυπική εκπαίδευση μπορεί να υποστηρίξει ο πολιτισμικός διαμεσολαβητής. Οι Σ.Ε.Π. του αστικού ιστού επίσης συνεργάζονται με τις Μ.Κ.Ο. που παρέχουν μη τυπική εκπαίδευση και ζητούν ενημέρωση για τα προγράμματά τους, ώστε να μη συμπίπτουν με το ωρολόγιο πρόγραμμα της τυπικής εκπαίδευσης. Κάποιες από αυτές τις Μ.Κ.Ο. υποστηρίζουν και τη στέγαση των ωφελούμενων, οπότε συνεργάζονται μαζί τους και στο κομμάτι της καθοδήγησης των εγγραφών.

3.7. Απολογιστικές εκθέσεις - έκθεση πεπραγμένων - επιμορφώσεις

Κατά τη διάρκεια της θητείας τους οι Σ.Ε.Π. επιμορφώνονται από το Ι.Ε.Π. αλλά και από άλλους φορείς που συνεργάζονται με το Υ.ΠΑΙ.Θ.Α., όπως τη UNICEF, την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες κ.ά.. Πέρα από τις μηνιαίες έγγραφες αναφορές, στο τέλος της σχολικής χρονιάς οι Σ.Ε.Π. συντάσσουν έκθεση πεπραγμένων που αποστέλλεται στον οικείο περιφερειακό διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στο Α.Τ.Σ.Π.Ε.Π. και στο Ι.Ε.Π. Σε περιοχές που λειτουργούν Δ.Υ.Ε.Π. διενεργούνται συναντήσεις με ευθύνη των συμβούλων εκπαίδευσης που έχουν την παιδαγωγική καθοδήγηση των σχολείων που λειτουργούν οι

Δ.Υ.Ε.Π. με στόχο τον απολογισμό και την αξιολόγηση της λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π. και τη διατύπωση προτάσεων.

4. Επιλογικός σχολιασμός

Η εκπαίδευση των μαθητών προσφυγικού προφίλ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μία από τις διαστάσεις της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών ενώ συνιστά επιπλέον και μία από τις διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σημαντική απόπειρα αποτέλεσε η δημιουργία του νέου εκπαιδευτικού θεσμού αυτού του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.). Ο θεσμός των Σ.Ε.Π. ξεκίνησε πιλοτικά το 2016 και περιχαρακώθηκε με νομοθετικό πλαίσιο ως προς τις αρμοδιότητές τους το 2018. Από τότε, λόγω της ρευστότητας της κατάστασης και των μεταβαλλόμενων συνθηκών στο προσφυγικό, έχουν προκύψει νέες ανάγκες και ο ρόλος τους προσαρμόζεται σε αυτές, χωρίς ωστόσο να υπάρχει πάντοτε ανάλογη νομοθετική ρύθμιση.

Οι Σ.Ε.Π. επιδιώκουν τη συμπερίληψη και τη σωστή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προσφύγων εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες συνεργαζόμενοι με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Καλούνται επιπλέον να διαχειριστούν τη σχολική διαρροή, τις προβληματικές συμπεριφορές εντός σχολείου, αλλά και να δίνουν διεξόδους στα παιδιά, στηρίζοντάς τα στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Μετά από τα οκτώ σχεδόν χρόνια λειτουργίας του θεσμού των Σ.Ε.Π., έχουν εντοπιστεί ωστόσο και κάποιες αδυναμίες και μειονεκτήματα. Μολονότι οι Σ.Ε.Π. επιτελούν έναν πολύ σημαντικό ρόλο, αφού αποτελούν τον σύνδεσμο ανάμεσα στους οικείους περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης, τους διευθυντές εκπαίδευσης και τις σχολικές μονάδες στα θέματα της εκπαίδευσης των προσφύγων, εντούτοις πρόκειται για μια αδιαβάθμητη θέση, με μονοετή απόσπαση, χωρίς δικαίωμα υπογραφής υπηρεσιακού εγγράφου. Επιπλέον, ενώ παρακολουθούν στενά τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π., των Τάξεων Υποδοχής και γενικότερα τη φοίτηση των μαθητών προσφύγων, δεν μπορούν να παρέμβουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρόλο που για την απόσπασή τους στη θέση αυτή απαιτούνται προσόντα και εξειδικεύσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς την παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών την έχουν οι σύμβουλοι εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Αναγνώστου, Ντ., & Νικόλοβα, Μ. (2017). Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο». *Κείμενο Εργασίας Νº 84/2017*. Ανακτήθηκε 23 Απριλίου 2024 από https://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2017/10/84_2017_-WORKING-PAPER-_Ντ.-Αναγνώστου_-Μαρ.-Νικόλοβα.pdf
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Gutenberg.

- Επιστημονική Επιτροπή ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). *Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων*. Ανακτήθηκε 23 Απριλίου 2024 από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf
- Ζάχος, Δ. (2007). Η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των μαθητών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Στο Ε. Μακρή–Μπότσαρη (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τ. Α' (σσ. 337-354).
- Καρανικόλα, Ζ., & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α' βάθμιας και Β' βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθνική Επιτροπή για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, 128-151.
- Μουσούρου, Λ. (1991). *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*. Gutenberg.
- Ν. 1404/1983 (ΦΕΚ 173/24-11-1983, τ. Α'). Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.
- Ν. 2413/1996 (ΦΕΚ 124/17-06-1996, τ. Α'). Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- Ν. 4415/2016 (ΦΕΚ 159/06-09-2016, τ. Α'). Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ 102/12-06-2018, τ. Α'). Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Palaiologou, N. (2016). Intercultural education in Greece: Activities for immigrant and refugee children, their impact on future teachers. *International Journal of Language and Applied Linguistics*, 2, 15–33.
- Palaiologou, N., & Faas, D. (2012). How “intercultural” is education in Greece? Insights from policy makers and educators. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(4), 563–584.
- Υ.Α. Φ10/20/Γ1/708/1999 (ΦΕΚ 1789/28-09-1999, τ. Β'). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.
- Υ.Α. ΓΓ1/47079/ΥΠΠΕΘ/18-03-2016 (ΑΔΑ: ΩΒΑ34653ΠΣ-3ΨΓ). Συγκρότηση και ορισμός μελών της Επιτροπής για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, Συγκρότηση και ορισμός μελών της Επιστημονικής Ομάδας και της Καλλιτεχνικής Ομάδας για την υποβοήθηση του έργου της ΕΣΠΠ.
- Υ.Α. 131024/Δ1 (ΦΕΚ 2687/29-08-2016, τ. Β'). Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε.

Φερδιανάκη, Β. (2018). *Η διδασκαλία Νέων Ελληνικών σε παιδιά πρόσφυγες: Οργάνωση, πρακτικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. (Διπλωματική Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας.

UNHCR. (2024). *Στατιστικά Ελλάδα*. Ανακτήθηκε 23 Απριλίου 2024 από <https://www.unhcr.org/gr/statistics>

**Μελέτη της Γλώσσας:
Γλωσσικά, Διαγλωσσικά και
Εκπαιδευτικά Ζητήματα**

Ορθογραφία και λεξιλόγιο

Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη

Ομότιμη Καθηγήτρια Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.

ansym@lit.auth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα δημοσίευση εξετάζονται ορθογραφικά ζητήματα που αφορούν τα λεξικά μορφήματα με στόχο να ενισχυθεί η ορθογραφική επίγνωση των μαθητών/τριών. Προτείνονται 5 στρατηγικές διδασκαλίας και εκμάθησης: 1. η φωνολογική στρατηγική, 2. η μνημονική στρατηγική ενίσχυσης της οπτικής μνήμης, 3. ο μορφολογικός τεμαχισμός, 4. η χρήση της μορφολογικής οικογένειας λέξεων και 5. η χρήση των μορφογραμμάτων στα ομόρριζα, δηλ. το θέμα, το λεξικό μόρφημα παράγωγων και σύνθετων λέξεων συσχετίζεται με απλή λέξη στο πλαίσιο της ίδιας οικογένειας, π.χ. το *ε* στο *χειρουργός* που συναντούμε και στις *λ. χέρι, χερούλι*. Η στρατηγική αυτή, που αποτελεί καινοτομία για την ελληνική βιβλιογραφία, ενδυναμώνει τόσο την ορθογραφική επίγνωση όσο και τη σημασιολογική κατανόηση και μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση των ορθογραφικών επιδόσεων των μαθητών/τριών, γιατί οδηγεί στη μόνιμη εγγραφή στον νου των εκπαιδευομένων.

Λέξεις-κλειδιά: Λεξική ορθογραφία, ορθογραφική επίγνωση, μορφογράμματα, στρατηγικές διδασκαλίας της ορθογραφίας, στρατηγική του μορφολογικού τεμαχισμού.

1. Εισαγωγή

Ορθογραφώ σημαίνει πέρα από τη συμμετοχή της μνήμης διαθέτω μεγάλο δίκτυο γνώσεων φωνητικών, φωνογραμμικών (συσχετισμού γραφή και προφοράς), γραμματικών και λεξιλογικών, καθώς και ότι μπορώ να σκέφτομαι και να κρίνω γρήγορα (Παπαναστασίου, 2008).

Ο επαρκής ομιλητής είναι απαραίτητο όχι μόνο να γνωρίζει το σύστημα της γλώσσας του και να το χρησιμοποιεί κατάλληλα στον προφορικό λόγο (πβ. προτεραιότητα του προφορικού λόγου), αλλά και να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί επαρκώς τον γραπτό λόγο. Και τότε προκύπτουν τα ορθογραφικά προβλήματα. Κάθε σχετική μέθοδος προσέγγισης πρέπει να λαμβάνει υπόψη την ηλικία των διδασκομένων, τον αν πρόκειται για την α' ή τη β' γλώσσα τους, τη γλωσσομάθειά τους (άλλες ξένες γλώσσες) κτλ. (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2000).

Η μετάβαση των μαθητών από τον προφορικό στον γραπτό λόγο συνιστά μια αρκετά πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί τη δραστηριοποίηση περισσότερων της μίας γνωστικών λειτουργιών. Σημαντική θέση καταλαμβάνει η μεταγλωσσική ενημερότητα, που περιλαμβάνει ως συστατικά της στοιχεία τη φωνολογική ενημερότητα, τη

μορφοσυντακτική ενημερότητα και τη γνώση της γραμματικής (Aidinis & Nunes, 2001). Ειδικά η μορφολογική ενημερότητα ευθύνεται για τη γνώση, αλλά και τον παραγωγικό χειρισμό της εσωτερικής δομής των λέξεων της γλώσσας. Για τον λόγο αυτό η διδασκαλία δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στο επίπεδο ολόκληρων των λέξεων, αλλά πρέπει να συμπεριλάβει και τις μικρότερες ενότητες, τα μορφήματα, γιατί η μορφολογική ενημερότητα είναι πολύ σημαντική για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου αλλά και τη σωστή ορθογραφία στα Ελληνικά (Γεράσης, 2010). Κατά τους Ξυδόπουλο, Αρχάκη και Τζωρτζάτου (2014, σ. 331) «ορθογραφική επίγνωση είναι η γνώση και χρήση του ορθογραφικού κώδικα από τον συντάκτη ενός γραπτού κειμένου αλλά και η συνειδητοποιημένη γνώση ότι η ορθογραφία αποτελεί έναν αυθαίρετο και συμβατικό τρόπο γραφηματικής αναπαράστασης του προφορικού λόγου».

Παραδοσιακά γίνεται η διάκριση ανάμεσα αφενός (1) στην ορθογραφία της γραμματικής/γραμματική ορθογραφία, που αφορά τις αλλαγές που υφίστανται οι λέξεις ανάλογα με τον ρόλο που αναλαμβάνουν μέσα στην πρόταση, και αφετέρου (2) στην ορθογραφία του λεξιλογίου.

1. Η ορθογραφία της γραμματικής/γραμματική ορθογραφία αφορά τη συμφωνία κατά γένος, κατά αριθμό κτλ. π.χ. *η όμορφη φωνή – οι όμορφοι άνθρωποι* κτλ. και περιγράφεται ικανοποιητικά στις γραμματικές της νέας ελληνικής (ΝΕ). Τα κλιτικά (οι καταλήξεις κλίσης) και τα προσφύματα (προθήματα/αχώριστα μόρια και επιθήματα/παραγωγικές καταλήξεις) ορθογραφούνται πάντα με τον ίδιο καθιερωμένο τρόπο. Δηλ. είναι προβλέψιμη η ορθογραφική αναπαράσταση των φωνημάτων /o/, /i/, όταν βρίσκονται σε καταλήξεις, λ.χ. *ω* για το ρήμα (*παίζω*), *ο* για το ουσιαστικό (*δώρο*), *ει* για το ρήμα (*παίζει*), *ι* για το ουδέτερο ουσιαστικό (*πόδι*), *η* για το θηλυκό ουσιαστικό και επίθετο (*αδελφή, καλή*). Το ίδιο ισχύει και για τα προθήματα, π.χ. *εισ-έρχομαι, συν-έρχομαι, υπο-μένω*, και για τα επιθήματα, π.χ. *ζαχαρ-ίνη, αρθρ-ίτιδα, βια-σύνη, πετρ-ώδης, μελάν-ωμα, αμπελ-ώνας, πρασιν-ωπός, φτερ-ωτός*. Υπάρχει δηλ. σύνδεση μορφολογικής επίγνωσης και ορθογραφικής επίγνωσης. Η σύνδεση της ορθογραφίας με τη γραμματική μέσω της ορθογραφικής κανονικότητας των κλιτικών καταλήξεων είναι κάτι γνώριμο στη γλωσσική διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ωστόσο πρέπει να δοθεί έμφαση και στη σύνδεση της ορθογραφίας με τα προσφύματα λόγω της ορθογραφικής τους κανονικότητας.

2. Από την άλλη μεριά υπάρχει και η ορθογραφία του λεξιλογίου/λεξική ορθογραφία, που αφορά τα θέματα των λέξεων ανεξάρτητα από τον ρόλο τους μέσα στην πρόταση, όπως λ.χ. ο λημματικός τύπος σε ένα ερμηνευτικό λεξικό, και η οποία θα μας απασχολήσει στη συνέχεια, με στόχο τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών και τη βελτίωση των ορθογραφικών επιδόσεών τους ιδίως στα λεξικά μορφήματα.

Οι προτάσεις μας ακολουθούν το ορθογραφικό σύστημα που πρότεινε ο Μ. Τριανταφυλλίδης (1941) και αφορούν μαθητές τυπικής εκπαίδευσης.¹

¹ Δεν αναφερόμαστε σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, γιατί εκεί απαιτούνται ειδικές στρατηγικές.

2. Λεξική ορθογραφία

2.1. Εισαγωγικά

Η λεξική ορθογραφία συγκριτικά με τη γραμματική ορθογραφία εμφανίζεται απρόβλεπτη και δυσκολομάθητη, γιατί συχνά ένα φώνημα αντιστοιχεί σε δύο ή περισσότερα γραφήματα, π.χ. /ο/ *δομή* – *δώμα*, /ε/ *παίζω* – *πεζός*. Ενώ η γραμματική ορθογραφία διέπεται από μορφολογικούς και συντακτικούς κανόνες που χαρακτηρίζονται από σαφήνεια, έχουν γενικό πεδίο εφαρμογής και διδάσκονται στο σχολείο, η λεξική ορθογραφία αφορά μεμονωμένες λέξεις και συνδέεται με την ετυμολογία, η γνώση της οποίας δεν μπορεί να απαιτηθεί από έναν μαθητή της Πρωτοβάθμιας.

Όσον αφορά την ορθογράφιση των λεξικών θεμάτων, οι Ζυγούρη και Αϊδίνης (2010) διαπιστώνουν ότι για την ορθογράφιση οι μαθητές Δ' -Στ' τάξεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ανακαλούν τις απομνημονευμένες εικόνες μέσω της οπτικής μνήμης, εφόσον γνωρίζουν την ορθογραφία των λεξικών θεμάτων. Επίσης η έρευνα των Diakogiorgi και Tassiopoulou (2011, σ. 380) κατέδειξε ότι η συχνότητα εμφάνισης των λέξεων στον γραπτό λόγο αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην ορθογράφησή τους. Ωστόσο, η βιβλιογραφία περιορίζεται στην καταγραφή των ορθογραφικών λαθών στα λεξικά θέματα, που είναι περισσότερα από ό,τι στα γραμματικά (Ζυγούρη & Αϊδίνης, 2010· Ευδόπουλος, Αρχάκης & Τζωρτζάτου, 2014, σ. 336), ή στην πρόταση να τίθεται σε εφαρμογή η στρατηγική της χρήσης της οικογένειας λέξεων (Ζυγούρη & Αϊδίνης, 2022).

Αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι, αν και το θέμα της ορθογραφίας αφορά τη γραπτή μορφή του σημαίνοντος, ωστόσο η σημασία, είτε γραμματική είτε ιδίως λεξική, αποτελεί σημαντικό παράγοντα που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στις ορθογραφικές επιλογές μας. Στις περιπτώσεις αποκλίσεων από τη φωνολογική καταγραφή/απλογράφιση η επίκληση στη σημασία και στη μορφολογική ανάλυση είναι καθοριστική.

Υπάρχουν κανόνες για τη λεξική ορθογραφία; Είναι ήδη γνωστό ότι στις οικογένειες λέξεων, όπου οι λέξεις συνδέονται ως προς τη μορφή και τη σημασία, διατηρείται σε μεγάλο βαθμό η ορθογραφία του κοινού θέματος, που αποτελεί τον συνεκτικό κρίκο. Πιο συγκεκριμένα έχει προταθεί ο κανόνας σύμφωνα με τον οποίο η ορθογραφία του θέματος της ριζικής λέξης διατηρείται/κληροδοτείται στις λέξεις της μορφολογικής του οικογένειας (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2020· Ζυγούρη & Αϊδίνης, 2022), λ.χ. *παίζω* → *παίξιμο*, *παίχτης*, *παικτικός*, *παιχνιδότοπος*, *να παραλειφθεί*, *παράλειψη*, *έλλειψη* – *να παραληφθεί*, *λήψη*. Διαπιστώνουμε, ωστόσο, ότι πέρα από την οικογένεια λέξεων υπάρχουν κανόνες και για τη λεξική ορθογραφία μέσα όμως από το πρίσμα του γλωσσικού συστήματος και όχι μεμονωμένων λέξεων (Gruaz, 2023), αφού και η λεξική ορθογραφία αποτελείται από μονάδες (τα γραφήματα) και κανόνες. Προτείνουμε τη στρατηγική της χρήσης των μορφογραμμάτων (Gruaz, 2023) στα ομόρριζα, η οποία θα ενδυναμώσει τόσο την ορθογραφική επίγνωση όσο και τη σημασιολογική κατανόηση.

2.2. Τα μορφογράμματα

Κατά τη Nina Catach (1980) και τον μαθητή της Gruaz (2023) με την εκτεταμένη και πρωτοποριακή έρευνά τους για τη γαλλική γλώσσα, τα γραφήματα μπορεί να είναι απλά, π.χ. τα 4 γραφήματα της λ. *θέλω*, ή σύνθετα, π.χ. *αι* στο *παίζω*. Από λειτουργική άποψη υπάρχουν τριών ειδών γραφήματα:

- α) τα φωνογράμματα, που συνδέονται απλώς με τον προφορικό λόγο, π.χ. *αι* [ε] στο *χαίτη*,
- β) τα μορφογράμματα, που αποτελούν είδος γραφημάτων που μετέχουν στην κατασκευή λέξεων της ίδιας οικογένειας με εσωτερική δομή (παράγωγα και σύνθετα), π.χ. το *ε* στο *χειρουργός* που συναντούμε και στις λ. *χέρι*, *χερούλι*, ενώ υπάρχει και η ελεύθερη ποικιλία *χειροδύναμος* / *χεροδύναμος*, *χειροπόδαρα* / *χεροπόδαρα*. Ή το *α* στο *χαίρομαι* που συναντούμε και στη λ. *χαρά*, ενώ στη λ. *χαίτη* στο σύνθετο γράφημα/φωνόγραμμα *αι* το *α* συγχρονικά δεν φαίνεται να συνδέεται με άλλη λέξη, και τέλος
- γ) τα λεξιγράμματα, δηλ. μονάδες που διακρίνουν ομώνυμα, π.χ. το *η* και το *ι* στα *κλήμα* – *κλίμα*.

Αυτά τα τρία είδη γραφημάτων συνιστούν τη δομή επιφανείας της λεξικής ορθογραφίας. Θα αναζητηθεί η συστηματικότητα, δηλ. οι ομαλότητες που καταγράφονται, η οποία θα αποτελέσει τη βάση για την ορθολογική διδασκαλία της ορθογραφίας. Λ.χ. στο *χειρουργός* παραμένει το *ει* όχι μόνο γιατί ορθά το προτείνει ο Τριανταφυλλίδης (1941) αλλά γιατί και μέσα από την πρόταση του Gruaz (2023) δεν απλογραφείται το *ει* σε *ι* λόγω των λέξεων *χέρι*, *χερούλι* κτλ.

Προτείνουμε ως διδακτικό στόχο την ανάπτυξη της ορθογραφικής επίγνωσης μέσω της πρόκλησης της περιέργειας και του ενδιαφέροντος των μαθητών να παρατηρούν συστηματικά τις λέξεις και να ανακαλύπτουν τις κανονικότητες με τη χρήση πέντε στρατηγικών.

3. Στρατηγικές διδασκαλίας και εκμάθησης της ορθογραφίας

Η διδασκαλία με στρατηγικές θεωρείται μια μαθητοκεντρική προσέγγιση, στόχος της οποίας είναι να διδάξει με σαφήνεια το πώς, τότε και γιατί οι στρατηγικές μπορούν να εφαρμοστούν, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να διευκολυνθούν στις προσπάθειές τους να διεκπεραιώσουν τις δραστηριότητες που τους έχουν ανατεθεί και να βελτιώσουν την επίδοσή τους. Παράλληλα, σκοπός μιας τέτοιου είδους διδασκαλίας είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να έχουν επίγνωση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά και του τρόπου με τον οποίο μπορούν να ενισχύσουν τις δεξιότητες της κατανόησης αλλά και της παραγωγής λόγου. Η διδασκαλία με στρατηγικές πάνω από όλα στοχεύει να καταστήσει τους εκπαιδευόμενους υπεύθυνους των μαθησιακών τους πράξεων και αυτόνομους, προκειμένου να ελέγχουν, να αυτορυθμίζουν, να αυτοαξιολογούν τη μάθησή τους αυξάνοντας ταυτόχρονα την αυτοπεποίθησή τους στη χρήση της γλώσσας εντός και, κυρίως, εκτός της σχολικής αίθουσας (Schmitt, 1997·

Cohen & Macaro, 2013 (eds.)). Η έρευνα έδειξε ότι οι καλοί μαθητές χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές και πιο συχνά και την κατάλληλη στρατηγική, ενώ οι λιγότερο καλοί δεν έχουν τη μεταγνωστική γνώση για να επιλέξουν την κατάλληλη στρατηγική. Επίσης οι καλοί μαθητές επιλέγουν περισσότερο γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές (Gavriilidou & Psaltou, 2009, σ. 14). Στην άμεση διδασκαλία (direct instruction) οι εκπαιδευόμενοι πληροφορούνται την αξία και το στόχο κάθε στρατηγικής, ενώ αυτό δε συμβαίνει στην έμμεση (embedded). Η άμεση διδασκαλία ενδυναμώνει τη μεταγνωστική επίγνωση (awareness) των εκπαιδευομένων και συνεπώς εγγυάται τη μεταφορά των στρατηγικών που έχουν διδαχτεί και σε άλλες δραστηριότητες (Gavriilidou & Psaltou, 2009, σ. 18).

Οι στρατηγικές διδασκαλίας είναι πολλών ειδών και ανταποκρίνονται τόσο στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού όσο και γραπτού λόγου. Ειδικά για ζητήματα ορθογραφίας προτείνουμε τις εξής πέντε στρατηγικές:

1. Τη φωνολογική στρατηγική, που αναπτύσσεται νωρίς (Α' Δημοτικού), δηλ. ο μαθητής εφαρμόζει τη γραφοφωνημική αντιστοίχιση, καταγράφοντας ό,τι ακούει (Ζυγούρη & Αϊδίνης, 2010· Diakogiorgi & Tassiopoulou, 2011): *τρέχω, πόδι, νερό, καλός* κτλ.
2. Τη μνημονική στρατηγική, δηλ. απομνημόνευση μέσω της ενίσχυσης της οπτικής μνήμης (Α', Β', Γ' Δημοτικού): οι μαθητές αποθηκεύουν στη μνήμη τους οπτικές αναπαραστάσεις (Ζυγούρη & Αϊδίνης, 2010). Για να ορθογραφήσουν σωστά, βασίζονται στην οπτική τους μνήμη, δηλ. 'φωτογραφίζουν' τους ορθογραφικούς τύπους, τους οποίους ανακαλούν από την οπτική μνήμη ως διαθέσιμες εικόνες (Ξυδόπουλος, Αρχάκης & Τζωρτζάτου, 2014).
3. Τη στρατηγική του μορφολογικού τεμαχισμού (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Μητσιάκη, 2010), δηλ. την κατάτμηση μιας παράγωγης ή σύνθετης λέξης στα συστατικά της. Ο μορφολογικός τεμαχισμός αποτελεί κατά βάση γνωσιακή στρατηγική, εφόσον εμπλέκει επεξεργασία (elaboration) και εκτίμηση (evaluation) της λεξικής σημασίας, ενώ παράλληλα συμβάλλει στη διατήρηση των κατασκευασμένων λέξεων στη μνήμη των εκπαιδευομένων (μνημονική στρατηγική) καθώς και στην ταχεία ανάκλησή τους. Τέλος το γεγονός ότι εμπλέκει γνώση του συστήματος παραγωγής ή σύνθεσης μιας γλώσσας συμβάλλει στο να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους να σκεφτούν για το πώς κατασκευάζονται οι λέξεις στη Γ2 (μεταγνωστική στρατηγική). Συνεπώς στην παρούσα εργασία προτείνω τη χρήση του μορφολογικού τεμαχισμού των λεξικών μονάδων ως στρατηγικής που εμπλέκει α) τη γνώση, β) τη μνήμη και γ) τη μεταγνώση. Κρίνω αναγκαία την άμεση/ρητή διδασκαλία της, αφενός γιατί ενισχύει αποτελεσματικά την κατανόηση και παραγωγή στο λεξιλόγιο, αφετέρου γιατί έτσι ενδυναμώνονται η μορφολογική επίγνωση (η ενσυνείδητη γνώση της κατασκευής μιας λέξης) αλλά και η ορθογραφική επίγνωση των εκπαιδευομένων (Mitsiaki & Anastassiadis-Symeonidis, 2021). Με άλλα λόγια με τη στρατηγική του μορφολογικού τεμαχισμού επιδιώκουμε οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν τη μορφολογική ενημερότητα αναλύοντας τη μορφολογική δομή της λέξης, ώστε να κατανοήσουν τη σημασία της λέξης με εσωτερική

δομή και να την ορθογραφήσουν σωστά διατηρώντας στη μνήμη τους την ορθογραφία της: *παίζω* → *παίχ-της* (δράστης ενέργειας), *ανθρωπ-ισμός* (θεωρία) αλλά *δανεισ-μός* (αποτέλεσμα ενέργειας), *ανθρωπ-ιστής* (οπαδός) αλλά *δανεισ-τής* (δράστης), *διαχειρίζομαι* → *διαχειρισ-τής* (δράστης), *ποδήλατο* → *ποδηλατ-ιστής* (επαγγελματικό), *ανακατώνω* → *ανακάτω-μα* (αποτέλεσμα ενέργειας), *τρίχα* → *τρίχ-ωμα* (περιληπτικό ουσιαστικό).

4. Τη στρατηγική της χρήσης της οικογένειας λέξεων, που αφορά τις συγγενικές λέξεις/ομόρριζα, ώστε οι μαθητές να κάνουν συνειδητά συνδέσεις ανάμεσα στα ομόρριζα, δηλ. σε λέξεις με το ίδιο θέμα, με το ίδιο λεξικό μόρφημα (Ζυγούρη & Αϊδίνης, 2010· 2022· Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2020), έτσι ώστε να καταχωριστεί στη μνήμη των μαθητών η αντίστοιχη αναπαράσταση: *παίζω* – *παίξιμο* – *παίχτης* – *παικτικός* – *παιχνιδότοπος*, *καταλαμβάνω* – *κατάληψη*, *εγκαταλείπω* – *εγκατάλειψη*.

Αξίζει να σταθούμε σε κανονικότητες που υπάρχουν ανάμεσα στα ομόρριζα: Στη ΝΕ η σχέση μορφής και σημασίας γενικά διατηρείται σταθερή, γιατί διευκολύνει τη μορφολογική επεξεργασία στον εγκέφαλο η διατήρηση της μορφής του θέματος/βάσης: *πλέκω* – *πλέξιμο* – *πλεχτό*, *εκφράζω* – *έκφραση*, *καταψύχω* – *κατάψυξη*, *σύρω* – *συρμός*, *φράττω/φράζω* – *φράγμα*, *χάνω* – *χαμός*, *ψάλλω* – *ψαλμός*. Αντίθετα με ό,τι συμβαίνει συνήθως στην αρχαία ελληνική (ΑΕ) και σε λέξεις της ΝΕ κληρονομημένες από την ΑΕ: *πλέκω* – *πλοκή*. Η μετάπτωση/ετεροίωση, δηλ. η τροπή του *ε* του ρηματικού θέματος σε *ο* στο ονοματικό θέμα, αποτελεί υποκανονικότητα για τη ΝΕ, δεν λειτουργεί πλέον: οι λέξεις που συνδέονται μεταξύ τους με το φαινόμενο αυτό είτε είναι ΑΕ προέλευσης: *ρέω* → *ρόή* είτε είναι ΑΕ κληρονομιάς: *ρεοστάτης/ροοστάτης*. Π.χ. *αλείφω* – *αλοιφή*, *αμείβω* – *αμοιβή*, *αποστέλλω* / *καταστέλλω* / *συστέλλω* / *υποστέλλω* – *αποστολή* / *καταστολή* / *συστολή* / *υποστολή*, *βρέχω* – *βροχή*, *γένος* – *γόνος*, *διανέμω* – *διανομή*, *διαφέρω* / *μεταφέρω* / *εισφέρω* / *αναφέρω* / *εκφέρω* / *προσφέρω* – *διαφορά* / *μεταφορά* / *εισφορά* / *αναφορά*, *διαφθείρω* – *διαφθορά*, *κλείνω* – *κλειός*, *λέγω* – *λόγος*, *λείπω* – *λοιπός*, *πέμπω* – *πομπή*, *πλέω* – *πλους* (*πλόες*), *πνέω* – *πνοή*, *ρέω* – *ροή*, *ρέπω* – *ροπή*, *σπεύδω* – *σπουδή*, *στρέφω* – *στροφή*, *τέμνω* – *τομή*, *τρέμω* – *τρόμος*, *τρέπω* – *τροπή*, *τρέφω* – *τροφή*, *τρέχω* – *τροχός*, *σπείρω* – *σπορά*, *φέρω* – *φορά*, *φλέγω* – *φλόγα*, *ψέγω* – *ψόγος* (Κίτσα, 2001· 2006). Παρόμοια η περίπτωση της σχέσης λεξικών θεμάτων με *ε* [-λόγιο] και με *η* [+λόγιο] (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Φλιάτουρας, 2019): *ξηρός* – *ξηρός*, *γέρος* – *γήρας*, *γερνώ* – *γηράσκω*.

Επίσης, είναι ευκολότερη η ανάκληση από τη μνήμη όταν υπάρχει η συστηματική αλλαγή του τελευταίου τμήματος του θέματος, π.χ. ρήματα στον ενεστώτα σε *-φω* με αοριστικό θέμα σε *-ψω*, όπως *βάφω* – *βάψω*, *γράφω* – *γράψω*, *θρέφω* – *θρέψω*, *στρέφω* – *στρέψω*, *αλείφω* – *αλείψω*, *γλείφω* – *γλείψω*, από ό,τι οι αλλαγές των εσωτερικών φωνηέντων του θέματος (*πλέκω* – *πλοκή*) και η μη συστηματική/μη προβλέψιμη αλλαγή: *πηγαίνω* – *πάω*, *βλέπω* – *δω*, *προάγω* – *προαγάγω*. Συνεπώς, πρέπει να διδαχτούν πρώτα οι κανονικότητες και έπειτα οι υποκανονικότητες.

5. Τη στρατηγική της χρήσης των μορφογραμμάτων (Gruaz, 2023) στα ομόρριζα, δηλ. το θέμα, το λεξικό μόρφημα λέξεων με εσωτερική δομή συσχετίζεται με απλή λέξη

στο πλαίσιο της ίδιας οικογένειας, π.χ. το *ε* στο *χειρουργός* που συναντούμε και στις λ. *χέρι*, *χερούλι*, ενώ υπάρχει και η ελεύθερη ποικιλία *χειροδύναμος* / *χεροδύναμος*, *χειροπόδα* / *χεροπόδα*. Ή το *α* στο *χαίρομαι* που συναντούμε και στη λ. *χαρά*, ενώ στη λ. *χαίτη* στο σύνθετο γράφημα *αι* το *α* συγχρονικά δεν φαίνεται να συνδέεται με άλλη λέξη. Παραδείγματα θα βρεθούν εξετάζοντας τη σχέση α) των ρημάτων σε *-αίνω* και των παραγώγων τους, π.χ. *θερμαίνω* – *θέρμανση*, β) του ενεστωτικού θέματος με το αοριστικό θέμα, π.χ. *κλαίω* – *έκλαψα*, και γενικά τα λεξικά μορφήματα μεταξύ των μελών της ίδιας οικογένειας.

Άλλα παραδείγματα:

Ρήματα: *αθροίζω* – *αθρόος*, *αληθεύω* – *αλήθεια*, *ανεβαίνω* / *διαβαίνω* / *παραβαίνω* / *υπερβαίνω* / *μεταβαίνω* – *ανάβαση*, *βασκαίνω* – *βασκανία*, *βγαίνω* – *βγάλισμο*, *βουβαίνω* – *βουβαμάρα*, *εξαίρω* – *έξαρση*, *θερμαίνω* – *θέρμανση*, *καθαίρω* – *κάθαρση*, *καίω* – *κάυση* / *κάψιμο*, *κλαίω* – *κλάμα*, *κραδαίνω* – *κραδασμός*, *λειαίνω* – *λείανση*, *μαγειρεύω* – *μαγερειό*, *μαραίνω* – *μαραμένος* – *μάρανα*, *μιαίνω* – *μίασμα*, *μωραίνω* – *ξεμωραμένος*, *παίρνω* – *πάρσιμο*, *πεθαίνω* – *πέθανα*, *σημαίνω* – *σήμανση* – *σημαντικός*, *σπείρω* – *σπέρμα*, *συγχαίρω* – *συγχαρητήρια*, *συναγείρω* – *συναγερμός*, *τεκμαίρω* – *τεκμαρτός*, *υφαίνω* – *υφαντό*.

Ουσιαστικά: *κύμα* – *κυμαίνεται*.

Επίθετα / αντωνυμίες: *αρχαίος* – *αρχαϊκός*, *θείος* – *θεικός*, *δίκαιος* – *δικάζω*, *κανείς* – *κανένας*, *ουδείς* – *ουδεμία*.

Πολύ συχνά παρατηρείται ορθογραφικό λάθος στη λέξη **περεταίρω* (αντί του ορθού *περαιτέρω*). Μπορεί να διδαχθεί με τη βοήθεια των μορφογραμμάτων συσχετίζοντας το *περαιτέρω* με το *πέρας* και το *-τερος* (*σοφότερος*), *-τερα/-τέρω* με επίθετα στο συγκριτικό βαθμό.

Συμπερασματικά, για την ανάπτυξη της πορείας της ορθογραφημένης γραφής, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να κατακτήσουν ιδίως τις 3 μορφολογικές στρατηγικές, που αφορούν τη μορφολογική ανάλυση λέξεων με εσωτερική δομή: τη στρατηγική του μορφολογικού τεμαχισμού, της χρήσης της οικογένειας λέξεων και της χρήσης των μορφογραμμάτων. Οι στρατηγικές αυτές θα αποτελέσουν ένα στέρεο εργαλείο που θα βοηθήσει αποτελεσματικά τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι καταβάλλοντας λιγότερο μόχθο θα επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα στην ορθογραφία.

Βέβαια η ορθογραφική επίγνωση έχει εξελικτικό χαρακτήρα, καθώς τα παιδιά διανύουν διάφορα στάδια κατάκτησης, κατανόησης και χειρισμού των κανόνων σωστής γραφής (Γεράσης, 2010). Πρόκειται για αναπτυσσόμενες δεξιότητες, που χρειάζεται χρόνος και επιμονή για να κατακτηθούν. Ωστόσο, αν δεν διδαχθούν οι κανόνες και οι στρατηγικές που αφορούν την ορθογραφία, υπάρχει ο κίνδυνος οι μαθητές να εφαρμόσουν τη στρατηγική γραφής κατ' επιπόνηση (Ζυγούρη & Αϊδίνη, 2010· 2022).

4. Επίλογος

Εξετάστηκαν ζητήματα ορθογραφίας που αφορούν τα λεξικά μορφήματα με στόχο την ενίσχυση της ορθογραφικής επίγνωσης των εκπαιδευομένων. Η έως τώρα βιβλιογραφία περιορίζεται στην καταγραφή των ορθογραφικών λαθών, που είναι περισσότερα στα λεξικά μορφήματα από ό,τι στα γραμματικά, ή στην πρόταση να τίθεται σε εφαρμογή η στρατηγική της χρήσης της οικογένειας λέξεων. Συμφωνώντας με τις προηγούμενες προτάσεις εισηγούμαστε μια καινοτόμο πρόταση, τη χρήση της στρατηγικής των μορφογραμμάτων, η οποία ενδυναμώνει τόσο την ορθογραφική επίγνωση όσο και τη σημασιολογική κατανόηση. Τέλος, για τη βελτίωση των ορθογραφικών επιδόσεων των εκπαιδευομένων προτείνονται 5 στρατηγικές: 1. η φωνολογική στρατηγική, 2. η μνημονική στρατηγική ενίσχυσης της οπτικής μνήμης, 3. ο μορφολογικός τεμαχισμός, 4. η χρήση της μορφολογικής οικογένειας και 5. η χρήση των μορφογραμμάτων. Η τελευταία, που αποτελεί καινοτομία για την ελληνική βιβλιογραφία, θεωρείται ότι συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση των ορθογραφικών επιδόσεων των μαθητών/ριών και οδηγεί στη μόνιμη εγγραφή στο νου των εκπαιδευομένων.

Βιβλιογραφία

- Aidinis, A., & T. Nunes, (2001). The role of different levels of Phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing* 14(1), 45-177.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (2000). Μορφολογική ανάλυση και η διδασκαλία της νεοελληνικής ορθογραφίας. Στο Αντωνοπούλου Ν., Α. Τσαγγαλίδης και Μ. Μουμτζή (Επιμ.), *Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: αρχές, προβλήματα, προοπτικές. Πρακτικά διημερίδας, 2-3 Απριλίου 1999*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 43-50.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (2020). Οικογένεια (υπο)λεξικών μονάδων. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 40, 29-39.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., & Μητσιάκη, Μ. (2010). Ο μορφολογικός τεμαχισμός ως στρατηγική διδασκαλίας του λεξιλογίου της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο Α. Ψάλτου-Joycey & Μ. Ματθαιουδάκη (Επιμ.), Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρίας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, «*Εξελίξεις στην Έρευνα της Γλωσσικής Εκμάθησης και Διδασκαλίας: Επιλεγμένα άρθρα*», 65-77, Ε.Ε.Ε.Γ. <https://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Greek%20papers/Anastasiadi-Symeonidi&Mitsiaki.pdf>
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., & Φλιάτουρας, Α. (2019). Το λόγιο επίπεδο της σύγχρονης Νέας Ελληνικής: συγχρονικές και διαχρονικές τάσεις. Στο Α. Φλιάτουρας & Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (Επιμ.), *Από τον οίκο στο σπίτι και τανάπαλιν... Το λόγιο επίπεδο στη σύγχρονη νέα ελληνική: Θεωρία, ιστορία, εφαρμογή* (15-56). Πατάκης.
- Catach, N., Gruaz, C., & Duprez, D. (1980). *L'orthographe française, traité théorique et pratique*. Nathan.

- Γεράσης, Γ. (2010). *Ανάπτυξη ορθογραφημένης γραφής: Η σχέση φωνολογικής και μορφοσυντακτικής ενημερότητας* [Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή]. Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη.
- Chamot, A., & O' Malley, J.M. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Cohen, A., & Macaro, E. (Eds.) (2013). *Language Learner Strategies*. Oxford University Press.
- Diakogiorgi, K., & Tassiopoulou, G. (2011). The development of spelling production and orthographic awareness in young Greek spellers. *Proceedings of the 9th International Conference on Greek Linguistics*. Ohio State University, 372-382.
- Ζυγούρη, Μ. (2019). *Η αναπτυξιακή πορεία ορθογραφικής απόδοσης θεματικών μορφημάτων και παραγωγικών επιθημάτων από παιδιά δημοτικού: μία συγχρονική μελέτη* [Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή]. Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.
- Ζυγούρη, Μ., & Αϊδίνης, Α. (2010). Η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή του θέματος λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (Επιμ.), Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως πρώτης/μητρικής*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Ζυγούρη, Μ., & Αϊδίνης, Α. (2022). Ορθογραφική απόδοση θεματικών μορφημάτων από παιδιά του Δημοτικού Σχολείου. Στο Ε. Γρίβα (σε συνεργασία με Α. Γιαννακοπούλου, Ε. Κηπουροπούλου & Ε. Κοροσίδου) (Εκδ.) *Γλωσσική διδασκαλία και μάθηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον* (Συλλογικός τόμος Α', σσ. 41-56). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας / ΠΕΚ ΤΗΜΕΝΟΣ.
- Gavriilidou, Z., & Psaltou-Joycey, A. (2009). *Language Learning Strategies: An Overview*. *JAL* 25, 11-25.
- Gruaz, C. (2023). *L'orthographe lexicale du français – Système et réforme*. Conseil International de la langue française.
- Κίτσα, Π. (2001). *Ζητήματα παραγωγής του λεξιλογίου: η αλλομορφική ετεροίωση ε / ο στα Νέα Ελληνικά με προοπτικές εφαρμογής στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής σε ξένους* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή], Τμήμα Φιλολογίας, Α.Π.Θ.
- Κίτσα, Π. (2006). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: Λεξικογραφική εφαρμογή* (Μέθοδος εκμάθησης του λεξιλογίου μέσω των μορφημάτων που κατασκευάζουν τις λέξεις). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Mitsiaki, M., & Anastasiadis-Symeonidis, A. (2021). Morphological Segmentation in Strategy-based Instruction: Towards a Graded Morphological Syllabus of Modern Greek. In: Z. Gavriilidou & L. Mitits (Eds.), *Situating Language Learning Strategy Use: Present Issues and Future Trends*. Bristol, Blue Ridge Summit: *Multilingual Matters*, 221-241.
- Ευδόπουλος, Γ. Ι., Αρχάκης, Α., & Τζωρτζάτου, Κ. (2014). Γλωσσική επίγνωση και ορθογραφία: παρατηρήσεις σε γραπτά μαθητών της Δ', Ε' και Στ' τάξης του

Δημοτικού σχολείου με Γ1 τη νέα ελληνική. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 34, 327-338.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle and Heinle Publishers.

Παπαναστασίου, Γ. (2008). *Νεοελληνική ορθογραφία – ιστορία, θεωρία, εφαρμογή*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In Schmitt N. & M. McCarthy (Eds.). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp.199-227). Cambridge University Press.

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1941). *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)*. ΟΕΣΒ. Ανατύπωση με διορθώσεις 2002, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Περιγράφοντας τη διαδικασία για την αναγνώριση της μεταφοράς στον γραπτό λόγο διδασκομένων την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Προκαταρκτικές παρατηρήσεις

Ελένη Ματσούκη

Υποψήφια Διδάκτορας, Τμήμα Γλωσσικών & Διαπολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ematsouki@uth.gr

Περίληψη

Στόχος αυτής της εργασίας είναι η παρουσίαση μιας πειραματικής διαδικασίας για την αναγνώριση και τη μελέτη του μεταφορικού τρόπου έκφρασης στον γραπτό λόγο ομιλητών που διδάσκονται τη νέα ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Ειδικότερα και αξιοποιώντας online corpora με γραπτά διδασκομένων, θα παρουσιαστούν τα βήματα και η μέθοδος για την αναγνώριση του μεταφορικού τρόπου έκφρασης από το επίπεδο A2 έως και Γ2, ενώ θα εξεταστούν και παράμετροι, όπως το φύλο, η χώρα προέλευσης, το είδος της μεταφοράς, αλλά και το κειμενικό είδος στο πλαίσιο του οποίου εμφανίζεται η μεταφορά.

Λέξεις-κλειδιά: Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, μεταφορά, γραπτός λόγος, σώμα κειμένων.

1. Εισαγωγή

Η εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ) συνιστά μια σύνθετη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει την εσωτερικευση ποικίλων αλληλοσυνδεόμενων επιπέδων γλωσσικής ανάλυσης, όπως η μορφολογία, η σύνταξη, η σημασιολογία και το λεξιλόγιο. Κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, το ίδιο το λεξιλόγιο και η εκμάθησή του συνιστά μια πολύπλοκη διαδικασία, και οι διδασκόμενοι βρίσκονται ανάμεσα σε δύο ταυτόχρονα γλωσσικά συστήματα (της μητρικής τους γλώσσας και της Γ2/ΞΓ) προκειμένου να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Γαλαντόμος, 2008).

Για μεγάλο χρονικό διάστημα, κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας Γ2/ΞΓ, το βάρος εστιάζοταν κυρίως σε γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, αφήνοντας στο περιθώριο το λεξιλόγιο (Meara, 1980). Πρόσφατες έρευνες (π.χ., Schmitt, 2008· Μήτσης, 2000, 2004) τεκμηρίωσαν τον πρωταγωνιστικό ρόλο του λεξιλογίου και τόνισαν τη σχέση του με υψηλά επίπεδα επικοινωνιακής επάρκειας στη γλώσσα-στόχο (Read, 2004).

Η σχέση αυτή είναι εμφανής κυρίως στην παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς σε αυτή τη γλωσσική δεξιότητα αποδεικνύονται όχι μονάχα οι γνώσεις των διδασκομένων μιας Γ2/ΞΓ, αλλά και η γλωσσική τους επιτέλεση - ενεργή συμμετοχή σχετικά με αυτή (Μήτσης, 1996). Στην παραγωγή γραπτού λόγου, οι διδασκόμενοι εξασκούνται σε πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις και κατακτούν αποτελεσματικά τη γλώσσα-στόχο, μέσα από τη συμμετοχή τους στην ίδια την γλωσσική πράξη (Μήτσης, 1996).

Βασική πτυχή της παραγωγής γραπτού λόγου αποτελεί το λεξιλόγιο, σημαντικό μέρος του οποίου είναι και ο μεταφορικός λόγος (Carter, 1998· Holme, 2004). Με τον όρο *μεταφορά* ορίζεται ο λόγος, ο οποίος περιέχει αντικείμενα ή αφηρημένες έννοιες που δεν αποτυπώνονται με το αντίστοιχο κυριολεκτικό τυπικό στοιχείο της γλώσσας, αλλά φανερώνονται έμμεσα με άλλη λέξη ή φράση με την οποία έχουν ένα ή περισσότερα κοινά σημασιολογικά στοιχεία (Μπαμπινιώτης, 2008).

Η γνώση και η χρήση του μεταφορικού λεξιλογίου αναφέρεται ως *μεταφορική ικανότητα* (Danesi, 1986). Σύμφωνα με τους Lakkoφ και Johnson (1980) ο μεταφορικός λόγος συνιστά μια ιδιαίτερα σημαντική κατάκτηση, καθώς δεν αποτελεί την απλή παράθεση ενός συνόλου λέξεων, αλλά περισσότερο μια νοητική κατάσταση, η οποία γίνεται πραγματικότητα μέσα από τον μεταφορικό λόγο (Lakkoφ & Johnson, ό.π.). Ως εκ τούτου, κατά την ανάλυση μιας μεταφοράς είναι εφικτό να κατανοηθεί η εννοιοποίηση μιας οντότητας, μέσω μιας διαφορετικής έννοιας (Reijnierse & Burgers, 2023). Η επαρκής χρήση του μεταφορικού λόγου συνδέεται, με υψηλό βαθμό εξοικείωσης στη Γ2 και αποδεικνύει την ικανότητα των ατόμων να διαχειρίζονται ποικίλες σημασίες μιας λέξης ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο εκτίθενται (Levorato & Cacciari, 1995). Παράλληλα, η επαρκής χρήση της μεταφορικής γλώσσας συνεπάγεται την ικανότητα των διδασκομένων να διακρίνουν τα κυριολεκτικά νοήματα από τις μη κυριολεκτικές έννοιες και αναπόφευκτα τη δυνατότητα παραγωγής των δικών τους μεταφορικών εννοιών (Levorato, 1993).

Αν και γίνεται ευρύτερα αποδεκτό ότι ο μεταφορικός λόγος εμφανίζεται σε όλες σχεδόν τις επικοινωνιακές περιστάσεις (Cameron, 2003· Kövecses, 2002· Semino, 2008), για μεγάλο χρονικό διάστημα δεν εξεταζόταν ανεξάρτητα, παρά μονάχα στο πλαίσιο των σχημάτων λόγου και της αισθητικής αξίας που αυτά απέδιδαν στον παραγόμενο λόγο. Ωστόσο, τα τελευταία έτη αναδείχθηκε ο κυρίαρχος ρόλος της μεταφοράς, καθώς διαπιστώθηκε ότι επιδρά με αποφασιστικό τρόπο στην αποτελεσματικότητα και στην ακρίβεια της επικοινωνίας και συμβάλλει στη σύνδεση της πληροφορίας που θα παραγάγει ο δέκτης με το νόημα που θα αντιληφθεί ο πομπός (Langacker, 2009) σε όλες τις περιστάσεις, χωρίς, φυσικά, αυτό να σημαίνει ότι εξαλείφεται η βασική ερμηνεία των λέξεων (Pragglejaz, 2007).

2. Εργαλείο αναγνώρισης του μεταφορικού λόγου

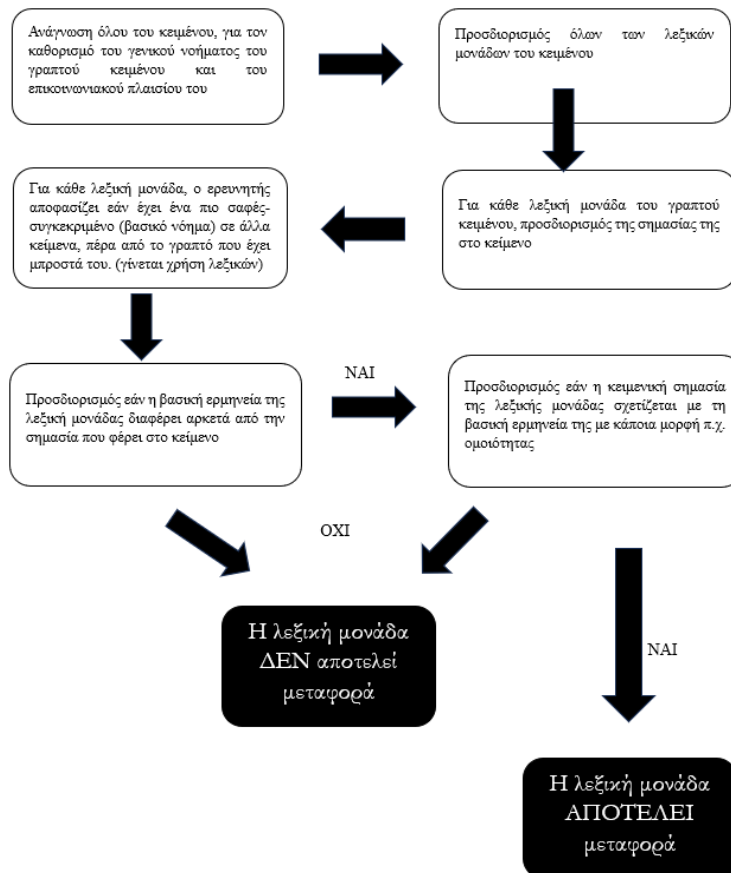
Στην ελληνική βιβλιογραφία, διαπιστώνεται κενό ως προς την ύπαρξη εργαλείων αναγνώρισης των μεταφορών στον γραπτό λόγο διδασκομένων που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα ως Γ2/ΞΓ.

Σε αυτό το πλαίσιο, στην παρούσα εργασία, θα παρουσιαστούν τα βήματα με τα οποία προσεγγίζεται ο μεταφορικός λόγος, επί τη βάση του Metaphor Identification Procedure Vrije Universiteit¹, το οποίο έχει ήδη εφαρμοστεί σε διάφορες ευρωπαϊκές γλώσσες, όπως η αγγλική. Ειδικότερα, θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία αναγνώρισης των

1 Εφεξής MIPVU.

μεταφορών, αξιοποιώντας ένα διαδικτυακό σώμα κειμένων, το ‘Greek Learner Corpus Gateway’¹ του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Κατά την εξέταση των παραδειγμάτων, ως βασική έννοια των λέξεων θα χρησιμοποιηθούν οι ορισμοί, όπως αυτοί εμφανίζονται στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής² του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών του ΑΠΘ.

Σύμφωνα με το MIPVU, τα βήματα για την αναγνώριση του μεταφορικού λόγου είναι τα ακόλουθα:



Γράφημα 1: Τα βήματα για την αναγνώριση του μεταφορικού λόγου σύμφωνα με το MIPVU.

3. Σώμα κειμένων

Το διαδικτυακό corpus κειμένων που αξιοποιήθηκε στην παρούσα εργασία περιλαμβάνει περισσότερα από 1.600 γραπτά κείμενα μαθητών και φοιτητών από διάφορους φορείς της Ελλάδας και του εξωτερικού, χωρισμένα ανά επίπεδο γλωσσομάθειας. Στους φορείς αυτούς συγκαταλέγονται το Σχολείο Νεοελληνικής Γλώσσας του ΑΠΘ, το τμήμα Φροντιστηρίου Ελληνικής Γλώσσας σε γυναίκες μετανάστριες και πρόσφυγες, το Λύκειο Ελληνίδων (Αθήνα), το ιδιωτικό φροντιστήριο

¹ Εφεξής ΑΠΘ.

² Εφεξής ΔΚΝ, διαθέσιμο στον σύνδεσμο: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html.

γλωσσών 'Peek at Greek' (Θεσσαλονίκη), το Σισμανόγλειο Ίδρυμα στην Κωνσταντινούπολη και τα τμήματα του Ελληνικού Ιδρύματος Πολιτισμού σε Βελιγράδι, Οδησό, Φλωρεντία και Αλεξάνδρεια.

Οι γραπτές παραγωγές συγκεντρώθηκαν μέσω μιας φόρμας google¹. Στο εν λόγω corpus κειμένων καταγράφονται πληροφορίες, όπως το φύλο, το χρονικό διάστημα διδασκαλίας και η χώρα προέλευσης των ατόμων που διδάσκονται ελληνικά.

Τα δειγματικά κείμενα που θα παρουσιαστούν στην παρούσα εργασία αντλήθηκαν με πρωταρχικό κριτήριο την έκταση. Επιδιώχθηκε η παρουσίαση των κειμένων να είναι μέσης έκτασης (έως 140 λέξεις) και να αποδίδουν ένα ολοκληρωμένο νόημα, σε διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια. Επίσης, έγινε προσπάθεια να εξεταστούν ως μεταφορές λεκτικές μονάδες από διαφορετικά μέρη του λόγου (επίρρημα, επίθετο, αντωνυμία, ρήμα). Τέλος, αξιοποιήθηκαν κείμενα που καλύπτουν γεωγραφικά χώρες της Ευρώπης, καθώς το μεγαλύτερο μέρος των κειμένων του corpus, απαντούν σε ευρωπαϊκά κράτη, ενώ, ταυτόχρονα, επιλέχθηκαν για τα χαμηλότερα επίπεδα γραπτά από το ανδρικό φύλο και για τα μεγαλύτερα από το γυναικείο, όπως παρουσιάζονται κατά αντιστοιχία σε μεγαλύτερο βαθμό και στο διαδικτυακό σώμα κειμένων.

Όσον αφορά στα ειδικότερα χαρακτηριστικά κάθε επιπέδου ελληνομάθειας διαπιστώθηκε ότι στο επίπεδο A2, τα διαθέσιμα γραπτά των αντρών διδασκομένων υπερिशύουν των γυναικών, και προέρχονται κυρίως από Βαλκανικές γειτονικές χώρες, όπως η Αλβανία και η Βουλγαρία, και έπειτα από χώρες όπως η Ρωσία και η Γεωργία. Ως προς τις σπουδές των διδασκομένων, οι περισσότεροι συμμετέχοντες φοιτούν στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Οι περισσότεροι δεν γνωρίζουν κάποια άλλη γλώσσα πέρα από τη μητρική τους και δεν αξιοποιούν τα ελληνικά στην επικοινωνία τους στο σπίτι.

Στο επίπεδο B1, τα διαθέσιμα γραπτά των αντρών υπερिशύουν σε σχέση με τις γυναίκες, με μια αξιόλογη διαφορά, ενώ οι χώρες από τις οποίες κατάγονται οι περισσότεροι διδασκόμενοι την ελληνική ως Γ2/Ξ2 γλώσσα, όπως και στο επίπεδο A2, η Αλβανία, η Γεωργία, Ρωσία και το Ηνωμένο Βασίλειο, ενώ ακολουθούν χώρες όπως η Ρουμανία, αλλά και κράτη της Ανατολής, όπως το Ιράν, το Πακιστάν και η Συρία. Οι διδασκόμενοι χρειάστηκαν περίπου δύο χρόνια για να κατακτήσουν το συγκεκριμένο επίπεδο (όσοι το κατάφεραν νωρίτερα, είχαν καθημερινή επικοινωνία στα ελληνικά) και η ελληνική δεν ήταν η πρώτη τους ξένη γλώσσα, καθώς η πλειοψηφία γνώριζε ήδη αγγλικά.

Στο επίπεδο B2 τα γραπτά των γυναικών είναι περισσότερα από τα αντρικά στο επίπεδο αυτό και οι χώρες που κυριαρχούν είναι και πάλι η Αλβανία, η Γεωργία, η Ρωσία και η Βουλγαρία. Οι περισσότεροι διδασκόμενοι την ελληνική σε αυτό το επίπεδο έχουν ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση και έχουν παραμείνει κάποιο χρονικό διάστημα στη χώρα μας (από 3 μήνες, έως και 3 χρόνια) για να κατακτήσουν το συγκεκριμένο επίπεδο. Σχεδόν όλοι γνώριζαν και άλλες γλώσσες, κυρίως τα αγγλικά, αλλά μια μικρή ομάδα είχε έρθει σε επαφή και με τα αρχαία ελληνικά.

¹ Διαθέσιμη στη διεύθυνση <https://forms.gle/cN1fVCCjBc9naqX67>.

Στο επίπεδο Γ1, μπορούν να εντοπιστούν πολλές δυνητικές μεταφορές. Στο corpus, τα γραπτά των γυναικών είναι περισσότερα από τους άντρες και οι κυρίαρχες χώρες αφορούν τη Ρωσία, την Ισπανία, τη Σερβία, την Ουκρανία και την Αγγλία. Ως προς το εκπαιδευτικό προφίλ των διδασκομένων, η πλειοψηφία έχει ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση και χρειάστηκε περίπου 3 χρόνια διδασκαλίας (οι περισσότεροι υποψήφιοι μοιράζονται ανάμεσα στην επιλογή 2-3 ετών ή παραπάνω από 3, ανάλογα το πόσο συχνά χρησιμοποιούσαν στην καθημερινότητά τους την ελληνική γλώσσα) για να φτάσει στο συγκεκριμένο επίπεδο με μαθήματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι διδασκόμενοι την ελληνική, πέρα από τη μητρική τους γλώσσα, γνώριζαν και άλλες γλώσσες (σχεδόν όλοι αγγλικά, αλλά αρκετοί και γαλλικά, ιταλικά και ρωσικά), καθώς τα ελληνικά δεν ήταν η πρώτη Γ2 τους.

Τέλος, στο επίπεδο Γ2, τα γυναικεία γραπτά είναι περισσότερα από τα ανδρικά, και οι χώρες από τις οποίες κατάγονται οι διδασκόμενοι είναι κυρίως η Ρωσία, η Ουκρανία, και η Ισπανία. Όσοι δεν έκαναν καθημερινή χρήση της ελληνικής, χρειάστηκαν πάνω από 3 χρόνια για να κατακτήσουν το συγκεκριμένο επίπεδο. Οι διδασκόμενοι μοιράζονται σε αυτούς που ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική με την ανώτερη εκπαίδευση, ενώ οι περισσότεροι έχουν διαμείνει για κάποιο χρονικό διάστημα στη χώρα μας.

Πίνακας 1. Παραδείγματα αναγνώρισης των μεταφορών στον γραπτό λόγο διδασκομένων (Επίπεδο Α2).

Επίπεδο ελληνομάθειας Α2

<i>Κείμενο</i>	Έχουμε μια παι ολο το σχολίο με το Mouseum με το Αστεριχ και Οβελικς παι πολι ορεα. Είναι ορεα <u>εκί</u> εχει ορεα λίμνη ορεα λουλούδια εχει και κουνια για πειδια εχει και ορεο παρκο. Μου αρεσει τα Μουγεum Μεσα εναι μονο το δενδρα γιτι εναι πολι παλαι και δεν εχει ορεα χρομα και αλο. ¹ .
<i>Επικοινωνιακό πλαίσιο</i>	Σύντομη περιγραφή μιας σχολικής εκδρομής - τεκμηρίωση άποψης.
<i>Φύλο</i>	Άνδρας.
<i>Χώρα προέλευσης</i>	Βουλγαρία.
<i>Εξεταζόμενη λέξη</i>	Εκεί. (στο κείμενο: εκί)
<i>Βασική ερμηνεία</i>	Αναφέρεται, σε αντιδιαστολή προς το εδώ, σε τόπο (θέση, σημείο, έκταση) που βρίσκεται μακριά από τον ομιλητή και προς τον οποίο δείχνει ή είχε αναφερθεί προηγουμένως, καθώς και στην ανάλογη κίνηση.

¹Η ορθογραφία των αποσπασμάτων ακολουθεί την πρωτότυπη.

<i>Κειμενική ερμηνεία</i>	Αναφέρεται στην τριγύρω τοποθεσία του μουσείου με αόριστο τρόπο.
<i>Μεταφορά</i>	Προσδιορίζει το μουσείο που δεν είναι δυνατόν να δείξει με ανάλογη κίνηση.
<i>Είδος μεταφοράς</i>	Έμμεση.

Πίνακας 2. Παραδείγματα αναγνώρισης των μεταφορών στον γραπτό λόγο διδασκομένων (Επίπεδο Β1).

Επίπεδο ελληνομάθειας Β1

<i>Κείμενο</i>	σε έναν δάσο ηπείρχε ενα δέντρο οπου ζουσε ενα όμορφο πουλακει. Αυτό το πουλή ειχε δυο παιδάκια. Μια μερα Δεν είχαν τη να φάνε για αυτό πέταξε να ψάκσει κάτι να τσιμπίσουν. <u>Αυτη</u> τη στιγμή ερχόταν σιγα-σιγα μια γατα. Όταν εφτασε η γατα σκεφτόταν πώς να φαει εκείνα τα πουλάκια. Την ωρα που η γατα σκαρφάλοσε στο δέντρο από πσω της ερχόταν ένα σκυλή ειδη την γατα και τρέχοντας πηγε να την σταμάτιση. Την επειασέ από την ουρα και την τραβουσε προς το κάτω. Αυτή τη στιγμή ερχοταν και η μαμα τους. Ο σκυλος έδιοκσε την γατα και την ακολούθουσε. Η μαμα τάειζε τα μικρά της και μετα ζούσαν καλα αλλα εμεις καλλήτερα.
<i>Επικοινωνιακό πλαίσιο</i>	Μια σύντομη ιστορία με ζώα.
<i>Φύλο</i>	Άνδρας.
<i>Χώρα προέλευσης</i>	Μολδαβία.
<i>Εξεταζόμενη λέξη</i>	Αυτή.
<i>Βασική ερμηνεία</i>	Όταν δείχνει ο ομιλητής κάποιον ή κάτι που είναι κοντά του χρονικά ή τοπικά (με ανάλογο βλέμμα ή κίνηση του χεριού).
<i>Κειμενική ερμηνεία</i>	Αφορά μια χρονική περίοδο.
<i>Μεταφορά</i>	Η λέξη αναφέρεται σε μία χρονική περίοδο και όχι σε κάποιον ή κάτι που μπορούμε να δείξουμε.
<i>Είδος μεταφοράς</i>	Έμμεση.

Πίνακας 3. Παραδείγματα αναγνώρισης των μεταφορών στον γραπτό λόγο διδασκομένων (Επίπεδο Β2).

Επίπεδο ελληνομάθειας Β2	
<i>Κείμενο</i>	8/12/2011 Γιώργο! Χαιρομαι που μου εγραφες αυτό το γραμμα. Εμείς μολις επιστρεψαμε απο την Καστορια. Ηταν πολύ ωραία εκεί, φυσαγε πολύ αερας Όμως δεν ήταν κρυο. Στην καστορια μου αρεσε πολύ η λιμνη γιατί ήταν πολύ καθαρη και φαινόταν οι πετρες από κατω, ολοι προσεχαν την λιμνη και δεν εριχναν εκεί μεσα σκουπίδια. Ομως είμαι σηγουρη ότι θα περασετε πολύ καλα στην εκδρομή σας Σου <u>στελνω</u> πολλα φιλια... Ιλντα
<i>Επικοινωνιακό πλαίσιο</i>	Επιστολή σε ένα φιλικό πρόσωπο με στόχο την ενημέρωσή του για τις εντυπώσεις του γράφοντα από μια εκδρομή που προηγήθηκε.
<i>Φύλο</i>	Γυναίκα.
<i>Χώρα προέλευσης</i>	Αλβανία.
<i>Εξεταζόμενη λέξη</i>	Στέλνω.
<i>Βασική ερμηνεία</i>	Ενεργώ έτσι ώστε κάτι να μεταφερθεί, να παραδοθεί σε ορισμένο μέρος από ένα πρόσωπο ή μια αρμόδια υπηρεσία.
<i>Κειμενική ερμηνεία</i>	Μοιράζομαι τα θετικά μου συναισθήματα με κάποιον που βρίσκεται σε απόσταση.
<i>Μεταφορά</i>	Τα φιλιά δεν αποτελούν κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο που μπορεί να παραδοθεί.
<i>Είδος μεταφοράς</i>	Έμμεση.

Πίνακας 4. Παραδείγματα αναγνώρισης των μεταφορών στον γραπτό λόγο διδασκομένων (Επίπεδο Γ1).

Επίπεδο ελληνομάθειας Γ1	
<i>Κείμενο</i>	Ο κινηματογράφος είναι η τέχνη που παίζει μεγάλο ρόλο στη ζωή μας, ιδιαίτερα τώρα, επειδή υπάρχουν πολλά είδη και πάντα έχουμε τι να δούμε. Από τις ταινίες αντλούμε πολλές πληροφορίες, μαθαίνουμε νέες ενδιαφέρουσες ιστορίες των χαρακτήρων που έγιναν στην πραγματικότητα ή εφευρέθηκαν. Ο κινηματογράφος επίσης μας επηρεάζει και μερικές φορές μπορεί να αλλάξει απόδοση για τη ζωή. Σ' αυτήν την έκθεση θα ήθελα να περιγράψω το σενάριο μιας όχι ταινίας αλλά ολόκληρης σειράς που μου γέμισε με διαφορετικά συναισθήματα. Αυτή η σειρά είναι πολύ γνωστή σε όλο

	τον κόσμο και ονομάζεται Friends. Η πλοκή μας διηγείται για τρεις κοπέλες (Ρέιτσελ, Μόνικα, Φοίβη) και τρία αγόρια (Ρος, Τζόι, Τσάντλερ) που μένουν στη Νέα Υόρκη. Αυτοί είναι φίλοι και γείτονες που <u>ξοδεύουν</u> το χρόνο μαζί, αντιμετωπίζουν την σκληρή πραγματικότητα, μοιράζονται μυστικά και μερικές φορές πολύ έντονα ερωτεύονται. [...]
<i>Επικοινωνιακό πλαίσιο</i>	Εκτιμήσεις γύρω από το ζήτημα της τέχνης και περιγραφή μιας ταινίας.
<i>Φύλο</i>	Γυναίκα.
<i>Χώρα προέλευσης</i>	Ρωσία.
<i>Εξεταζόμενη λέξη</i>	Ξοδεύουν.
<i>Βασική ερμηνεία</i>	Διαθέτω ένα χρηματικό ποσό για να αγοράσω κάτι.
<i>Κειμενική ερμηνεία</i>	Καταναλώνω τον χρόνο μου.
<i>Μεταφορά</i>	Ο χρόνος δεν αποτελεί υλικό που αγοράζουμε.
<i>Είδος μεταφοράς</i>	Έμμεση κι εννοιακή (Η μεταφορά μπορεί να χαρακτηριστεί και εννοιακή διότι στο εκφώνημα <i>ξοδεύουν το χρόνο</i> , ο χρόνος αποτελεί ένα ιδιαίτερα πολύτιμο αγαθό, το οποίο δεν πρέπει να καταναλώνεται αλόγιστα. Συνεπώς, μαζί με την μεταφορά αναδεικνύονται και γνωσιακά ζητήματα (Lakkof & Johnson, 1980).

Πίνακας 5. Παραδείγματα αναγνώρισης των μεταφορών στον γραπτό λόγο διδασκομένων (Επίπεδο Γ2)

Επίπεδο ελληνομάθειας Γ2

<i>Κείμενο</i>	Αγαπητό μου ημερολόγιο, ευτυχώς που μπορώ εδώ να εκφράσω ελεύθερα και χωρίς επιφυλάξεις όλα αυτά που νιώθω. Δεν ξέρω τι να κάνω με τόσα προβλήματα που φορτώνω τώρα τελευταία. Μήπως είμαι εγώ που αγχόνομαι για το παραμικρό ή ο υπόλοιπος κόσμος είναι <u>αναίσθητος</u> μπροστά σε αυτά τα προβλήματα; Όσο αφορά τα προσωπικά μου, πάμε καλύτερα. Ο Γιώργος κι εγώ αποφασίσαμε να ξεκαθαρίσουμε τη σχέση μας και καταφέραμε να τα βρούμε πάλι. Είναι κατά βάθος κατανοητός άνθρωπος και κατάλαβε πως έχω ανάγκη για κάποια ελευθερία, να πάω με τις φίλες μου καμιά φορά. Όσο αφορά όμως την μητέρα του... συνεχίζει να σκέφτεται ότι του πέφτω λίγη στον κανακάρη της! και κάθε τρεις και λίγο μου
----------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	πετάει τις μπηχτές της, βέβαια όχι μπροστά στον Γιώργο, άσχετα που, αν το έκανε μπροστά του, αυτός θα έκανε τα στραβά μάτια! [...]
<i>Επικοινωνιακό πλαίσιο</i>	Καταγραφή προσωπικών σκέψεων σε ένα ημερολόγιο.
<i>Φύλο</i>	Γυναίκα.
<i>Χώρα προέλευσης</i>	Ισπανία.
<i>Εξεταζόμενη λέξη</i>	Αναίσθητος.
<i>Βασική ερμηνεία</i>	Κάποιος που έχει χάσει τις αισθήσεις του.
<i>Κειμενική ερμηνεία</i>	Οι άνθρωποι που συναισθηματικά λειτουργούν με αδιαφορία.
<i>Μεταφορά</i>	Αναφέρεται γενικά στους ανθρώπους που συμπεριφέρονται σκληρά, σαν να μην λειτουργούν οι αισθήσεις τους.
<i>Είδος μεταφοράς</i>	Έμμεση κι εννοιακή (Στη φράση <i>ο κόσμος είναι αναίσθητος</i> , η εννοιολογική μεταφορά μας επιτρέπει να κατανοήσουμε ένα μέρος του τρόπου σκέψης και των αντιλήψεων του γράφοντα για τον κόσμο (Lakoff, 2016). Έτσι, φαίνεται πως αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική συμπεριφορά των ανθρώπων με όρους ψυχρότητας και αδιαφορίας).

5. Επιλογικός σχολιασμός

Στην παρούσα εργασία, μελετήθηκε ο μεταφορικός λόγος σε γραπτά κείμενα διδασκομένων την ελληνική ως Γ2/Ξ2, αξιοποιώντας τη ‘Metaphor Identification Procedure’ (Steen, 2010). Σε αυτό το πλαίσιο, διαπιστώθηκε ότι παράμετροι, όπως το φύλο, το είδος της μεταφοράς, ο χρόνος διδασκαλίας και η χώρα προέλευσης των διδασκομένων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη χρήση και εμφάνιση της μεταφοράς. Παράλληλα, η μελέτη των γραπτών των διδασκομένων ανέδειξε τον σημαντικό ρόλο του μεταφορικού λόγου, καθώς διαπιστώθηκε η χρήση μεταφορών σε ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα.

Συγκεκριμένα, τα ευρήματα από την ενασχόληση των κειμένων συμφωνούν με τη θεώρηση των Lakoff και Johnson πως ο μεταφορικός λόγος εμφανίζεται σε εκτεταμένη μορφή σε όλες τις περιστάσεις της ανθρώπινης επικοινωνίας (Lakoff & Johnson, 2003) και συνεπώς σε όλα τα επικοινωνιακά πλαίσια του γραπτού λόγου (στα ενδεικτικά παραδείγματα τα επικοινωνιακά πλαίσια ποικίλλουν: από σύντομες απλές ιστορίες και περιγραφές, μέχρι και επιστολικό ή ημερολογιακό λόγο).

Ακόμη, η μελέτη των κειμένων του διαδικτυακού corpus, αλλά και των ενδεικτικών παραδειγμάτων, έδειξε ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων επηρεάζουν τη χρήση και απόδοση της μεταφοράς, σύμφωνα με τους Littlemore και Low (2006). Έτσι, έγινε η εξέταση και άλλων παραγόντων, όπου υπήρχε η δυνατότητα, όπως για παράδειγμα το φύλο, και η προσέγγιση των κειμένων φαίνεται να επισημαίνει ορισμένες διακυμάνσεις στον τρόπο που παράγουν το μεταφορικό λόγο τα διαφορετικά φύλα, όπως επισημαίνεται και στη θεωρία (Γαλαντόμος, 2018) ή και στον ρυθμό εμφάνισης του. Τέλος, η παρούσα εργασία συνάδει με την έρευνα των Littlemore κ.ά. (2014) σύμφωνα με την οποία η χρήση της μεταφοράς είναι συνεχής και ουσιαστικά αποτελεί μια δυναμική διαδικασία όπου διαφοροποιείται ανάλογα με το επίπεδο. Τόσο στην έρευνα, όσο και στα παραδείγματα παρατηρείται αισθητή βελτίωση από το επίπεδο A2 στο επίπεδο Γ2, καθώς όσο ανεβαίνουν τα επίπεδα γλωσσομάθειας, όλο και περισσότερες λεξικές μονάδες μπορούν να χαρακτηριστούν μεταφορικές.

Βιβλιογραφία

- Cameron, L. (2003). *Metaphor in education discourse*. Continuum.
- Carter, R. (1998). *Vocabulary. Applied linguistic perspectives* (2nd ed.). Routledge.
- Cruse, D. A. (2000). Aspects of the micro-structure of word meanings. In Y. Ravin & C. Leacock (Eds.), *Polysemy: Theoretical and computational approaches* (pp. 30–51). Oxford University Press.
- Γαλαντόμος, Ι. (2008). *Η διδασκαλία των μεταφορών και των ιδιωτισμών της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας* [Διδακτορική διατριβή]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Γαλαντόμος, Ι. (2018). Gender and proficiency effects on metaphor use among Greek learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 29(1), 61–77.
- Danesi, M. (1986). The role of metaphor in a language pedagogy. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 18(3), 1–10.
- Holme, R. (2004). *Mind, metaphor and language teaching*. Palgrave Macmillan.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (2016). *Moral politics: How liberals and conservatives think*. University of Chicago Press.
- Langacker, R. (2009). *Investigations in cognitive grammar*. Mouton de Gruyter.
- Levorato, C. (1993). The acquisition of idioms and the development of figurative competence. In C. Cacciari & P. Tabossi (Eds.), *Idioms: Processing, structure, and interpretation* (pp. 101–123). Lawrence Erlbaum.

- Levorato, M. C., & Cacciari, C. (1995). The effects of different tasks on the comprehension and production of idioms in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60(2), 261–283.
- Littlemore, J., & Low, G. (2006). *Figurative thinking and foreign language learning*. Palgrave Macmillan.
- Littlemore, J., Krennmayr, T., Turner, J., & Turner, S. (2014). An investigation into metaphor use at different levels of second language writing. *Applied Linguistics*, 35(2), 117–144.
- Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching*, 13(3/4), 221–246.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη διδακτική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2000). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*. Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας.
- Pragglejaz Group. (2007). MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 1–39.
- Read, J. (2004). Research in teaching vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24(1), 146–161.
- Reijnierse, W. G., & Burgers, C. (2023). MSDIP: A method for coding source domains in metaphor analysis. *Metaphor and Symbol*, 38(4), 295–310.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329–363.
- Semino, E. (2008). *Metaphor in discourse*. Cambridge University Press.
- Steen, G. J. (2007). *Finding metaphor in grammar and usage: A methodological analysis of theory and research*. John Benjamins.
- Steen, G.J., Dorst, A.G., Herrmann, J.B., Kaal, A.A., Krennmayr, T., Pasma, T. (2010). *A method for linguistic metaphor identification: From MIP to MIPVU*. John Benjamins.

Ανάλυση λαθών στον γραπτό λόγο μαθητών της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ: παρατηρήσεις και προτάσεις

Βασιλική Αποστολούδα

Διδάσκουσα Πανεπιστημιακό Κολέγιο Λόγος/Μεταδιδακτορική ερευνήτρια ΑΠΘ
vasiliki.apostolouda@kulogos.edu.al, vapostolo@lit.auth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα, διερευνώνται τα πιο συχνά λάθη που εντοπίζονται στον γραπτό λόγο αλβανόφωνων μαθητών που διδάσκονται την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα (Γ2/ΞΓ). Για τον σκοπό αυτό συγκροτήθηκε ένα σώμα κειμένων που περιέχει 60 δείγματα αφηγηματικού λόγου από μαθητές τριών γυμνασίων της Αλβανίας, τα οποία λειτουργούν υπό την αιγίδα της Ορθόδοξης Αυτοκέφαλης Εκκλησίας. Από το δείγμα που συγκεντρώθηκε έγινε ποσοτική καταμέτρηση των λαθών και στη συνέχεια ακολούθησε κατηγοριοποίησή τους ανά επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης, ώστε να εντοπιστούν τα πιο συχνά ανά κατηγορία. Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι να εντοπιστούν τα συνηθέστερα λάθη που παράγει ο συγκεκριμένος πληθυσμός, ώστε να αξιοποιηθούν στη συνέχεια κατά τη γλωσσική διδασκαλία. Επιμέρους στόχος είναι να συγκροτηθεί ένα σώμα κειμένων, που θα διευρυνθεί στη συνέχεια ως προς τον αριθμό των δειγμάτων και τα είδη των κειμένων, ώστε να αποτελέσει ένα μεθοδολογικό εργαλείο για τους ερευνητές και τους διδάσκοντες την ελληνική γλώσσα στην Αλβανία.

Λέξεις-κλειδιά: Ανάλυση λαθών, σώμα κειμένων, διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ.

1. Εισαγωγή

Η σημασία των λαθών στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας έχει επισημανθεί ευρέως από τη βιβλιογραφία στο πλαίσιο ποικίλων θεωριών. Αρχικά, υπό το πρίσμα της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης (Lado, 1957), τα λάθη ερμηνεύονται ως προϊόντα παρεμβολών της μητρικής γλώσσας, τα οποία εξαρτώνται από τις δομικές ομοιότητες και διαφορές που υπάρχουν μεταξύ της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας. Μετέπειτα, στο πλαίσιο της Ανάλυσης Λαθών (Corder, 1967), τα λάθη αντιμετωπίζονται ως αυτόνομο αντικείμενο της γλωσσικής κατάκτησης, χωρίς να αποδίδονται αποκλειστικά σε μεταφορά από τη μητρική γλώσσα. Παρά τις διαφορές μεταξύ των θεωριών και παρά την κριτική που τους έχει ασκηθεί κατά καιρούς, η βιβλιογραφία πλέον συγκλίνει στο γεγονός ότι το λάθος είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της διαγλώσσας, του συστήματος δηλαδή που χτίζει ο μαθητής κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Ellis, 1994). Το λάθος μπορεί να αποτελέσει σημαντική ένδειξη για το εκάστοτε στάδιο που βρίσκεται ο μαθητής κατά την πορεία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, ενώ, παράλληλα, ρίχνει φως και στην ίδια τη διαδικασία της κατάκτησης, καθώς αναδεικνύει στρατηγικές και συστηματικότητες που αξιοποιεί ο μαθητής στα ποικίλα στάδια που

διανύει, μέχρι να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα, όπου η διαγλώσσα του συγκλίνει πλέον καθολικά με το σύστημα της δεύτερης γλώσσας (Selniker, 1988).

Παρόλο που η μητρική γλώσσα δε θεωρείται πλέον η κύρια παράμετρος διαμόρφωσης της διαγλώσσας, ο ρόλος της σε μεγάλο βαθμό θεωρείται δεδομένος, έχοντας μάλιστα μεγαλύτερη βαρύτητα σε ορισμένα γλωσσικά επίπεδα, όπως η φωνολογία (Khuī, 2000· Flege, 2002). Με κριτήριο την επίδραση της μητρικής γλώσσας στην παραγωγή λαθών, διαμορφώθηκαν δύο κύριες τυπολογικές κατηγορίες, τα διαγλωσσικά και τα ενδογλωσσικά λάθη. Τα λάθη της πρώτης κατηγορίας προκύπτουν από παρεμβολή της μητρικής γλώσσας, ενώ τα λάθη της δεύτερης προκύπτουν κατά την ανάπτυξη της διαγλώσσας και αποδίδονται σε ενδογενείς δυσκολίες του εκάστοτε γλωσσικού συστήματος (Richards, 1971). Για παράδειγμα, στη βιβλιογραφία για την Ελληνική, ως διαγλωσσικό λάθος έχει επισημανθεί η προβληματική εκφορά και καταγραφή του φωνήματος /x/ από αλβανόφωνους, λόγω απουσίας του στο φωνολογικό σύστημα της αλβανικής (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2008α· Λέγγερης, 2013). Αντίστοιχα, ως ενδογλωσσικά λάθη που προκαλούν δυσκολίες ανεξάρτητα από τη μητρική γλώσσα του μαθητή, έχουν επισημανθεί συστηματικά δομές, όπως η συμφωνία γένους και η ρηματική όψη (Παπαδοπούλου, 2005· Agathoroulou et al., 2008).

Για τον εντοπισμό και την ανάλυση των λαθών, τα τελευταία χρόνια αξιοποιούνται συστηματικά τα σώματα κειμένων μαθητών, τα οποία εμπεριέχουν αυθεντικά δεδομένα γραπτού ή και προφορικού λόγου και δομούνται βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Τα σώματα κειμένων παρέχουν μεγάλο όγκο γλωσσικών δεδομένων, προερχόμενων από ποικίλα κειμενικά είδη, και είναι επισημειωμένα ως προς τα είδη των λαθών ή και τις γραμματικές κατηγορίες. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά, καθώς και το γεγονός ότι στην ηλεκτρονική τους μορφή είναι ελεύθερα προσβάσιμα για αξιοποίηση στην έρευνα και τη διδασκαλία, τα καθιστούν από τα πλέον κατάλληλα εργαλεία για την ποσοτική και ποιοτική εξέταση των λαθών (Tantos & Papadopoulou, 2014). Για την Ελληνική έχουν αναπτυχθεί διάφορα σώματα κειμένων που ποικίλουν ως προς το περιεχόμενο και το πλαίσιο επισημείωσης, όπως το Σώμα Ελληνικών Μαθητικών Κειμένων, το οποίο περιέχει 317 παραγωγές γραπτού λόγου (Τζιμόκας, 2018), το Ελληνικό Σώμα Κειμένων Μαθητών (ΕΣΚΕΙΜΑΘ), το οποίο περιέχει 450 παραγωγές γραπτού λόγου (Tantos & Papadopoulou, 2014), το Σώμα Εξελικτικών Παραγωγών Μαθητών της Ελληνικής, το οποίο περιέχει 1622 παραγωγές γραπτού λόγου (Ιακονου et al., 2016) και το Greek Learner Corpus II, το οποίο είναι μια εμπλουτισμένη εκδοχή του ΕΣΚΕΙΜΑΘ και αποτελείται από 1101 παραγωγές γραπτού λόγου και 318 παραγωγές προφορικού (Tantos et al., 2023).

2. Έρευνα

2.1. Σκοπός και στόχοι

Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι ο εντοπισμός και η κατηγοριοποίηση των λαθών των αλβανόφωνων μαθητών που διδάσκονται την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα,

μέσω ενός σώματος κειμένων, που προέρχεται από μαθητές με κοινή μητρική γλώσσα. Παράλληλα, μέσω της συλλογής δεδομένων και της κατηγοριοποίησης των λαθών, θα τεθούν οι βάσεις για την ανάπτυξη ενός σώματος κειμένων μαθητών, το οποίο στη συνέχεια θα διευρυνθεί ως προς τον όγκο των γλωσσικών δεδομένων, προκειμένου να αποτελέσει ένα χρήσιμο μεθοδολογικό εργαλείο για την έρευνα και τη διδασκαλία της Ελληνικής στην Αλβανία.

2.2. Δείγμα

Για τις ανάγκες της έρευνας συγκροτήθηκε ένα σώμα κειμένων από 60 δείγματα γραπτού λόγου, τα οποία παρήχθησαν από αλβανόφωνους που διδάσκονται την Ελληνική ως Γ2/ΞΓ στην Αλβανία. Συγκεκριμένα, προέρχονται από 40 μαθήτριες και 20 μαθητές της δεκάτης (X) και της ενδεκάτης τάξης (XI) τριών γυμνασίων της Ορθόδοξης Αυτοκέφαλης Εκκλησίας της Αλβανίας, των οποίων η ηλικία κυμαίνεται από 15 έως 18 έτη (μ.ό. 16,3 έτη). Ως προς τη μητρική γλώσσα, τα δείγματα παρουσιάζουν μεγάλο βαθμό ομοιομορφίας, καθώς η αλβανική είναι η μητρική γλώσσα της πλειοψηφίας των μαθητών (N=45). Κάποιοι μαθητές δήλωσαν ότι κατέχουν παραπάνω από μία μητρικές γλώσσες, όπως η Αλβανική και η Ελληνική (N=4), η Αλβανική, η Ελληνική και η Βλάχικη (N=1), ενώ ένα μικρό ποσοστό δεν δήλωσε ποια είναι η μητρική του γλώσσα (N=11). Ως προς το επίπεδο ελληνομάθειας, οι συμμετέχοντες κατατάσσονται σε δύο ομάδες, οι οποίες καθορίστηκαν από τον διαχωρισμό των τμημάτων σε κάθε σχολείο: α) επίπεδο αρχαρίων A1-A2 (N=14), β) επίπεδο προχωρημένων A2-B1 (N=46). Στον Πίνακα 1, παρουσιάζεται η κατανομή των μαθητών ανά σχολείο.

Πίνακας 1. Κατανομή μαθητών ανά σχολείο.

Περιοχή	Σχολείο	Σχολική Βαθμίδα	Τάξη	Αριθμός μαθητών
Τίρανα	Πρωταγωνιστές	Γυμνάσιο	X	4
			XI	4
Δυρράχιο	Πνοή Αγάπης	Γυμνάσιο	X	6
			XI	3
Κορυτσά	Πλάτων	Γυμνάσιο	X	28
			XI	15

Η ομοιομορφία του δείγματος δεν έγκειται μόνο στη μητρική γλώσσα των μαθητών, αλλά και σε άλλες παραμέτρους, όπως η ηλικία και το διδακτικό πλαίσιο της Ελληνικής. Στον Πίνακα 2, αναφέρονται οι ώρες διδασκαλίας και τα διδακτικά εγχειρίδια που χρησιμοποιεί το κάθε σχολείο ανά τάξη.

Πίνακας 2. Γλωσσική διδασκαλία.

Σχολείο	Τάξη	Ώρες	Τμήμα	Εγχειρίδια
Πρωταγωνιστές	X	2	Αρχάριο	Κλικ Α1
			Προχωρημένο	Κλικ Α2
	XI	2	Αρχάριο	Κλικ Α1
			Προχωρημένο	Κλικ Α2/Β1

Πνοή Αγάπης	X	3	Αρχάριο	Ταξίδι στην Ελλάδα I
			Προχωρημένο	Ταξίδι στην Ελλάδα I
	XI	3	Αρχάριο	Ταξίδι στην Ελλάδα I
			Προχωρημένο	Ταξίδι στην Ελλάδα I/II
Πλάτων	X	3	Αρχάριο	Ελληνικά με την παρέα μου I
			Προχωρημένο	Νέα Ελληνικά για το GSAS
	XI	3	Αρχάριο	Ελληνικά με την παρέα μου II
			Προχωρημένο	Νεοελληνική γλώσσα Α' Γυμνασίου

2.3. Μέθοδος - Διαδικασία

Τα γλωσσικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους μαθητές των σχολείων αντιστοιχούν σε γραπτά αφηγηματικά κείμενα με κοινή θεματική: *γράφω ένα email στον φίλο ή στη φίλη μου για το πώς πέρασα το σαββατοκύριακο* (80 λέξεις). Η παραγωγή γραπτού λόγου ήταν μέρος μιας ευρύτερης δοκιμασίας που είχε σκοπό τη διερεύνηση του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών και χορηγήθηκε στην τάξη κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου, με χρονικό περιορισμό για το σύνολο της δοκιμασίας. Πριν τη χορήγηση της δοκιμασίας, επισημάνθηκε στους μαθητές ότι η δοκιμασία αυτή δεν θα έχει αντίκτυπο στη βαθμολογία τους.

Εκτός από τα γλωσσικά δεδομένα, συλλέχθηκαν από τους μαθητές και κάποια μεταδεδομένα. Η συλλογή των μεταδεδομένων έγινε μέσω της χορήγησης ενός ερωτηματολογίου, στο οποίο κλήθηκαν να συμπληρώσουν στοιχεία που αφορούν τη μητρική γλώσσα, τον χρόνο εκμάθησης της Ελληνικής, τυχόν κατοχή πιστοποιητικού ελληνομάθειας, τον χρόνο παραμονής στην Ελλάδα και τη χρήση της Ελληνικής εκτός σχολείου. Στη συνέχεια, ακολούθησε η κωδικοποίηση των μεταδεδομένων και η ψηφιακή καταγραφή των παραγωγών λόγου, ώστε να προχωρήσουμε στον εντοπισμό και στην κατηγοριοποίηση των λαθών.

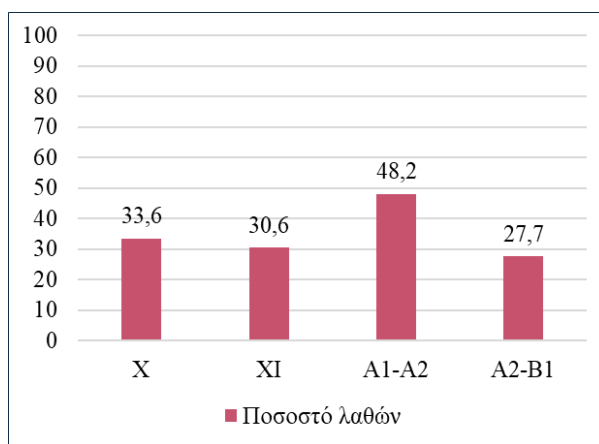
3. Αποτελέσματα

Από τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, συγκεντρώθηκαν 60 κείμενα, τα οποία περιείχαν συνολικά 3745 λέξεις. Ο αριθμός αυτός προέκυψε, αφού αποκλείστηκαν από το υπό εξέταση υλικό οι γραπτές παραγωγές που περιείχαν ποσοστό μικρότερο του 20% από τον ζητούμενο αριθμό λέξεων. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται ο αριθμός των λέξεων που παρήχθησαν ανά τάξη και ανά επίπεδο γλωσσομάθειας.

Πίνακας 3. Αριθμός λέξεων ανά τάξη και επίπεδο.

Τάξη	Λέξεις	Επίπεδο	Λέξεις
X	2369 (38)	A1-A2	881 (14)
XI	1376 (22)	A2-B1	2864 (46)
Σύνολο	3745	Σύνολο	3745

Αρχικά, τα κείμενα επισημειώθηκαν ως προς τα λάθη και υπολογίστηκε το ποσοστό των λαθών σε συνάρτηση με τον αριθμό των λέξεων στο σύνολό τους. Στη συνέχεια, εξετάστηκε ο αριθμός των λαθών ανά τάξη και ανά επίπεδο γλωσσομάθειας, ώστε να ελέγξουμε την κατανομή των λαθών με βάση τις συγκεκριμένες παραμέτρους. Η ποσοτική μέτρηση έδειξε ότι το ποσοστό των λαθών στο σύνολο των λέξεων είναι 32,5%. Αντίστοιχα ποσοστά προέκυψαν και από την κατανομή των λαθών στις επιμέρους ομάδες της X και της XI τάξης, 33,6% και 30,6% αντίστοιχα, τα οποία δεν διαφέρουν μεταξύ τους σημαντικά. Αντίθετα, σημαντική διαφορά εμφανίζει ο αριθμός των λαθών μεταξύ των ομάδων των αρχαρίων και των προχωρημένων, με ποσοστά 48,2% και 27,7% αντίστοιχα ($p < .001$). Στο Γράφημα 1, παρουσιάζεται η κατανομή των λαθών στις συγκεκριμένες υποομάδες.

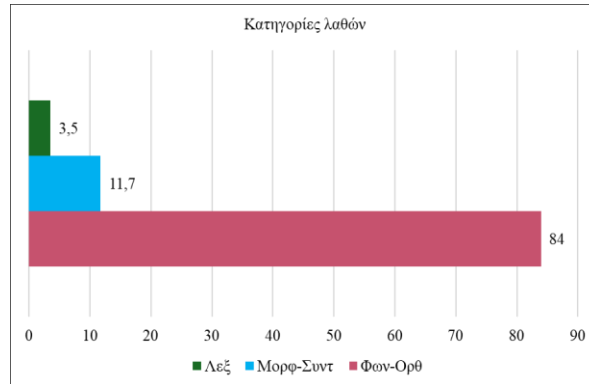


Γράφημα 1. Ποσοστό λαθών ανά τάξη & επίπεδο.

Μετά από αυτές τις γενικές παρατηρήσεις προχωρήσαμε στην ομαδοποίηση και στην κατηγοριοποίηση των λαθών. Αφού εντοπίστηκαν όλα τα λάθη, στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν σε τρεις κεντρικές κατηγορίες: 1) Ορθογραφικά-Φωνολογικά, 2) Μορφολογικά-Συντακτικά και 3) Λεξιλογικά. Για τη διαμόρφωση των κεντρικών κατηγοριών λάβαμε υπόψη τις κατατάξεις προηγούμενων ερευνών που βασίζονται στα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης (μ.ά. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2008α, 2008β· Tantos & Papadopoulou, 2014· Παπαδοπούλου & Τζιμώκας, 2015), τις συσχετίσεις μεταξύ των επιπέδων αλλά και τον αριθμό των υποκατηγοριών κάθε επιπέδου. Για παράδειγμα, στο επίπεδο της Σύνταξης, οι επιμέρους κατηγορίες λαθών είναι περιορισμένες σε αριθμό, ενώ κάποιες από αυτές κατατάσσονται στο διεπίπεδο της μορφοσύνταξης. Επομένως, για λόγους οικονομίας στην οργάνωση των κατηγοριών, διαμορφώθηκε μία ενιαία κατηγορία για τα Μορφολογικά και τα Συντακτικά λάθη. Δεδομένου ότι ο στόχος της έρευνας στην παρούσα φάση είναι ο εντοπισμός και η καταγραφή των πιθανών λαθών σε ένα πρώτο δείγμα κειμένων, μια μελλοντική διεύρυνση του σώματος κειμένων θα οδηγήσει πιθανότατα σε αναδιαμόρφωση της κεντρικής κατηγοριοποίησης.

Όσον αφορά την κατανομή των λαθών στις τρεις κατηγορίες, όπως φαίνεται στο Γράφημα 2, ο μεγαλύτερος αριθμός λαθών εντοπίζεται στην κατηγορία Ορθογραφικά-

Φωνολογικά (84%) και ακολουθούν με πολύ μικρότερα ποσοστά οι κατηγορίες Μορφολογικά-Συντακτικά (11,7%) και Λεξιλογικά (3,5%).



Γράφημα 2. Ποσοστό λαθών ανά κατηγορία.

Στην πρώτη κατηγορία, τα Ορθογραφικά-Φωνολογικά λάθη, εντάσσονται κατά φθίνουσα σειρά εμφάνισης τα λάθη στον τονισμό, την ορθογραφία στο λεξικό μόρφημα και το γραμματικό μόρφημα, τον κώδικα γραφής, τα φωνολογικά λάθη, δηλαδή ορθογραφικά λάθη τα οποία αλλοιώνουν τη φωνολογική ταυτότητα της λέξης, τα λάθη στα σημεία στίξης, στο τελικό -ν, η συγκόλληση λέξεων, καθώς και λάθη που αφορούν τη διάκριση κεφαλαίων-πεζών. Στον Πίνακα 4, παρουσιάζεται ο αριθμός των λαθών ανά κατηγορία και κάποια παραδείγματα.

Πίνακας 4. Ορθογραφικά-Φωνολογικά λάθη.

Κατηγορίες	Παράδειγμα	Εμφανίσεις
Τονισμός	<i>περασες, σοκολατές</i>	589
Ορθογραφία (λεξικό μόρφημα)	<i>γρίγορα (= γρήγορα), έφχομαι (=εύχομαι)</i>	154
Ορθογραφία (γραμματικό μόρφημα)	<i>είχαι (=είχε), κουραζμένει (=κουρασμένοι)</i>	114
Κώδικας γραφής	<i>γέψι, μου, και</i>	73
Φωνολογικά	<i>κριθτό (=κρυφτό), πέγαμε (=πήγαμε)</i>	42
Στίξη	<i>Να! σε καλά, Πώς είσαι.</i>	21
Τελικό -ν	<i>στη πλατεία</i>	15
Συγκόλληση λέξεων	<i>πεζμου</i>	12
Κεφαλαία-πεζά	<i>μια Βόλτα, τη δευτέρα</i>	10

Στην κατηγορία Μορφολογικά-Συντακτικά, τα περισσότερα λάθη εμφανίζονται κατά φθίνουσα σειρά στη συμφωνία γένους, πτώσης και αριθμού και τη ρηματική όψη.

Ακολουθούν τα λάθη στις προθέσεις, τα οποία αφορούν παράλειψη και λανθασμένη πτώση συμπληρώματος, τα άρθρα, τα οποία αφορούν, κυρίως, παράλειψη, και τη συμφωνία προσώπου υποκειμένου και ρήματος. Στην κατηγορία συντακτικά, τα περισσότερα λάθη προκύπτουν από την παράλειψη συμπληρωματικών δεικτών και την επανάληψη όρων, ενώ, τέλος, παρατηρήθηκαν και λάθη στα συμπληρώματα του ρήματος, τα οποία σχετίζονται με παράλειψη και με λάθη στην πτώση. Στον Πίνακα 5, μπορούμε να δούμε παραδείγματα για κάθε κατηγορία, καθώς και τον αριθμό των λαθών.

Πίνακας 5. Μορφολογικά-Συντακτικά λάθη.

Κατηγορίες	Παράδειγμα	Εμφανίσεις
Συμφωνία (γένος, πτώση, αριθμός)	<i>το κυριακή, δύο αδερφές μεγαλύτεροι</i>	31
Ρηματική όψη	<i>μου αρέσει να παίξω (=παίζω)</i>	27
Πρόθεση	<i>στο βράδυ, κοντά το κέντρο (=στο κέντρο)</i>	21
Άρθρο	<i>με τους φίλους και οικογένεια μου (=την)</i>	15
Συμφωνία προσώπου	<i>έπεσε και έγινα μούσκεμα</i>	15
Συντακτικά	<i>και.. και... και, εγώ... εγώ</i>	15
Συμπληρώματα ρήματος	<i>σε γράφω (=σου)</i>	11

Η κατηγορία με τη χαμηλότερη συχνότητα εμφάνισης είναι τα Λεξιλογικά λάθη, καθώς στο σύνολο των δεδομένων εντοπίστηκαν 48 φορές. Στον Πίνακα 6, παρουσιάζονται κάποια συγκεκριμένα παραδείγματα.

Πίνακας 6. Λεξιλογικά λάθη.

Κατηγορίες	Παράδειγμα	Εμφανίσεις
Λεξιλογικά	<i>Δεν είναι σε δουλιά, πλύθηκα στην πισίνα, να κάνω αρχιτέκτονας</i>	48

Βάσει των παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι οι κατηγορίες λαθών που προέκυψαν από το συγκεκριμένο σώμα κειμένων συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό με τα λάθη που επισημάνθηκαν από προηγούμενες έρευνες που αξιοποιούν τα σώματα κειμένων για την ανάλυση των λαθών.

Τα λάθη στον τονισμό και στην ορθογραφία του λεξικού και του γραμματικού μορφήματος, κατηγορίες που συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά εμφάνισης στο συγκεκριμένο σώμα κειμένων, παρουσιάζουν ανάλογη υψηλή συχνότητα εμφάνισης και

σε άλλα σώματα κειμένων, ανεξάρτητα από την παράμετρο της μητρικής γλώσσας (Παπαδοπούλου & Τζιμόκας, 2015· Τάντος κ.ά., 2015). Αντίστοιχα, τα λάθη στη ρηματική όψη και στη συμφωνία γένους, αριθμού και πτώσης αναδεικνύονται συστηματικά από τις αναλύσεις προηγούμενων ερευνών σε σώματα κειμένων μη φυσικών ομιλητών (Παπαδοπούλου, 2005· Τάντος κ.ά., 2015). Σημείο σύγκλισης με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών αποτελεί και η χαμηλή συχνότητα των λεξιλογικών λαθών στα υπό εξέταση κείμενα των αλβανόφωνων μαθητών, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι λεξιλογικά λάθη των δίγλωσσων μαθητών είναι λιγότερο συχνά από τα λάθη στην ορθογραφία, τη φωνολογία, τη μορφολογία και τη σύνταξη (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2008α· Παπαδοπούλου & Τζιμόκας, 2015). Τα περισσότερα λάθη που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι παρατηρούνται σε δίγλωσσους μαθητές από διάφορες μητρικές γλώσσες, μπορούν να καταταχθούν στα ενδογλωσσικά. Ωστόσο, για να προχωρήσουμε σε μια ακριβή τυπολογική κατάταξη είναι απαραίτητη η ανάλυση των επιμέρους λαθών κάθε κατηγορίας και υποκατηγορίας, συγκριτικά με τις αντίστοιχες δομές της αλβανικής. Η ανάλυση αυτή αποτελεί μελλοντικό στόχο, με τη διεύρυνση του σώματος κειμένων, καθώς στην παρούσα εργασία στόχος ήταν μια πρώτη χαρτογράφηση των λαθών και η ανάδειξη κάποιων γενικών συστηματικοτήτων.

4. Επιλογικός σχολιασμός

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προέκυψαν κάποιες γενικές διαπιστώσεις όσον αφορά τα λάθη που κάνουν οι αλβανόφωνοι μαθητές της Ελληνικής. Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι το ποσοστό των λαθών που κάνουν οι μαθητές των επιπέδων A1-A2 είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό των λαθών που κάνουν οι μαθητές των επιπέδων A2-B1. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι τα συχνότερα λάθη είναι τα Ορθογραφικά-Φωνολογικά, ενώ ακολουθούν τα Μορφολογικά-Συντακτικά και τα Λεξιλογικά. Επιπλέον, παρατηρείται ότι τα αποτελέσματα συγκλίνουν με τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών ως προς τις κατηγορίες λαθών που αναδεικνύονται, αλλά και ως προς την κατανομή τους.

Μελλοντικός στόχος είναι η διεύρυνση του σώματος κειμένων που συστάθηκε, με την προσθήκη κειμένων από μεγαλύτερο δείγμα μαθητών διαφόρων επιπέδων, ώστε να διαφανούν οι διαφορές στην κατανομή των λαθών κατά την ανάπτυξη της διαγλώσσας του συγκεκριμένου πληθυσμού και να ελεγχθεί η επίδραση της μητρικής τους γλώσσας. Το συγκεκριμένο σώμα κειμένων, λόγω της ομοιομορφίας που παρουσιάζει ως προς τη μητρική γλώσσα, το πλαίσιο διδασκαλίας αλλά και τις συνθήκες έκθεσης στην Ελληνική, μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους στη διδασκαλία της Ελληνικής στην Αλβανία. Ένας βασικός τρόπος αξιοποίησης είναι η ενσωμάτωσή του στη διδασκαλία ως αυθεντικό υλικό στο πλαίσιο διαφόρων διδακτικών προσεγγίσεων, όπως η Εστίαση στον Τύπο και η Μάθηση μέσω Δεδομένων (Παπαδοπούλου & Τάντος, 2014). Επιπλέον, μπορεί να αποτελέσει χρηστικό εργαλείο για όσους ασχολούνται ερευνητικά με τη διδασκαλία της Ελληνικής στην Αλβανία, παρέχοντας πολύτιμα γλωσσικά δεδομένα, τα

οποία με τη σειρά τους μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανάπτυξη διδακτικού υλικού, γλωσσικών εγχειριδίων, κατατακτήριων τεστ και αναλυτικών προγραμμάτων.

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Βλέτση, Ε., Μητσιάκη, Μ., Μποζονέλος, Β., & Χούμα, Β. (2008a). Τα γλωσσικά λάθη των μαθητών της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου. Στο *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς»* (σσ. 597–612). Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΑΠΘ.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Μητσιάκη, Μ., & Βλέτση, Ε. (2008b). Φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά θέματα για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, έργο «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)»* (σσ. 159–176). Λιθογραφία.
- Agathoroulou, E., Papadopoulou, D., & Zmijanjac, K. (2008). Noun-Adjective agreement in L2 Greek and the effect of input-based instruction. *Journal of Applied Linguistics*, 24, 9–33.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. In J. C. Richards (Ed.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (pp. 19–27). Longman.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Flege, J. (2002). Interactions between the native and second language phonetic systems. In P. Burmeister, T. Piske, & A. Rohde (Eds.), *An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode* (pp. 217–244). Wissenschaftlicher Verlag.
- Iakovou, M., Dima, O., Katsina, T., Kavvadia, M., Kitrou, S. N., Kostakou, C., Koutsoubou, M., Pappa, F., Perrea, S., Vasileiadi-Linardaki, I., & Vlachou, F. (2016). SEPAME2: The first longitudinal corpus for Greek as an L2. *EPiC Series in Language and Linguistics*, 1, 191–200.
- Kuhl, P. (2000). A new view of language acquisition. *National Academy of Sciences USA*, 97, 11850–11857.
- Λέγγερης, Α. (2013). Φωνητική. Στο Α. Ρεβυθιάδου & Β. Σπυρόπουλος (Επιμ.), *Αντιπαραβολική Μελέτη Γραμματικών Δομών Αλβανικής-Ελληνικής* (σσ. 1–45). Πρόγραμμα Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση (ΕΣΠΑ 2007–2013). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. University of Michigan Press.
- Παπαδοπούλου, Δ., & Τζιμώκας, Δ. (2015). Λάθη: είδη και αντιμετώπισή τους. Στο *Διαδρομές για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης/δευτέρας γλώσσας*. ΚΕΓ.

- Παπαδοπούλου, Δ., & Τάντος, Α. (2014). Η διδακτική αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων μαθητών στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο Γαβριηλίδου, Ζ. & Ρεβυθιάδου, Α. (Επιμ.), *Μελέτες Αφιερωμένες στην Ομότιμη Καθηγήτρια Α.Π.Θ. Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη* (σσ. 246–262). Σαΐτα.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2005). Η παραγωγή της ρηματικής όψης από σπουδαστές της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. *Journal of Applied Linguistics*, 21, 39–54.
- Richards, J. (1971). A non-contrastive approach to error analysis. *English Language Teaching Journal*, 25, 204–219.
- Selinker, L. (1988). *Papers in Interlanguage. Occasional papers 44 (30)*. Southeast Asian Ministers of Education Organization, Regional Language Centre.
- Τάντος, Α., Αλεξανδρή, Κ., Δόση, Ι., Πούλιου, Κ., Σαββίδου, Π., & Φωτιάδου, Γ. (2015). Ανάλυση λαθών στο Ελληνικό Σώμα Κειμένων Μαθητών (ΕΣΚΕΙΜΑΘ): πρώτα ευρήματα. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 35* (σσ. 719–732). Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Τζιμώκας, Δ. (2018). Γραμματικά λάθη των μαθητών της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και η κωδικοποίησή τους βάσει ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων [Διδακτορική διατριβή], Τμήμα Φιλολογίας, ΕΚΠΑ.
- Tantos, A., Amvrazis, N., & Drakonaki, E. (2023). Greek Learner Corpus II (GLCII): Design and development of an online corpus for L2 Greek. *Journal of Applied Linguistics*, 36, 125–150.
- Tantos, A., & Papadopoulou, D. (2014). Stand-off annotation in learner corpora: Compiling the Greek Learner Corpus (GLC). In A. D. Negrillo & F. J. D. Pérez (Eds.), *Specialisation and Variation in Language Corpora. Linguistic Insights* (pp. 22–24). Peter Lang.

Η κατανόηση και χρήση των νεοελληνικών γλωσσικών ιδιωματοσμών σε γηγενείς μαθητές και σε παιδιά με μεταναστευτικό προφίλ

Λευκοθέα Κάτσεινου

ΣΕΠ Αστικού Ιστού Ιωαννίνων

lekatsenou@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία έχει επιχειρηθεί μια διερεύνηση των κοινωνικών παραγόντων, που εμπλέκονται στη διαμόρφωση της εκμάθησης της γλώσσας από γηγενείς και μη μαθητές/τριες. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές/τριες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων: Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε κυρίως στα σχολικά εγχειρίδια, που αφορούν τα γλωσσικά μαθήματα και σε ιδιωματοσμούς από το βιβλίο «Γλώσσα ιδιωματοσμών και εκφράσεων», που περιέχει προτεινόμενες ασκήσεις για τις ιδιωματοσικές/μεταφορικές εκφράσεις, καθώς ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα επιλογής συναφών ασκήσεων για εμπέδωση ή έλεγχο κατανόησης του αντικειμένου που διδάσκεται. Τα ευρήματα δείχνουν πως το φύλο, η εκπαιδευτική βαθμίδα και η εθνικότητα έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με όλες τις διαστάσεις επίδοσης των μαθητών/τριών. Επίσης, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων και το επάγγελμά τους φαίνεται να επιδρά στις επιδόσεις τους στην κατανόηση και χρήση των ιδιωματοσμών.

Λέξεις-κλειδιά: Ιδιωματοσικές εκφράσεις, νεοελληνικοί γλωσσικοί ιδιωματοσμοί, μεταφορικές εκφράσεις, κατανόηση και χρήση.

1. Εισαγωγή

Μια πολύ συνηθισμένη κατάσταση στη σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα είναι η διγλωσσία. Αν και ο ορισμός της διγλωσσίας ως εναλλακτικής χρήσης δύο ή περισσότερων γλωσσών μπορεί εξ αρχής να φαίνεται αυταπόδεικτος, ωστόσο δεν αποσαφηνίζει τον βαθμό επάρκειας στις δύο γλώσσες, την ηλικία πρόσκτησης των γλωσσών, τον βαθμό και τον τρόπο έκθεσης στις γλώσσες, το περιβάλλον χρήσης των γλωσσών, τις στάσεις απέναντι στις γλώσσες και στους δύο πολιτισμούς κ.λπ. (Γρίβα & Στάμου, 2014). Η βιβλιογραφία είναι πλούσια σε περιγραφές που αφορούν τον ορισμό της διγλωσσίας και τον καθορισμό του τύπου διγλωσσίας. Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2008) «στην περίπτωση των αλλοδαπών παιδιών έχουμε να κάνουμε με μια πολύ ιδιαίτερη περίπτωση διγλωσσίας που εξελίσσεται κάτω από τεχνητά δύσκολες και ανοιχτές προοπτικές εξέλιξης. Εδώ βέβαια δεν μπορούμε να μιλάμε απλά για μητρική γλώσσα ή πρώτη γλώσσα, όταν για πολλά παιδιά δεν είναι ξεκαθαρισμένο ποια από τις δύο γλώσσες έχει αυτόν τον τίτλο. Ο όρος της διπλής ημιγλωσσίας δηλώνει ότι παιδιά διπλά ημιμαθή δεν έχουν καμία 'ισχυρή' γλώσσα, αλλά δύο θετές γλώσσες. Εδώ έχουμε

μια άλλη μορφή διγλωσσίας που αφορά την έλλειψη ικανότητας επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών λόγω της περιορισμένης εξέλιξης και στις δύο γλώσσες».

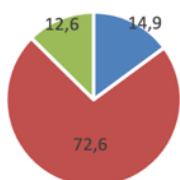
2. Έρευνα

2.1. Σκοπός και στόχοι

Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των κοινωνικών παραγόντων, που εμπλέκονται στη διαμόρφωση της εκμάθησης της γλώσσας και πιο συγκεκριμένα στην κατανόηση και χρήση των ιδιοματισμών από γηγενείς μαθητές/τριες και από μαθητές/τριες άλλων πολιτισμικών καταβολών. Η κατάκτηση της γλώσσας σε όλες της τις εκφάνσεις αποτελεί επιτακτικό αίτημα σε μια περίοδο που η κατανόησή της αφενός συμβάλλει στη διατήρηση της γλωσσικής ποικιλίας, αφετέρου είναι απαραίτητη για να προσεγγίσει κανείς την μορφολογία του τόπου, να διατηρηθεί η πολιτισμική ιδιομορφία και ιδιαιτερότητα. Είναι αναμφισβήτητο πως η γλώσσα αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της ιδιομορφίας του τόπου και της κουλτούρας του λαού.

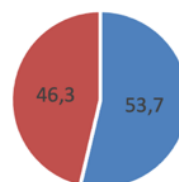
2.2. Δείγμα

Συνολικά στη μελέτη συμμετείχαν 175 μαθητές. Σε επίπεδο βαθμίδας εκπαίδευσης από το σύνολο των μαθητών, οι 26 (14,9%) ανήκαν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι 127 μαθητές ανήκαν στο Γυμνάσιο (72,6%) και οι 22 στο Λύκειο (12,6%). Σε επίπεδο φύλου, το 53,7% του συνόλου των μαθητών ήταν αγόρια (94 μαθητές) και το 46,3% κορίτσια (81 μαθήτριες).



■ Δημοτικό ■ Γυμνάσιο ■ Λύκειο

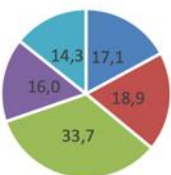
Γράφημα 1. Ποσοστιαία κατανομή βαθμίδας εκπαίδευσης μαθητών.



■ Αγόρια ■ Κορίτσια

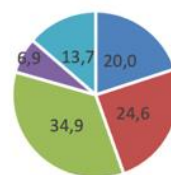
Γράφημα 2. Ποσοστιαία κατανομή φύλου μαθητών.

Για τους παραπάνω μαθητές καταγράφηκαν τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων τους τόσο σε επίπεδο εκπαίδευσης όσο και επαγγέλματος, όπως αποτυπώνονται στα παρακάτω γραφήματα:



■ Δημοτικό ■ Γυμνάσιο ■ Λύκειο ■ ΤΕΙ ■ ΑΕΙ

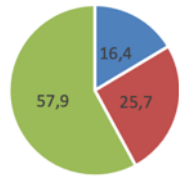
Γράφημα 3. Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικού επιπέδου πατέρα.



■ Δημοτικό ■ Γυμνάσιο ■ Λύκειο ■ ΤΕΙ ■ ΑΕΙ

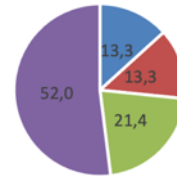
Γράφημα 4. Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικού επιπέδου μητέρας.

Τα επαγγέλματα των γονέων καταγράφηκαν σε κατηγορίες ως ακολούθως: σε επαγγέλματα κατηγορίας Α (όπως επιστημονικά επαγγέλματα, εκπαιδευτικοί, μηχανικοί, χρηματοοικονομικά επαγγέλματα), Β (όπως εμπορικά επαγγέλματα ή επαγγέλματα υπηρεσιών) και σε επαγγέλματα κατηγορίας Γ (όπως τεχνικά ή αγροτικά επαγγέλματα) με τα ποσοστά ανά κατηγορία που αποτυπώνονται στα γραφήματα αντίστοιχα για τον πατέρα και την μητέρα.



■ Group A ■ Group B ■ Group C

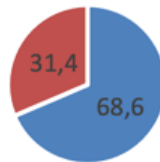
Γράφημα 5. Ποσοστιαία κατανομή ομαδοποιημένου επαγγέλματος πατέρα (Α: υψηλής κατάρτισης, Β: μέσης, C: χαμηλής).



■ Group A ■ Group B ■ Group C ■ Οικιακά

Γράφημα 6. Ποσοστιαία κατανομή ομαδοποιημένου επαγγέλματος μητέρας (Α: υψηλής κατάρτισης, Β: μέσης, C: χαμηλής).

Σε επίπεδο εθνικότητας των μαθητών που συμμετείχαν στη μελέτη, το 68,6% (120 μαθητές) ήταν Έλληνες γηγενείς, ενώ το 31,4% (55 μαθητές) ήταν μη γηγενείς με την κυριότερη εθνικότητα να είναι η Αλβανική.



■ Γηγενείς ■ Μη γηγενείς

Γράφημα 7. Ποσοστιαία κατανομή εθνικότητας μαθητών.

2.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων - Διαδικασία

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας θεωρήθηκε απαραίτητος ο διαμοιρασμός ενός ερωτηματολογίου για συμπλήρωση από ένα ορισμένο δείγμα μαθητών. Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από την ίδια την ερευνήτρια. Για τη «δοκιμασία κατανόησης» και τη «δοκιμασία χρήσης» βασίστηκε στα σχολικά εγχειρίδια επιλέγοντας ιδιωματισμούς που συναντούν οι μαθητές κατά τη διδασκαλία τους στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα γλωσσικά μαθήματα. Επέλεξε ιδιωματισμούς από το βιβλίο «Γλώσσα ιδιωματισμών και εκφράσεων», που περιέχει προτεινόμενες ασκήσεις για τις ιδιωματικές/μεταφορικές εκφράσεις, καθώς ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα επιλογής συναφών ασκήσεων για εμπέδωση ή έλεγχο κατανόησης του αντικειμένου που διδάσκεται.

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει δυο βασικά μέρη: Στο Α' μέρος περιλαμβάνονται 12 ερωτήσεις που αφορούν δημογραφικά στοιχεία μέρος των οποίων είναι η εθνικότητα, η βαθμίδα εκπαίδευσης, το φύλο, τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων τους τόσο σε επίπεδο εκπαίδευσης όσο και επαγγέλματος. Στο Β' μέρος

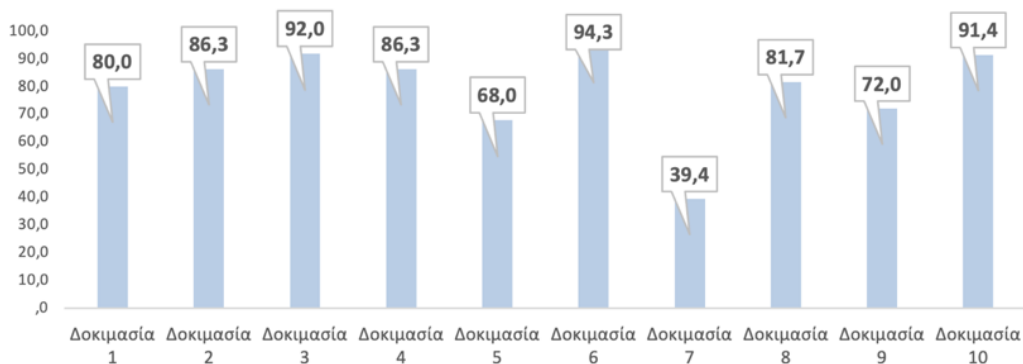
περιλαμβάνονται 28 ερωτήσεις που ανιχνεύουν το βαθμό κατανόησης και χρήσης των ιδιωματισμών από αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές. Αυτές οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν σε 3 ευρύτερες κατηγορίες: τη δοκιμασία κατανόησης, τη δοκιμασία χρήσης και τη συνδυαστική δοκιμασία κατανόησης και χρήσης.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους μαθητές από την ερευνήτρια στις τάξεις τους. Πριν όμως από την χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε αναφορά στο σκοπό της έρευνας και επισημάνθηκε πως οι μαθητές θα πρέπει να δώσουν τη δέουσα προσοχή. Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε από την ερευνήτρια μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS.

3. Αποτελέσματα

3.1. Δοκιμασία Κατανόησης

Η δοκιμασία αποτελούνταν από 10 φράσεις (6 μεταφορικές και 4 ιδιωματικές) όπου για την καθεμία υπήρχε η δυνατότητα μίας επιλογής από τρεις δυνατές απαντήσεις. Προκειμένου να διαμορφωθεί ένα σύστημα βαθμολόγησης, για κάθε σωστή απάντηση ο μαθητής έλαβε έναν βαθμό (1). Για κάθε λανθασμένη ή κενή απάντηση ο μαθητής έλαβε μηδέν βαθμούς (0). Αυτός ο τρόπος βαθμολόγησης θα ισχύσει για όλες τις δοκιμασίες. Τα ποσοστά επιτυχίας στη δοκιμασία κατανόησης παρατίθενται αναλυτικά στο Γράφημα 8.

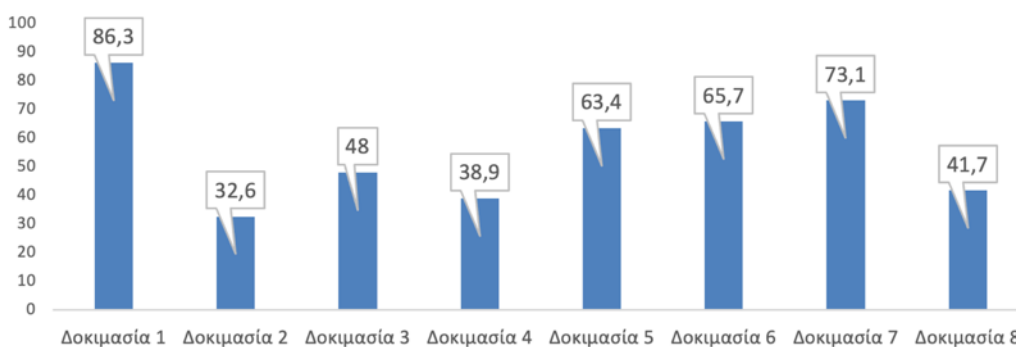


Γράφημα 8. Ποσοστά (%) επιτυχίας στις 10 δοκιμασίες κατανόησης.

Όπως παρουσιάζεται, οι δοκιμασίες ήταν διαβαθμισμένες δυσκολίας με τρεις δοκιμασίες να λαμβάνουν άριστη βαθμολογία (δοκιμασίες 3, 6 και 10, άνω του 90%), τέσσερις δοκιμασίες να λαμβάνουν πολύ καλή βαθμολογία (δοκιμασίες 1, 2, 4 και 8, μεταξύ 80-90%) και τις υπόλοιπες δοκιμασίες να λαμβάνουν χαμηλότερες αξιολογήσεις (δοκιμασίες 5, 7 και 9, κάτω του 80%). Ειδικότερα, η βαθμολογία 7 παρουσίασε την μικρότερη επίδοση από όλες τις βαθμολογίες με ποσοστό επιτυχίας μόλις 39,4%. Μετά από τους στατιστικούς ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν για το τελικό μοντέλο, οι παράμετροι που ήταν σημαντικά συσχετισμένες στην ερμηνεία της συνολικής επίδοσης κατανόησης ήταν η βαθμίδα της εκπαίδευσης, το φύλο των μαθητών, το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας και η εθνικότητα των μαθητών.

3.2. Δοκιμασία Χρήσης

Στη δοκιμασία χρήσης οι μαθητές συμπλήρωσαν με τη μέθοδο της ελεύθερης συμπλήρωσης κειμένου τη σημασία που κατά τη γνώμη τους είχαν συγκεκριμένοι ιδιωματισμοί. Πιο συγκεκριμένα, η δοκιμασία αποτελούταν από 8 ιδιωματισμούς για τους οποίους οι μαθητές συμπλήρωσαν τη σημασία. Το ελεύθερο κείμενο των μαθητών αξιολογήθηκε ως προς το κατά πόσο προσέγγιζε το νόημα του ιδιωματισμού. Τα ποσοστά επιτυχίας στη δοκιμασία κατανόησης παρατίθενται αναλυτικά στο Γράφημα 9.



Γράφημα 9. Ποσοστά (%) επιτυχίας στις 8 δοκιμασίες χρήσης.

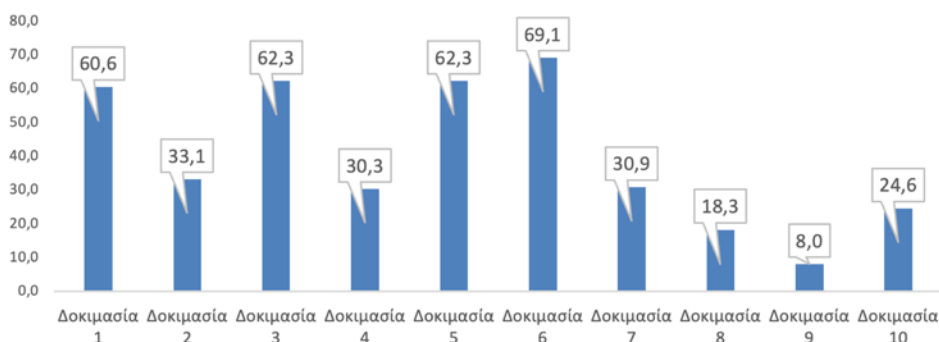
Όπως και στη δοκιμασία κατανόησης, οι δοκιμασίες χρήσης ήταν διαβαθμισμένης δυσκολίας, αλλά με υψηλότερο βαθμό δυσκολίας με βάση τα αποτελέσματα των απαντήσεων που δόθηκαν. Σημειώνεται ότι σε καμία δοκιμασία δεν υπήρξε άριστη βαθμολογία (άνω του 90%), ενώ μόνο σε μία, η μέση βαθμολογία ήταν πολύ καλή (86,3% στην 1^η δοκιμασία). Τρεις δοκιμασίες (5, 6 και 7) ξεπέρασαν τη βάση του 50% ενώ οι υπόλοιπες τέσσερις δοκιμασίες υπολείπονταν της βάσης του 50%. Ειδικότερα, η βαθμολογία της δοκιμασίας 2 παρουσίασε την μικρότερη επίδοση από όλες τις βαθμολογίες με ποσοστό επιτυχίας μόλις 32,6%.

Συστηματικές διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν ανάλογα με το επάγγελμα του πατέρα (σε 4 δοκιμασίες αξιολόγησης), το φύλο των μαθητών (4 δοκιμασίες, όλες ισχυρά σημαντικές), τη βαθμίδα εκπαίδευσης (2 δοκιμασίες) και την εθνικότητα των μαθητών (όλες οι δοκιμασίες, εκ των οποίων οι 6 ήταν πολύ ισχυρά σημαντικές διαφοροποιήσεις). Στις παραπάνω διαφοροποιήσεις καλύτερες επιδόσεις επέτυχαν οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους μαθητές πρωτοβάθμιας, τα κορίτσια από τα αγόρια, οι μαθητές των οποίων το επάγγελμα του πατέρα ανήκε στην κατηγορία Α έναντι των υπολοίπων και οι Έλληνες από τους αλλοδαπούς μαθητές.

3.3. Συνδυαστική δοκιμασία Κατανόησης & Χρήσης

Στη συνδυαστική δοκιμασία κατανόησης και χρήσης, οι μαθητές συμπλήρωσαν με τους κατάλληλους ιδιωματισμούς εκφράσεις που είχαν κενά (μεθοδολογία gap filling). Πιο συγκεκριμένα, η δοκιμασία αποτελούταν από 10 εκφράσεις. Τα ποσοστά επιτυχίας στη δοκιμασία κατανόησης παρατίθενται αναλυτικά στο παρακάτω γράφημα. Όπως και στη δοκιμασία κατανόησης, οι δοκιμασίες χρήσης ήταν διαβαθμισμένης δυσκολίας, αλλά με

ακόμα υψηλότερο βαθμό δυσκολίας συγκριτικά με τα αποτελέσματα των άλλων δύο δοκιμασιών.



Γράφημα 10. Ποσοστά (%) επιτυχίας στις 10 δοκιμασίες χρήσης & κατανόησης.

Τέσσερις δοκιμασίες (1, 3, 5 και 6) συγκέντρωσαν βαθμολογία μεταξύ 60-70% με καλύτερη τη δοκιμασία 6 (69,1%), ενώ όλες οι άλλες βαθμολογίες ήταν κάτω από τη βάση του 50% και τη χειρότερη βαθμολογία συγκέντρωσε η δοκιμασία 9 με μόλις 8% των μαθητών να επιτυγχάνει. Το μέσο ποσοστό επιτυχίας των μαθητών στη συνδυαστική δοκιμασία κατανόησης και χρήσης ήταν 40% (διάμεσος: 40% και τυπική απόκλιση 23,7).

Με βάση την παραπάνω διαδικασία διαπιστώθηκαν τέσσερις σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ υποομάδων μαθητών με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης (p -value<0,05), το φύλο των μαθητών (p -value<0,01), την εργασία της μητέρας (p -value<0,05) και την εθνικότητα (p -value<0,01). Τα κορίτσια είχαν σημαντικά καλύτερη επίδοση από τα αγόρια (40% έναντι 26,8% αντίστοιχα), οι μαθητές δευτεροβάθμιας από εκείνους της πρωτοβάθμιας (39,1% έναντι 27,1%) και οι γηγενείς από τους μη γηγενείς μαθητές (41,4% έναντι 24,8%).

3.4. Συνολική Βαθμολογία (σύνολο μαθητών – γηγενείς και μη γηγενείς)

Όλες οι δοκιμασίες ήταν συνολικά 28 (10 δοκιμασίες κατανόησης, 8 δοκιμασίες χρήσης και 10 συνδυαστικές δοκιμασίες). Προκειμένου να εξαχθεί μία συνολική βαθμολογία για κάθε μαθητή, αθροίσθηκαν οι σωστές του απαντήσεις (όπου είχε λάβει 1 βαθμό) και υπολογίσθηκε το ποσοστό επιτυχίας του επί των εν δυνάμει 28 σωστών απαντήσεων.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, με τη βοήθεια του παρακάτω συνοπτικού γραφήματος (όπου X: στατιστικά σημαντικοί παράγοντες στο αντίστοιχο μοντέλο ανάλυσης διασποράς), συστηματικά σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν όλες τις δοκιμασίες γλώσσας που μελετήθηκαν ήταν το φύλο των μαθητών, η βαθμίδα εκπαίδευσης και η εθνικότητα. Η συνολική βαθμολογία (και οι επιδόσεις στη δοκιμασία χρήσης) παρουσιάζει διαφορετική εξέλιξη της επίδοσης από πρωτοβάθμια σε δευτεροβάθμια για κάθε εθνικότητα μαθητών. Οι γηγενείς δευτεροβάθμιας έχουν υψηλότερες επιδόσεις από τους αντίστοιχους μαθητές της πρωτοβάθμιας, ενώ οι μη γηγενείς παρουσιάζουν σταθερά ποσοστά επιτυχίας ανά βαθμίδα. Όπως θα αναφερθεί και στη συνέχεια, το παραπάνω ερμηνεύθηκε ως αποτέλεσμα της περιορισμένης διάρκειας διαμονής στη χώρα που έχουν οι μη γηγενείς μαθητές του δείγματος που

παρακολουθούν δευτεροβάθμια εκπαίδευση (αντίστοιχη διάρκεια με εκείνους της πρωτοβάθμιας). Επισημαίνεται, επίσης, ότι στη δοκιμασία κατανόησης ένας πρόσθετος παράγοντας που συσχετίζεται με την επίδοση είναι η εκπαίδευση της μητέρας (όσο υψηλότερη τόσο καλύτερη επίδοση).

Πίνακας 1. Παράγοντες που επηρεάζουν τις δοκιμασίες γλώσσας επί του συνόλου των μαθητών.

Σύνολο μαθητών	Σύνολο βαθμολογίας	Δοκιμασία Κατανόησης	Δοκιμασία Χρήσης	Συνδυαστική Δοκιμασία
Φύλο	X	X	X	X
Βαθμίδα	X	X	X	X
Εθνικότητα	X	X	X	X
Βαθμίδα και Εθνικότητα	X		X	
Εκπαίδευση μητέρας		X		

3.5. Συνολική Βαθμολογία

Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται ότι, όπως θα αναμενόταν, για τους γηγενείς μαθητές, η βασική συστηματική παράμετρος διαφοροποίησης είναι η βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς και το φύλο, η εκπαίδευση του πατέρα και η συνεισφορά της στη δοκιμασία χρήσης ειδικά για τα αγόρια μαθητές (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Παράγοντες που επηρεάζουν τις δοκιμασίες γλώσσας των γηγενών μαθητών.

Γηγενείς μαθητές	Σύνολο βαθμολογίας	Δοκιμασία Κατανόησης	Δοκιμασία Χρήσης	Συνδυαστική Δοκιμασία
Βαθμίδα	X	X	X	X
Φύλο	X		X	X
Εκπαίδευση πατέρα			X	
Φύλο και εκπαίδευση πατέρα			X	

3.6. Συνολική βαθμολογία

Συνοψίζοντας τις διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν στις επιδόσεις των μη γηγενών μαθητών, διαπιστώνεται η υψηλή συνεισφορά του φύλου (όπως και στους γηγενείς) αλλά και των ετών διαμονής στη χώρα μας (βλ. Πίνακα 3). Ο τελευταίος παράγοντας επηρεάζει θετικά (όσο περισσότερα έτη αναλογικά με την ηλικία του παιδιού τόσο υψηλότερες επιδόσεις) την επίδοση τόσο τη συνολική όσο και την επίδοση της δοκιμασίας κατανόησης. Επιπλέον, επισημαίνεται η σχέση της εργασίας της μητέρας με τη συνδυαστική επίδοση, με τους μαθητές με εργαζόμενη μητέρα να αποδίδουν

καλύτερα, αλλά και τη σχέση του επαγγέλματος του πατέρα με την εν λόγω επίδοση, με μαθητές των οποίων ο πατέρας ασκούσε χαμηλότερης κατηγορίας επαγγέλματα να αποδίδουν καλύτερα από τους υπολοίπους. Σε κάθε περίπτωση πάντως, οι επιδόσεις στη συνδυαστική δοκιμασία ήταν σαφώς χαμηλότερες από όλες τις υπόλοιπες δοκιμασίες.

Πίνακας 3. Παράγοντες που επηρεάζουν τις δοκιμασίες γλώσσας των μη γηγενών μαθητών.

Μη γηγενείς μαθητές	Σύνολο βαθμολογίας	Δοκιμασία Κατανόησης	Δοκιμασία Χρήσης	Συνδυαστική Δοκιμασία
Φύλο	X		X	X
Χρόνια στην Ελλάδα	X	X		
Επάγγελμα πατέρα				X
Εργασία μητέρας				X

4. Συζήτηση- Επίλογος

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης, αναφέρεται στο βαθμό επίδρασης μεταξύ του φύλου των μαθητών και του βαθμού κατανόησης και χρήσης των ιδιωματισμών. Βάση των ευρημάτων γίνεται φανερό ότι υπάρχει διαφορά, καθώς τα κορίτσια είχαν υψηλότερη επίδοση κατανόησης από ότι τα αγόρια κατά περίπου 6 ποσοστιαίες μονάδες (76,6% έναντι 70,6%, $p\text{-value}=0,01$), είτε αφορούσε το γηγενή, είτε το μη γηγενή πληθυσμό. Επίσης, το φύλο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο επίπεδο της κατανόησης των ιδιωματικών/μεταφορικών εκφράσεων, καθώς φαίνεται σημαντική σχέση των κοριτσιών με υψηλά επίπεδα κατανόησης της γλωσσικής δοκιμασίας. Σε έρευνες (Quick, 2007, σσ. 41-43· Deary et al., 2007, σσ. 14-20) που διερεύνησαν την σχέση φύλου και επίδοσης, παρατηρήθηκε ότι τα κορίτσια είναι καλύτερα στην κατανόηση και παραγωγή λόγου, έναντι των αγοριών που υπερέχουν στη Φυσική. Στη θετική αυτοαντίληψη των κοριτσιών στο σχολείο, που δημιουργείται από τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών, την προσπάθεια των ιδίων να αποδώσουν τα βέλτιστα, τις εκπαιδευτικές προσδοκίες τους (Green et al., 2006, σσ. 534-543), αλλά και την αυτοπειθαρχία που επιδεικνύουν (Lee et al., 2006, σσ. 198-207), οφείλεται και η καλύτερη απόδοση και κατανόηση των γλωσσικών ασκήσεων έναντι των αγοριών. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Francis για τα φιλολογικά μαθήματα πρέπει να καταβληθεί μεγαλύτερη προσπάθεια, απαιτείται έκφραση συναισθημάτων και ανταλλαγή απόψεων μέσα από τη συζήτηση, όπως και ευγένεια και ευαισθησία, δηλαδή πτυχές της «θηλυκότητας» του σχολείου στην οποία αντιστέκονται τα αγόρια (Francis, 2000, σσ. 114-115). Οι Davies και Saltmarsh (2006, σ. 241) υποστηρίζουν πως τα αγόρια με τη χαμηλή επίδοση στα φιλολογικά μαθήματα εκφράζουν την αντίστασή τους, καθώς θεωρούν ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερη σχέση με τη γραπτή μορφή του λόγου. Επιβεβαιώνεται μάλιστα και από τη συγκεκριμένη έρευνα ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερη απόδοση στην κατανόηση της γλώσσας και αντιλαμβάνονται πιο εύκολα τις

διαφορετικές χρωματικές αποχρώσεις. Επιπλέον, η δυνατότητα επιλογής της σωστής απάντησης μέσα από μια σειρά ενδεχόμενων απαντήσεων, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι έχουν και καλύτερη κρίση.

Στο δεύτερο ερώτημα που αφορά στο αν υπάρχει επίδραση μεταξύ της βαθμίδας εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών και του βαθμού κατανόησης και χρήσης των ιδιωματισμών, φαίνεται ότι υπάρχει επίδραση. Στη μεταβλητή αυτή που αφορά τις διαφορές στη βαθμίδα εκπαίδευσης ως προς τη δοκιμασία κατανόησης των ιδιωματικών/μεταφορικών φράσεων, παρατηρείται ότι η ηλικία του παιδιού επιδρά σημαντικά στη κατανόηση της γλώσσας. Συγκεκριμένα, στη δοκιμασία κατανόησης μεταφορικών και ιδιωματικών εκφράσεων τα παιδιά των ηλικιών 9 με 12 ετών της Α/θμιας εμφανίζουν μεγαλύτερη δυσκολία στην κατανόηση σε σύγκριση με τα παιδιά της Β/θμιας εκπαίδευσης. Μάλιστα, παρατηρείται δυσκολία στην κατανόηση μεταφορικών και ιδιωματικών εκφράσεων και σε γλωσσικές ασκήσεις που αφορούσαν την βαθμίδα εκπαίδευσής τους. Πιθανότητα η διαφορά στις ηλικίες αυτές των παιδιών Α/θμιας σε σύγκριση με της Β/θμιας να οφείλεται στην έλλειψη κριτικής ικανότητας του μικρότερου παιδιού να ανταποκριθεί επαρκώς στις γλωσσικές, καθώς είναι σε μια ηλικία που επιδέχεται μεγαλύτερη προσπάθεια και τριβή με τη γλώσσα και τις ιδιαιτερότητές της σε σχέση με ένα άτομο μεγαλύτερης ηλικίας, το οποίο έχει πλέον «παγιώσει» ορισμένες γνώσεις και έχει διαμορφώσει την κρίση του μέσα από την μαθησιακή διαδικασία και επαφή με διάφορα είδη γλωσσικών κειμένων που συνέβαλαν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του, στην κατανόηση της συνάφειας σε επίπεδο έκφρασης και διατύπωσης περιεχομένου ανάλογα με τον επικοινωνιακό στόχο του γράφοντα. Αναφορικά με την επίδραση της βαθμίδας εκπαίδευσης των γηγενών μαθητών και του βαθμού κατανόησης και χρήσης των ιδιωματισμών, φάνηκε, όπως ήταν αναμενόμενο, ότι υπάρχει επίδραση, καθώς η μητρική γλώσσα κατακτάται σταδιακά.

Το τρίτο ερώτημα αναφέρεται στο αν υπάρχει επίδραση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των γονέων των αλλοδαπών μαθητών και του βαθμού κατανόησης και χρήσης των ιδιωματισμών. Εδώ παρατηρείται πως οι γονείς των αλλοδαπών δεν γνωρίζουν πάντα καλά την ελληνική γλώσσα και γι' αυτό δεν έχουν τη δυνατότητα να τα βοηθήσουν σε εργασίες που τους ανατίθενται στο σπίτι ή άλλοτε χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες δυσχεραίνοντας έτσι την γλωσσική εξέλιξη των μαθητών. Εντύπωση πάντως προκαλεί το γεγονός, ότι στη δοκιμασία χρήσης και κατανόησης των ιδιωματισμών σε ένα εν δυνάμει επικοινωνιακό περιβάλλον, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας ασκούσε χαμηλότερης κατηγορίας επαγγέλματα, παρατηρήθηκε να αποδίδουν καλύτερα από τους υπολοίπους. Αξίζει να σημειωθεί ότι στους μη γηγενείς μαθητές των οποίων το επάγγελμα του πατέρα ανήκε στην κατηγορία Γ (τεχνικά επαγγέλματα) είχαν υψηλότερη επίδοση από εκείνους των οποίων το επάγγελμα ανήκε στην κατηγορία Α (επιστημονικά επαγγέλματα). Επίσης, οι μη γηγενείς μαθητές των οποίων η μητέρα εργαζόταν είχαν υψηλότερη επίδοση από εκείνους των οποίων ασχολούνταν με τα οικιακά. Είναι εδώ αξιοσημείωτα τα αποτελέσματα, καθώς παρατηρείται λοιπόν αφενός τα παιδιά, που ο πατέρας προσπαθεί μέσα σε δύσκολες συνθήκες να ανταποκριθεί στις

απαιτήσεις τις οικογένειας, να επιζητούν με τη μάθηση να εξασφαλίσουν ένα καλύτερο μέλλον. Από την άλλη, η ενασχόληση του πατέρα με τεχνικά επαγγέλματα έχει σαν συνέπεια να είναι πιο κοντά στον απλό κόσμο, που χρησιμοποιεί στον καθημερινό του λόγο του ιδιωματικές/μεταφορικές εκφράσεις τις οποίες και ο ίδιος ενστερνίζεται και χρησιμοποιεί στην ομιλία του φέροντας αυτά τα ακούσματα πιο κοντά στα παιδιά της οικογένειας. Από την άλλη, η μητέρα που ασχολείται με τα οικιακά και δεν έχει ιδιαίτερη επαφή με τον κοινωνικό περίγυρο και περιορισμένη στο χώρο του σπιτιού διατηρεί και σε περιορισμένα πλαίσια την γνώση του πλούτου της γλώσσας. Αντίθετα, η μητέρα που εργάζεται έχει άλλες φιλοδοξίες για τα παιδιά της και προσπαθεί μέσα από την οικονομική ευχέρεια που της παρέχει η εργασία της να εξασφαλίσει και για αυτά καλύτερες προοπτικές. Παρόλα αυτά, συγκριτικά με τους γηγενείς, και πάλι υστερούν οι αλλοδαποί μαθητές καθώς το οικογενειακό τους περιβάλλον αδυνατεί να τους παράσχει βοήθεια στα γλωσσικά μαθήματα (Τριάρχη – Herrmann 2000, σσ. 75-78, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003, σ. 65).

Συνάμα, εξετάστηκε αν υπάρχει επίδραση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των γονέων των γηγενών μαθητών και του βαθμού κατανόησης και χρήσης των ιδιωματισμών και φάνηκε με βάση τα αποτελέσματα να ισχύει. Παρατηρείται, λοιπόν, πως οι προσδοκίες των γονέων και το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας επηρεάζουν τη σχολική επίδοση αγοριών και κοριτσιών (Rumberger & Palardy, 2005). Συγκεκριμένα, όταν η μητέρα είναι ανώτερης εκπαίδευσης έναντι του πατέρα που είναι βασικής εκπαίδευσης, τότε το παιδί παρουσιάζει μεγαλύτερο βαθμό γλωσσικής επάρκειας έχοντας μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας στη δοκιμασία κατανόησης.

Τα αποτελέσματα αυτά επισημαίνουν τον καθοριστικό ρόλο της μητέρας στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Αν λάβουμε υπόψη και τα συμπεράσματα από την έρευνα των Betz και Fitzgerald (1987) πως η μητέρα με ανώτερη εκπαιδευτική μόρφωση είναι αυτή, της οποίας τα παιδιά νιώθουν περισσότερο ασφαλή και ικανά και έχουν το αίσθημα της αυτοεκτίμησης, τότε αυτά έχουν καλύτερες επιδόσεις. Τέλος, δε μπορούμε να μη συσχετίσουμε την εκπαίδευση των γονέων με την επιλογή του επαγγέλματος και την οικονομικό-κοινωνική διάσταση που αυτή έχει. Πλήθος ερευνών έχουν επισημάνει αυτή τη συσχέτιση με τη λεκτική επικοινωνία, τη μελέτη εξωσχολικών βιβλίων, την παρακολούθηση της σχολικής είδησης και την έννοια του εαυτού (Dauber & Epstein, 1993· Halle et al., 1997· Muller & Kerbow, 1993).

Βιβλιογραφία

- Betz, N., & Fitzgerald, L. (1987). *The career psychology of women*. Academic Press.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, Τόμ. 7^{ος}. Tyrocenter.
- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Κυριακίδη.

- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parent's attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Charkin (Ed.), *Families and Schools in a pluralistic society* (pp. 53-72). State University of New York Press.
- Deary, I., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35, 13-21.
- Fransis, B. (2000). *Boys, Girls and Achievement: Addressing the classroom issues*. Routledge.
- Green, J., Nelson, G., Martin, A., & Marsh, H. (2006). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Educational Journal*, 7(4), 534-546.
- Halle, T. G., Kurtz, C. B., & Mahoney, J. L. (1997). Family influences on school achievement in low-income African American children. *Journal of Educational Psychology*, 89(9), 527-537.
- Lee, A., Duckworth, M., & Seligman, E. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198-208.
- Muller, C., & Kerbow, D. (1993). Parent involvement in the home, school, and community. In B. Schneider & J. S. Coleman (Eds.), *Parents, their children and schools* (pp. 13-42). Westview Press.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Ατραπός.
- Quick, L. M. (2007). Identifying factors that influence academic performance among adolescents with disorders. *Georgia State University - Educational Psychology and Special Education*. Ανακτήθηκε 13 Οκτωβρίου 2019 από https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1043&context=epse_diss
- Rumberger, W., & Palardy, G. J. (2005). Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *Teachers College Record*, 107, 1999-2045.
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: Μία ψυχολογολογική προσέγγιση*. Gutenberg.

Ανάλυση λαθών ισπανόφωνων μαθητών από την Αργεντινή

Φωτεινή Κατσιβα

Φιλολόγος, ΜΔΕ Διδασκαλία των Ανθρωπιστικών Αντικειμένων και Εκπαιδευτική Αξιολόγηση
fotinkatsiva@ppp.uoa.gr

Περίληψη

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών αξιοποιούν το γλωσσικό λάθος ως ένα παιδαγωγικό και διδακτικό εργαλείο για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη εκμάθηση της γλώσσας-στόχου. Οι μαθητές στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν και να κατακτήσουν τη γλώσσα-στόχο αντιμετωπίζουν διάφορα εμπόδια, όπως την παρεμβολή της πρώτης γλώσσας (Γ1). Γι' αυτό το λόγο, οι ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή επηρεάζουν και τον τρόπο εκμάθησης της γλώσσας, ο οποίος αντανακλάται σε κάποιο βαθμό μέσα από τα γλωσσικά λάθη. Κατ' επέκταση, η μελέτη και ανάλυση των γλωσσικών λαθών διευκολύνει την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου και θέτει μια πιο ασφαλή βάση για τον διδακτικό σχεδιασμό από τον εκπαιδευτικό. Στην παρούσα εργασία, κατηγοριοποιούμε και αναλύουμε γλωσσικά λάθη ισπανόφωνων από την Αργεντινή κατά την παραγωγή προφορικού λόγου, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ).

Λέξεις-κλειδιά: Διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης, γλωσσικό λάθος, ανάλυση λαθών, ισπανόφωνοι μαθητές.

1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία είναι μια σύνθετη διαδικασία η οποία μπορεί να αναπαρασταθεί από ένα τρίγωνο, στις άκρες του οποίου συναντώνται οι έννοιες του μαθητή, του εκπαιδευτικού και του περιεχομένου προς κατάκτηση/μάθηση (Houssaye, 1994). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, δημιουργείται μία δυναμική κατά την οποία αναπτύσσονται διάφορες αλληλεπιδράσεις, με πιο κύρια αυτήν της σχέσης συνεργασίας του εκπαιδευτικού με το μαθητή για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, ο οποίος δεν είναι άλλος από τη μάθηση. Δηλαδή, συνάπτεται μια άτυπη συμφωνία, κατά την οποία ο κάτοχος ενός περιεχομένου ή ο πιο έμπειρος σε μια διαδικασία (Vygotsky, στο Feldman, 2011) δεσμεύεται να βοηθήσει τον άλλο να μάθει κάτι ή να βελτιωθεί σε κάτι. Εφαρμόζοντας τα παραπάνω στο υπό εξέταση θέμα συμπεραίνουμε ότι κατά τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ (δεύτερης/ξένης γλώσσας) ο στόχος είναι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και η διαρκής βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή με τη βοήθεια ενός δασκάλου ή φυσικού ομιλητή της ελληνικής γλώσσας. Ένα από τα εργαλεία που μπορεί να αξιοποιήσει τόσο ο εκπαιδευτής ή ο εκπαιδευτικός όσο και ο μαθητής για την καλύτερη πρόοδο της μάθησης είναι το γλωσσικό λάθος.

2. Εννοιολογική διασάφηση των όρων «γλωσσικό λάθος» και «παραδρομή»

Το «γλωσσικό λάθος ορίζεται ως απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα που αποτελεί πρότυπο για μία κοινότητα και περιβάλλεται με το κύρος του κανόνα» (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001). Σύμφωνα με τον Corder (1981, σσ. 10-11), το γλωσσικό λάθος βοηθά τον εκπαιδευτικό να εκτιμήσει σε ποιο βαθμό έχουν επιτευχθεί οι στόχοι της διδασκαλίας και πόσο έχει προοδεύσει ο μαθητής. Επίσης, βοηθά τον ερευνητή να κατανοήσει τις εσωτερικές διεργασίες που κάνει ο μαθητής στην πορεία προς την κατάκτηση της Γ2/ΞΓ. Τέλος, το γλωσσικό λάθος είναι απαραίτητο εργαλείο για τον μαθητή, αφού του δίνει τη δυνατότητα να διαπιστώσει στην πράξη σε ποια σημεία κάνει λάθος και να επικεντρωθεί σε αυτά. Επιπλέον, μια πιο αναλυτική προσέγγιση των λαθών διευκολύνει την οργάνωση του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, η κατηγοριοποίηση των λαθών βοηθάει στην καλύτερη διαχείριση της διδακτέας ύλης και στην ευκολότερη αξιολόγηση των λαθών (Κουτσουλέου, 2020).

Από την άλλη πλευρά, οφείλουμε να κάνουμε μια διάκριση ανάμεσα στα λάθη (errors) και τις παραδρομές (mistakes) (Corder, 1981, σ. 10). Γνωρίζουμε ότι κατά την παραγωγή λόγου μπορεί να γίνει κάποιο ολίσθημα (lapsus linguae) ακόμα και στους φυσικούς ομιλητές, το οποίο δεν οφείλεται σε άγνοια των γραμματικών κανόνων, αλλά σε άλλους παράγοντες, όπως κόπωση, άγχος κ.λπ.

3. Η αντιπαραβολική μέθοδος και η ανάλυση λαθών

Οι δύο κυριότερες θεωρίες που αφορούν στην προσέγγιση των γλωσσικών λαθών είναι η αντιπαραβολική μέθοδος και η ανάλυση λαθών. Η αντιπαραβολική μέθοδος αναπτύχθηκε στη βάση του συμπεριφορισμού μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Κύριος εκφραστής της είναι ο Charles Fries. Στην εργασία του με τίτλο "Teaching English as a Foreign Language" (Fries, 1945) αναφέρει ότι η καλύτερη μέθοδος για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως ξένης είναι η επιστημονική ανάλυση και σύγκριση με τη μητρική γλώσσα του μαθητή. Παράλληλα, ο Lado (1957) υποστηρίζει ότι η συστηματική σύγκριση ανάμεσα στις δύο γλώσσες (τη Γ1 και τη ΞΓ/Γ2) μπορεί να προβλέψει και να περιγράψει τις δυσκολίες του μαθητή κατά τη διαδικασία της μάθησης. Ο εκπαιδευτής/εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει πολύ καλά και τις δύο γλώσσες, ώστε να είναι σε θέση να προβλέψει τα σημεία που θα δυσκολέψουν τους μαθητές. Από τα παραπάνω μπορούμε να συναγάγουμε ότι η αντιπαραβολική μέθοδος θεωρεί την εκμάθηση της ΞΓ/Γ2 ως μια προέκταση της Γ1. Δηλαδή, για την αντιπαραβολική μέθοδο η εκμάθηση της ΞΓ/Γ2 φιλτράρεται απαραίτητα μέσα από τη γνώση της Γ1.

Ο Corder (1981) είναι ο κύριος εκφραστής της προσέγγισης 'ανάλυσης λαθών', μιας μεθόδου που δεν προαπαιτεί τη σύγκριση της Γ1 με την ΞΓ, αλλά τη σύγκριση της ΞΓ με τη διαγλώσσα. Η διαγλώσσα ορίζεται ως ένα «υβρίδιο μεταξύ Γ1 και γλώσσας-στόχου» (Selinker, στο Corder, 1981, σ. 2), δηλαδή ένα σύνολο κανόνων και στρατηγικών επικοινωνίας που αναπτύσσει ο μαθητής προσεγγίζοντας τη Γ2/ΞΓ. Ο Corder (1981)

τονίζει ότι τα λάθη των μαθητών έχουν μια κοινή βάση, παρά το γεγονός ότι μπορεί να διαφέρουν οι μητρικές τους γλώσσες. Σε αυτό το σημείο έγκειται και η διαφορά της ανάλυσης λαθών με την αντιπαραβολική ανάλυση. Η πρώτη, σε αντίθεση με τη δεύτερη, δεν αποδίδει τα λάθη αποκλειστικά στη Γ1, αλλά, στηριζόμενη στον εποικοδομητισμό, σε ψυχολinguιστικές θεωρίες και θεωρίες γλωσσικής ανάπτυξης, καταλήγει στο ότι ο μαθητής επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες. Τέτοιοι είναι η γλωσσική ανάπτυξη ως γνωστική διαδικασία, η προηγούμενη γνώση και οι εμπειρίες του μαθητή, η διαγλώσσα και οι γραμματικοί κανόνες που έχει διαμορφώσει ο μαθητής μέσα από την τριβή του με τη Γ2/ΞΓ κ.λπ. Επομένως, ανοίγει ένα ευρύ φάσμα στην προσέγγιση της γνωστικής και μαθησιακής διαδικασίας που ακολουθεί ο μαθητής, με αποτέλεσμα να παρέχει περισσότερα εργαλεία στον ερευνητή για ερμηνεία των λαθών και, κατ'επέκταση, για αποτελεσματικότερη προσέγγιση της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τον Corder (1974, στο Ellis, 1994, σ. 48), η ανάλυση λαθών γίνεται σε πέντε στάδια.

- Πρώτο στάδιο: συλλογή του δείγματος από την παραγωγή λόγου των μαθητών.
- Δεύτερο στάδιο: εντοπισμός των λαθών.
- Τρίτο στάδιο: κατηγοριοποίηση των λαθών (εδώ επιλέξαμε να τα χωρίσουμε με βάση τις κατηγορίες της γλωσσικής ανάλυσης).
- Τέταρτο στάδιο: ερμηνεία λαθών και προσπάθεια εντοπισμού των λόγων που οδηγούν στα λάθη.
- Πέμπτο στάδιο: αξιολόγηση των λαθών.

4. Έρευνα

4.1. Αιτιολόγηση της έρευνας

Συνήθως οι ενήλικοι μαθητές παρουσιάζουν μεγαλύτερο φόβο (Κόκκος, 2005) από τους ανήλικους για τα λάθη και, κατά συνέπεια, στην προκειμένη περίπτωση για το γλωσσικό λάθος. Αυτή είναι μια διαπίστωση που έγινε και εμπειρικά, όταν η γράφουσα/ερευνήτρια κλήθηκε να διδάξει σε ενήλικες μαθητές την Ελληνική ως Γ2/ΞΓ. Οι μαθητές φάνηκε να έχουν αυξημένο το αίσθημα της ντροπής και να αποφεύγουν να εκφράζονται αν δεν είναι απολύτως σίγουροι ότι δεν θα κάνουν λάθος. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ένας από τους κύριους στόχους της διδασκαλίας έγινε η προώθηση της εξάλειψης του φόβου για το λάθος. Σύμφωνα με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, «το λάθος θεωρείται ως ένα φυσιολογικό και αναμενόμενο φαινόμενο και δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως 'παράπτωμα'» (Γρίβα & Κωφού, 2020, σ. 308). Είναι καλό να αντιμετωπίζεται ως ένα εργαλείο για τη βελτίωση της χρήσης της γλώσσας-στόχου και όχι ένας παράγοντας που δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα στο μαθητή και, κατά συνέπεια, οδηγεί στην αποφυγή της παραγωγής λόγου. Επομένως, η δημιουργική χρήση του λάθους στη διδακτική διαδικασία μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της χρήσης της

γλώσσας. Αυτή η παρατήρηση-διαπίστωση οδήγησε στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

4.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας ήταν να αναδειχθούν κάποια από τα λάθη που συναντώνται κατά την παραγωγή προφορικού λόγου σε ισπανόφωνους μαθητές από την Αργεντινή και αυτά να ερμηνευθούν. Πιο συγκεκριμένα, προσπαθήσαμε να απαντήσουμε στα εξής επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

- α. Τι είδους λάθη κάνουν οι ισπανόφωνοι μαθητές;
- β. Σε ποιους παράγοντες μπορεί να οφείλονται αυτά τα λάθη;

4.3. Δείγμα

Το δείγμα μας αποτελούνταν από 8 ενήλικους μαθητές από την Αργεντινή. Επιλέξαμε να περιοριστούμε σε αυτό το δείγμα, παρότι είχαμε τη δυνατότητα για μεγαλύτερο, καθώς θέλαμε να εστιάσουμε σε βάθος στις αιτίες που προκαλούν τα λάθη, δηλαδή επιθυμούσαμε να ακολουθήσουμε μια ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα (Creswell, 2016). Έτσι, επιλέξαμε ένα ευάριθμο δείγμα, προκειμένου να μπορούμε να εμβαθύνουμε στο μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή και να μπορέσουμε να το συσχετίσουμε με τα λάθη τους. Το δείγμα προέκυψε από βολική δειγματοληψία (Creswell, 2016), δηλαδή από μαθητές που ήταν διαθέσιμοι και πρόθυμοι να συνεργαστούν.

Από τους 8 μαθητές, οι 4 ήταν αρχάριοι στην Ελληνική Γλώσσα, ενώ οι άλλοι 4 ήταν σε πιο προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας. Η παραγωγή προφορικού λόγου έγινε στο πλαίσιο της διδασκαλίας.

4.4. Ερευνητικό εργαλείο

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων ακολούθησε την ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Επίσης, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης λαθών και συνδυάστηκε με τη μέθοδο των συνεντεύξεων, όπου χρειάστηκε. Πιο αναλυτικά, ειδικά ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι μαθητές ρωτήθηκαν στο πλαίσιο μιας ελεύθερης συζήτησης αν μπορούσαν να περιγράψουν τη σκέψη που τους οδήγησε στο λάθος. Η συνέντευξη είναι μια μέθοδος συλλογής δεδομένων κατά την οποία επιδιώκουμε να λάβουμε τις ανταποκρίσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα (Robson, 2010). Αξιοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη, ένας τύπος ελεύθερης συζήτησης που διευκολύνει τους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς η δομή του να προσανατολίζει τη σκέψη τους προς συγκεκριμένες απαντήσεις (Robson, 2010). Έτσι, λαμβάνουμε πιο αυθόρμητες ανταποκρίσεις, οι οποίες στη συγκεκριμένη έρευνα είναι πολύ βοηθητικές, αφού επιδιώκουμε να ερμηνεύσουμε τα λάθη.

5. Αποτελέσματα

Ο μαθητής 1 κλήθηκε να παραγάγει περιγραφικό λόγο. Ζητήθηκε να παρουσιάσει τον εαυτό του σύντομα:

«Καλημέρα! Με λένε [...] Έχω 54 χρονών».

Κατά την παραγωγή λόγου δεν σημειώθηκαν φωνολογικά ή σημασιολογικά λάθη, αλλά μορφοσυντακτικά. Ο μαθητής θέλησε να εξελληνίσει το όνομά του, αλλά το διατήρησε σε ονομαστική και δεν χρησιμοποίησε την αιτιατική πτώση. Αυτό το λάθος οφείλεται στην έλλειψη διδασκαλίας των πτώσεων, καθώς ο μαθητής δεν τις είχε ακόμα διδαχθεί.

Το δεύτερο λάθος βρίσκεται στη φράση: «Έχω 54 χρονών». Αυτό οφείλεται σε παρεμβολή της Γ1, στην οποία η ηλικία εκφράζεται με την εξής φράση: “Tengo 54 años”. Η κατά λέξη μετάφραση ταυτίζεται με το εκφώνημα του μαθητή στα Ελληνικά. Όταν ο μαθητής ρωτήθηκε γιατί πιστεύει ότι έκανε αυτό το λάθος, παρότι είχε διδαχθεί τον τρόπο που εκφράζουμε την ηλικία στα Ελληνικά, απάντησε ότι σκέφτηκε με βάση την ισπανική γλώσσα προσπαθώντας να μεταφράσει στο μυαλό του τη φράση στα Ελληνικά, γεγονός που επιβεβαιώνει την υπόθεσή μας σχετικά με την αιτία του λάθους.

Ο μαθητής 2 κλήθηκε να παραγάγει περιγραφικό λόγο. Ζητήθηκε να περιγράψει αντικείμενα και ζώα που απεικονίζονταν σε φωτογραφίες:

«Αυτό είναι αμάξι. Βλέπω ένα λεωφορείο. Βλέπω μία ντομάτα. Βλέπω μία καρότο.»

Σε φωνολογικό επίπεδο είχαμε τα εξής λάθη: στη λέξη «βλέπω» το «β» προφέρθηκε ως διχειλικό [b] αντί για χειλοδοντικό [v]. Αυτό φαίνεται να οφείλεται σε παρεμβολή της Γ1, στην οποία είναι πολύ σπάνια η προφορά ενός φθόγγου με τη χρήση και των χειλιών και των οδόντων. Επίσης, στη λέξη «λεωφορείο» τα όμικρον προφέρθηκαν ως άλφα λόγω παρεμβολής από τη ρωσική γλώσσα. Μάλιστα, όταν ρωτήθηκε ο μαθητής ανέφερε ότι η ομοιότητα του ελληνικού αλφαβήτου με το κυριλικό είναι κάτι που του δημιουργεί δυσκολία στη σκέψη και την έκφραση. Σε μορφοσυντακτικό επίπεδο, είχαμε μια ασυμφωνία στο γένος άρθρου και προσδιοριζόμενου ουσιαστικού: «μία καρότο». Και αυτό το λάθος φαίνεται να οφείλεται στην παρεμβολή της Γ1, όπου το «καρότο» είναι θηλυκό (una zanahoria).

Ο μαθητής 3 κλήθηκε να παραγάγει περιγραφικό λόγο. Ζητήθηκε να αναφερθεί στα αγαπημένα του φρούτα:

Μου αρέσει το καρπούζι. Μου αρέσει η φράουλα.

Σε φωνολογικό επίπεδο είχαμε τα εξής λάθη: στη λέξη «αρέσει» ο φθόγγος [s] προφέρθηκε ως [ʃ]. Μάλιστα, παρά τις παρατηρήσεις δεν ήταν εφικτό να προφερθεί ο συγκεκριμένος φθόγγος μέσα στη λέξη. Αντίθετα, σε άλλες λέξεις προφέρθηκε κανονικά. Επίσης, το ίδιο πρόβλημα παρουσιάστηκε στην προφορά του φθόγγου [z] στη λέξη «καρπούζι», όπου προφέρθηκε ως [ʃ]. Αυτό το λάθος φαίνεται να οφείλεται στο προσωπικό στυλ του συγκεκριμένου μαθητή, σε μια ιδιόλεκτο. Σε μορφοσυντακτικό

επίπεδο δεν είχαμε λάθη, ενώ είχαμε ένα πραγματολογικό λάθος στη φράση «Μου αρέσει η φράουλα», καθώς πιο συχνό είναι το εκφώνημα: «Μου αρέσουν οι φράουλες». Αυτό το λάθος οφειλόταν σε στρατηγική αποφυγής, καθώς υπήρχε αδυναμία του μαθητή να θυμηθεί το σχηματισμό του πληθυντικού αριθμού τόσο στο ρήμα όσο και στο άρθρο και το ουσιαστικό.

Ο μαθητής 4 κλήθηκε να παραγάγει περιγραφικό λόγο. Ζητήθηκε να περιγράψει τα αντικείμενα και τα ζώα που έβλεπε σε εικόνες:

Αυτό είναι ένα γεράκι. Αυτό είναι μία σπίτι.

Σε φωνολογικό επίπεδο είχαμε λάθος στην προφορά της λέξης «γεράκι», ο φθόγγος [j] αντί για ουρανικός προφέρθηκε ως υπερωικός [γ]. Επίσης, στην ίδια λέξη ο φθόγγος [c] προφέρθηκε ως υπερωικός [k]. Αυτά τα λάθη φαίνεται να οφείλονται στη φωνολογία της ισπανικής. Σε μορφοσυντακτικό επίπεδο, είχαμε μια ασυμφωνία άρθρου και προσδιοριζόμενου ουσιαστικού στη φράση «μία σπίτι» λόγω παρεμβολής της Γ1, καθώς στα ισπανικά το «σπίτι» είναι θηλυκό (unacasa).

Ο μαθητής 5 κλήθηκε να παραγάγει περιγραφικό λόγο. Ζητήθηκε να περιγράψει μια εικόνα στην οποία απεικονίζονταν δύο νέοι που φαινόταν να είχαν τσακωθεί:

Στη φωτογραφία είναι δύο παιδιά. Νομίζω ότι θα είναι μαζί στη ζωή. Νομίζω ότι το κορίτσι είναι νύφη σου και θέλει να του λέει «με εξοντώνησες».

Κατά την παραγωγή λόγου σημειώθηκαν φωνολογικά λάθη: αντί για /zoi/, ο μαθητής είπε /soi/. Το ίδιο λάθος σημειώθηκε και στη λέξη «νομίζω», όπου ο φθόγγος [z] προφέρθηκε ως [s]. Αιτία για αυτό το λάθος φαίνεται να είναι το ότι στα ισπανικά δεν υπάρχει αυτός ο φθόγγος. Επομένως, το συγκεκριμένο λάθος φαίνεται να οφείλεται στο φωνολογικό σύστημα της Γ1 που μπορεί να δυσκολεύει το φυσικό ομιλητή των ισπανικών στην προφορά. Ακόμη, το ίδιο λάθος παρατηρήθηκε στη λέξη «μαζί». Το δεύτερο λάθος σχετίζεται με την προφορά του ημιφώνου [j] στη λέξη «παιδιά» /peḃja/. Τέλος, πρόβλημα υπήρχε στην προφορά του φθόγγου [θ] στο μόριο «θα», το οποίο προφέρθηκε ως [s]. Και πάλι αιτία του λάθους είναι η απουσία του συγκεκριμένου φθόγγου από το φωνολογικό σύστημα των Ισπανικών Λατινικής Αμερικής.

Σε μορφοσυντακτικό επίπεδο έχουμε δύο λάθη. Το ένα οφείλεται σε παρεμβολή της Γ1 στη φράση «νύφη σου» αντί για «νύφη του», καθώς στα Ισπανικά το τρίτο πρόσωπο εκφράζεται με την αντωνυμία “su”. Το δεύτερο λάθος οφείλεται σε υπεργενίκευση στο σχηματισμό του αορίστου στη λέξη «εξοντώνησες» αντί για το σωστό «εξόντωσες». Όταν ο μαθητής ρωτήθηκε γι’ αυτό το λάθος σχολίασε ότι προσπάθησε να σχηματίσει τον αόριστο αναλογικά προς το παράδειγμα «ρωτάω-ρώτησα». Τέλος, έχουμε λάθος στη ρηματική όψη, αφού αντί για «θέλει να του πει» ο μαθητής είπε «θέλει να του λέει». Σε λεξιλογικό-σημασιολογικό επίπεδο έχουμε λάθος στη χρήση της λέξης «νύφη». Σε αυτήν την περίπτωση έχουμε παρεμβολή της Γ1, όπου η μετάφραση του όρου «κοπέλα του» είναι “su novia”, το οποίο στα Ελληνικά σημαίνει «νύφη», πράγμα που στο συγκεκριμένο περιεχόμενο αποτελεί πραγματολογικό λάθος.

Ο μαθητής 6 κλήθηκε να παραγάγει επιχειρηματολογικό λόγο. Ζητήθηκε να εκφράσει και να αιτιολογήσει τα μουσικά του γούστα:

«Εμένα με αρέσουν πολύ τα τάνγκα, γιατί είναι πολύ ευαίσθητη μουσική και με θυμίζουν τα νιάτα μου. Τα ακούγω συχνά, όταν θέλω να χαλαρώνω το βράδυ μετά τη δουλειά».

Σε φωνολογικό επίπεδο είχαμε λάθος στη λέξη «γιατί»: ο φθόγγος προφέρθηκε με τη χρήση της υπερώας και δεν ήταν ουρανικός [j]. Ένα ακόμα λάθος εντοπίζεται στη λέξη «δουλειά», όπου υπήρχε πρόβλημα στην προφορά του ουρανικού [ʎ] ως οδοντικού [j], αλλά και στην προφορά του φθόγγου [ð] που προφέρθηκε ως [d]. Σε μορφοσυντακτικό επίπεδο είχαμε χρήση αιτιατικής αντί για γενική στη φράση «με αρέσει». Ωστόσο, παρότι αυτό θεωρείται ως λάθος στην πρότυπη Ελληνική, εντούτοις εμφανίζεται σε γεωγραφικές ποικιλίες. Γνωρίζοντας μάλιστα ότι οι γονείς του μαθητή έχουν καταγωγή από τη Θεσσαλονίκη αυτό δεν το θεωρούμε λάθος.

Σε μορφοσυντακτικό επίπεδο ο πληθυντικός της λέξης «τάνγκο» χρειαζόταν διόρθωση προς αποφυγή παρεξηγήσεων. Ως ξένη λέξη είναι άκλιτη στα Ελληνικά και, κατά συνέπεια, δεν αλλάζει στον πληθυντικό αριθμό. Στην περίπτωση αυτή, έχουμε ενδογλωσσικό λάθος. Ο μαθητής υπέθεσε ότι έπρεπε να σχηματίσει τον πληθυντικό ενός ουδετέρου κατ' αναλογία προς τη λέξη «δώρο-δώρα», όπως μας είπε στη συνέντευξη. Ωστόσο, αγνοούσε τον περιορισμό του κανόνα όσον αφορά στις ξενικές λέξεις.

Ο μαθητής 7 κλήθηκε να παραγάγει ένα αφηγηματικό κείμενο. Ζητήθηκε να αφηγηθεί τα σχέδιά του για τις διακοπές των Χριστουγέννων:

«Θα πηγαίνω την 18 Δεκεμβρίου στο αεροδρόμιο, για να παίρνω το αεροπλάνο. Πρέπει να είμαι στα Χριστούγεννα στη Γαλλία, για να παρουσιάσω το έργο μου μαζί με άλλοι συντρόφοι μου. Και την επόμενη μέρα θα πηγαίνω εκδρομή με ένας φίλος μου και η γυναίκα σου που μένουν εκεί μόνιμα».

Σε φωνολογικό επίπεδο έγινε λάθος στην προφορά του φθόγγου [j] που προφέρθηκε ως [γ] στις λέξεις «πηγαίνω» «για», «Χριστούγεννα» και «γυναίκα». Το δεύτερο λάθος σχετιζόταν με την προφορά του φθόγγου [c] ως [k] στις λέξεις «και» και «εκεί». Αυτό το λάθος οφείλεται σε παρεμβολή της Γ1 και την ελλιπή διδασκαλία της φωνολογίας της Ελληνικής ως προς τα συγκεκριμένα αλλόφωνα.

Σε μορφοσυντακτικό επίπεδο παρατηρούμε λανθασμένη χρήση της όψης των ρημάτων στις παρακάτω περιπτώσεις: «θα πηγαίνω», «να παίρνω», «να παρουσιάζω» και «θα πηγαίνω». Σε όλα αυτά τα εκφωνήματα γίνεται φανερή η άγνοια του μαθητή σχετικά με τη χρήση της συνοπτικής όψης. Φαίνεται ότι ο μαθητής δεν είχε δημιουργήσει κανόνα στο πλαίσιο της διαγλώσσας σχετικά με τις όψεις. Η αιτιολόγηση αυτού του λάθους με τον παραπάνω τρόπο επιβεβαιώθηκε μέσα από τη συζήτηση που έγινε με το μαθητή, καθώς παραδέχθηκε ότι μέσα από το γλωσσικό εισαγόμενο δεν είχε παρατηρήσει τη διάκριση ανάμεσα σε συνοπτική και μη συνοπτική όψη στην υποτακτική.

Ένα άλλο συντακτικό λάθος βρίσκεται στη φράση «την 18 Δεκεμβρίου». Αυτό είναι ένα σημείο που δυσκολεύει το συγκεκριμένο μαθητή γενικά και οφείλεται αρχικά στην παρεμβολή της Γ1 (el 18 de diciembre). Ένα παρόμοιο συντακτικό λάθος ήταν και η περιττή προσθήκη του «σε» στη φράση «στα Χριστούγεννα». Εδώ το λάθος οφείλεται σε μια τάση υπερδιόρθωσης λόγω της δυσκολίας του μαθητή στην κατανόηση της χρήσης των προθέσεων με ημερομηνίες.

Κάποια ακόμα λάθη εντοπίζονται στη φράση «εκδρομή με ένας φίλος μου και η γυναίκα σου». Το πρώτο οφείλεται σε ατελή εφαρμογή κανόνα, καθώς αντί για αιτιατική μαζί με την πρόθεση έχουμε ονομαστική. Το δεύτερο οφείλεται σε παρεμβολή της Γ1. Αντί για «γυναίκα του» έχουμε «γυναίκα σου» επειδή στα ισπανικά η αντίστοιχη δομή είναι “su mujer/su esposa”. Τέλος, έχουμε ένα πραγματολογικό λάθος. Στο συγκεκριμένο γλωσσικό περιβάλλον ταιριάζει καλύτερα η λέξη «συνάδελφοι» ή «συνεργάτες» αντί για «σύντροφοι».

Ο μαθητής 8 κλήθηκε να παραγάγει επιχειρηματολογικό λόγο. Κλήθηκε να αιτιολογήσει την επιλογή του να μάθει Ελληνικά:

«Θέλω να μαθαίνω Ελληνικά, επειδή με αρέσει ο πολιτισμός της Ελλάδας. Από μικρή ήθελα να κάνω ταξίδια στην Ελλάδα, για να βλέπω περισσότερα αρχαία πράγματα που μου θυμίζουν τα παιδικά χρόνια που διαβάζαμε βιβλία με τη μαμά μου και τον μπαμπάς μου για την ιστορία».

Σε μορφοσυντακτικό επίπεδο έχουμε λάθη στη ρηματική όψη: «θέλω να μαθαίνω» λόγω του ότι δεν υπάρχει αντίστοιχη χρήση στην Γ1. Επίσης, έχουμε λανθασμένη χρήση πτώσης: «με αρέσει» αντί «μου αρέσει» και «με τον μπαμπάς μου». Σε πραγματολογικό επίπεδο έχουμε ένα λάθος στην φράση «αρχαία πράγματα» αντί για «αρχαία μνημεία» που οφειλόταν σε επικοινωνιακή στρατηγική, αφού ο μαθητής δεν μπορούσε να θυμηθεί την κατάλληλη λέξη.

6. Επιλογικός σχολιασμός

Από τα αποτελέσματα της ποιοτικής μελέτης διαφαίνονται τα ακόλουθα.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με το είδος των λαθών που κάνουν οι ισπανόφωνοι μαθητές, διαφάνηκε πως υπάρχει μια γενική δυσκολία για προφορά συγκεκριμένων φθόγγων, όπως οι [j], [c] κ.λπ. κυρίως λόγω της επιρροής της Γ1. Ωστόσο, παίζει ρόλο και η ιδιοσυγκρασία και το προσωπικό στυλ κάθε μαθητή. Όπως παρατηρήσαμε, δεν έκαναν όλοι οι μαθητές λάθη στα σημεία που υπήρχαν προφανείς δυσκολίες, ενώ μπορεί να παρουσιάζοταν δυσκολία κάπου όπου οι άλλοι δεν είχαν, π.χ. αντί για [z] είχαμε [j] κ.λπ. Σε μορφοσυντακτικό επίπεδο παρουσιάζεται δυσκολία στη χρήση των πτώσεων, των προθέσεων και της ρηματικής όψης. Σε λεξιλογικό επίπεδο, υπάρχει ακατάλληλη/άστοχη χρήση λέξεων με βάση το περιεχόμενο.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τους παράγοντες των λαθών, διαπιστώθηκε πως αρκετά λάθη οφείλονται σε παρεμβολές από τη Γ1 ή άλλες γλώσσες

που κατέχει ή μαθαίνει ο μαθητής. Άλλα λάθη είναι ενδογλωσσικά που οφείλονται κυρίως σε υπεργενίκευση και ατελή εφαρμογή κανόνων, άλλα οφείλονται σε προβλήματα στη διαγλώσσα, ενώ συναντάμε και λάθη που οφείλονται στο προσωπικό στυλ μάθησης του κάθε μαθητή.

Βιβλιογραφία

- Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2020). Διόρθωση λαθών ή αυτοαξιολόγηση/αυτοδιόρθωση; Εναλλακτικές προσεγγίσεις για την αξιολόγηση του μαθητή. Στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (Επιμ.), *Το λάθος και η δυναμική του στη γλώσσα και στην επικοινωνία* (σσ. 302-339). Gutenberg.
- Corder, S. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Μτφρ. Ν. Κουβαράκου. Επιμέλεια: Χ. Τσορμπατζούδης. Ίων.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Feldman, R. (2011). *Εξελικτική ψυχολογία*. Gutenberg.
- Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. University of Michigan Press.
- Houssaye, J. (1994). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF.
- Θεοδωροπούλου, Μ., & Παπαναστασίου, Γ. (2001). Το γλωσσικό λάθος. Στο Α. Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός. Πύλη για την ελληνική γλώσσα*. Ανακτήθηκε 24 Ιανουαρίου 2024 από https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d11/index.html
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Μεταίχμιο.
- Κουτσουλέλου, Στ. (2020). «Λάθη» και δημιουργικότητα. Στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (Επιμ.), *Το λάθος και η δυναμική του στη γλώσσα και στην επικοινωνία* (σσ. 109-131). Gutenberg.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics and language teachers*. University of Michigan Press.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Gutenberg.

Η στίξη ως αναπόσπαστο στοιχείο της διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Παναγιώτα Σουρίδη

Φιλολόγος - Γλωσσολόγος, MSC, MA - 3ο Γυμνάσιο Αργυρούπολης
pansouridi@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, τονίζεται η σημασία της στίξης στη διαδικασία εκμάθησης της Νέας Ελληνικής ως δευτέρης/ξένης γλώσσας. Αν και περιορισμένα σε αριθμό και μικρά σε μέγεθος, τα σημεία στίξης της ελληνικής γλώσσας αποτελούν φορείς πολλαπλών λειτουργιών καθώς συμβάλλουν καθοριστικά στη συντακτική οργάνωση του κειμένου και στη σημασιολογική ολοκλήρωση των γραφομένων, δημιουργώντας παράλληλα την αντιστοιχία της γραπτής ομιλίας με την προφορική. Συγχρόνως, η στίξη συνιστά τέχνη διαχωρισμού των φράσεων και των όρων, για αυτό και χαρακτηρίζεται ως τέχνη γραφής. Είναι, επομένως, απαραίτητο ο μαθητής της ελληνικής γλώσσας να γνωρίσει την αναλογία στίξης και ομιλίας, τους νόμους που διέπουν τα σημεία στίξεως, τη σχέση στίξης και επιτονισμού καθώς και τη συντακτική, σημασιολογική και επικοινωνιακή λειτουργία τους, προκειμένου να αλληλεπιδράσει γόνιμα με το περιεχόμενο του μηνύματος και με τη σειρά του να γίνει ικανός ομιλητής. Η εργασία ανατρέπει προγενέστερες θεωρίες που ταύτιζαν την στίξη με έναν περιορισμένο και ατελή τρόπο απόδοσης των προσωδιακών χαρακτηριστικών του λόγου. Τέλος, δίνει απαντήσεις σε όσους υποστηρίζουν την κατάργηση των σημείων στίξεων επικαλούμενοι απλούστευση του λόγου, καθώς αναδεικνύει τον πλούτο και τη μαγεία της στίξης, προσκαλώντας τους νέους χρήστες της γλώσσας μας να τα ανιχνεύσουν.

Λέξεις-κλειδιά: Σημεία στίξης, εκμάθηση της Νέας Ελληνικής, λειτουργίες στίξης, ομιλία.

1. Εισαγωγή

Η σχέση του προφορικού με τη γραπτού λόγου έχει επανειλημμένως προκαλέσει τους ερευνητές ως προς τον καθορισμό συγκεκριμένων αρχών αναλογίας μεταξύ των δύο. Η τάση στις πρόσφατες έρευνες είναι η εξέταση των διαφορών μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου (Parkes, 1993) με την ίδια λογική που αυτό γίνεται στην περίπτωση των προφορικών γλωσσικών ποικιλιών. Έτσι, η σύγχρονη ερευνητική δραστηριότητα επικεντρώνεται στην άποψη ότι αυτό που τελικά διαφοροποιεί τα δύο είδη είναι ουσιαστικά οι συνθήκες παραγωγής, επεξεργασίας και κοινωνικής και επικοινωνιακής λειτουργίας (Kolln, 1999). Καμία βεβαίως από αυτές τις θεωρίες δεν προτείνει την ύπαρξη κάποιας βασικής ποιοτικής διαφοράς μεταξύ των δύο μορφών (Nunberg, 1990).

Είναι χαρακτηριστικό ότι πολλές γλώσσες με κάποια παράδοση και ιστορική εξέλιξη ανά τους αιώνες, όπως η ελληνική γλώσσα, έχουν υποστεί αλλαγές ως αποτέλεσμα μιας ανάγκης για μεγαλύτερη ακρίβεια και εξειδίκευση των όρων τους. Ως φυσικοί ομιλητές

της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, συνειδητοποιούμε ότι λίγα στοιχεία της προφορικής ομιλίας δεν μπορούν να αποδοθούν λεπτομερώς στο γραπτό κείμενο και ανάλογα λίγα στοιχεία του γραπτού λόγου δεν μπορούν να εκφραστούν προφορικά. Δεδομένης της προσοχής που απαιτείται για την προσέγγιση αυτών των στοιχείων, θα αναφερθούμε εκτεταμένα στο ρόλο της στίξης, η οποία σχετίζεται άμεσα με την κειμενική πραγμάτωση των γραπτώς εκπεφρασμένων νοημάτων (Góofrin, 1959).

Είναι φανερό ότι η μελέτη της στίξης παραμελήθηκε στη διάρκεια του χρόνου καθώς ιστορικά τα συστήματα της στίξης αναπτύχθηκαν σχετικά αργοπορημένα και πολλές φορές δεν ολοκληρώθηκαν ακόμα και σε γλώσσες με παραδοσιακά μακραίωνη πορεία στον γραπτό λόγο. Πολλές φορές μάλιστα, η στίξη βρέθηκε σε μειονεκτική θέση λόγω της προσέγγισης της μελέτης της γραφής κατά την οποία τα στοιχεία του γραπτού λόγου χαρακτηρίζονταν αναλογικά προς αντίστοιχα στοιχεία του προφορικού λόγου (Parkes, 1993). Έτσι, η στίξη θεωρήθηκε ως ένας περιορισμένος και ατελής τρόπος παρουσίασης των προσωδιακών χαρακτηριστικών του λόγου.

Αυτό που έχει ενδιαφέρον είναι η ανάδειξη των πολλαπλών λειτουργιών της στίξης στη γλώσσα μας (Kolln, 1999), εφόσον ένα σημείο στίξεως μπορεί να συμπεριφερθεί μέσα στην πρόταση σαν ένα πραγματικό μόρφημα, μια λέξη, ένα σύνταγμα, μια φράση ολόκληρη (Dawkins, 1995). Σύμφωνα με τον Augst (1986), τα σημεία στίξεως αποτελούν «συνγραφήματα», δηλαδή βοηθητικά γραφήματα. Στη λίστα των συνγραφημάτων αυτών στη Νέα Ελληνική Γλώσσα ανήκουν η τελεία (.), το θαυμαστικό (!), το ερωτηματικό (;), οι δύο τελείες (:), η άνω τελεία (^), το κόμμα (,), η παύλα (-), το ενωτικό (-), τα εισαγωγικά («»), οι παρενθέσεις (), οι αγκύλες ([]), τα άγκιστρα ({}), και τα αποσιωπητικά (...). Ο Augst (1986) προσθέτει και την απόστροφο (') ως σημείο στίξεως, πράγμα που άλλοι μελετητές δε δέχονται. Στην αποδοχή των συμβόλων προχωρούν και οι παραδοσιακές γραμματικές του Τσοπανάκη (1994) και του Τριανταφυλλίδη (1994) ενώ οι Κλαίρης και Μπαμπινιώτης (2005) προσθέτουν τις γωνιώδεις αγκύλες (<>) και την πλάγια γραμμή (/). Είναι φανερό ότι δεν υπάρχει μορφική κατηγορία φωνητικών και υπερσημασιακών ενοτήτων αντίστοιχη με την κατηγορία των συνγραφημάτων. Αυτό σημαίνει ότι η μορφική κατηγορία των συνγραφημάτων συνιστά μια αυτόνομη εξέλιξη, τυπική μόνο στη γραπτή ομιλία με την οποία κάθε ομιλητής της Νέας Ελληνικής πρέπει να εξοικειωθεί ώστε να αλληλεπιδράσει αποτελεσματικά με το περιεχόμενο των γραφομένων (Mirambel, 1990).

2. Τα χαρακτηριστικά των σημείων στίξεως

Τα σημεία στίξης εμφανίζουν αξιοσημάντες αναλογίες με άλλα μορφογραφήματα. Το τελικό -ς για παράδειγμα δείχνει τη συμφωνία του κατηγορουμένου με το υποκείμενο. Κατά τον ίδιο τρόπο, οι δύο τελείες είναι δηλωτικές της «επίθεσης» ενός στοιχείου (Catach, 1980). Παράλληλα, τα σημεία στίξεως μπορούν να αντιστοιχούν σε προσωδιακά φαινόμενα (π.χ. ερώτηση, παύση). Ένα άλλο χαρακτηριστικό τους είναι ότι αποτελούν μία ενότητα με άλλα γραφικά σημεία, επομένως πρόκειται για σύμβολα άρρηκτα συνδεδεμένα με εκείνα (π.χ. συνδυασμός θαυμαστικού με αποσιωπητικά,

συνδυασμός ερωτηματικής αντωνυμίας με ερωτηματικό). Τέλος, σημαντικός είναι και ο χαρακτηρισμός τους ως «σημειακά» (Catach, 1980), εφόσον επηρεάζουν λειτουργικά όλη την πρόταση στην οποία εμφανίζονται. Ένα ακόμα γνώρισμα των σημείων στίξεως είναι ότι δεν είναι δυνατόν να παρασταθούν φωνητικά, επομένως πρόκειται για γραφικά σημεία χωρίς φωνηματική αντιστοιχία (Centre national de la recherche scientifique, 1977).

Είναι επίσης σημαντικό να γίνει διάκριση ανάμεσα στη στίξη της λέξης και τη στίξη της φράσης (Catach, 1980). Στη στίξη της λέξης χρησιμοποιούνται τρία σύμβολα για να σημειώσουν τα όρια της λέξης: το κενό, η απόστροφος και το ενωτικό. Τα υπόλοιπα σημειακά σύμβολα, όσα μπορούν να τοποθετηθούν ανάμεσα σε δύο λέξεις, δεν είναι δυνατόν να εμφανιστούν παρά εκεί που υπάρχει κενό. Σχετικά με τη στίξη της φράσης θα κάνουμε έναν επιπλέον διαχωρισμό. Από τη μία έχουμε τα σημεία που οριοθετούν τη φράση, το κεφαλαίο στην αρχή και τα υπόλοιπα σημεία στίξεως (ερωτηματικό, θαυμαστικό, τελεία, αποσιωπητικά) του τέλους της φράσης. Αυτά τα σημεία βεβαίως σε διαφορετικά συμφραζόμενα είναι δυνατόν να επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες. Από την άλλη πλευρά, έχουμε τα σημεία εκείνα που οριοθετούν τα μέρη μιας φράσης. Πρόκειται για εκείνα που εμφανίζονται ανάμεσα στην αρχή και το τέλος της φράσης (κόμμα, δύο τελείες, άνω τελεία, εισαγωγικά, παρενθέσεις, αγκύλες, πλάγια γραμμή). Τέλος, προσθέτουμε τα σημεία στίξεως που επιτρέπουν τη διακοπή και τη φυσική ανάπτυξη της φράσης για να ενσωματωθεί μια άλλη - ή περισσότερες - φράσεις, ή ένα μέρος της φράσης. Εδώ ανήκουν τα εισαγωγικά, οι παρενθέσεις και οι αγκύλες, η διπλή παύλα και το διπλό κόμμα.

3. Χρησιμότητα της στίξης και διαχωρισμός σε λειτουργίες

Η στίξη σε γενικό πλαίσιο αναγνωρίζουμε ότι βοηθά καθοριστικά σε τρεις τομείς τη γλωσσική επικοινωνία και συγκεκριμένα στη συντακτική οργάνωση του κειμένου, στην αντιστοιχία με την προφορική ομιλία και στη σημασιολογική ολοκλήρωση των γραφομένων. Εφόσον η στίξη σηματοδοτεί τα νοήματα στον λόγο, αποτελεί μια αυτόνομη τάξη, μια αποκάλυψη του νοήματος, μια επαύξηση των αντιληπτικών ικανοτήτων. Παράλληλα, η στίξη αποτελεί τέχνη διαχωρισμού των φράσεων και των όρων των φράσεων, τέχνη γραφής ιδιαίτερα αισθητή στα λογοτεχνικά και ποιητικά κείμενα. Ο πλούτος των σημείων στίξεως κρύβει κάτι εξαιρετικά σημαντικό, μια σύλληψη του κειμένου που θα είχαμε χάσει αν δεν είχε διατηρηθεί με τη βοήθειά τους.

Συμπληρωματικά, η στίξη προσδίδει έναν μουσικό ρυθμό μέσα στο κείμενο, βοηθώντας παράλληλα στη διαλεύκανση και την επίταση του νοήματος (Catach, 1980). Δημιουργώντας πολλές επιμέρους παρεμβολές μέσα στη χρονική συνέχεια του κειμένου, τόσο διασαφηνιστικού περιεχομένου όσο και ρυθμικής αξίας, κατορθώνεται η κατεύθυνση της προσοχής σε επιμέρους ιδέες και όρους (Parkes, 1993), ενώ ταυτόχρονα διατηρείται και διαμορφώνεται η δομή ολόκληρου του κειμένου (Dawkins, 1995).

Επισημαίνοντας επιπλέον λειτουργίες των σημείων στίξεως, αναφέρουμε τον αρχικό ενδεχόμενο ρόλο τους, ο οποίος είναι πάντοτε ισχύων και αξιοσημάντος, η δήλωση δηλαδή των σημείων όπου ο αναγνώστης είναι δυνατόν ή είναι απαραίτητο να αναπνεύσει (Leroy, 1978), προκειμένου να γίνει αντιληπτό σωστά το νόημα (Catach, 1980). Παράλληλα, τα σημεία στίξεως επιτελούν συντακτική λειτουργία (Mackridge, 1987), συμβάλλοντας στη συντακτική οργάνωση με την ένωση και τον διαχωρισμό του λόγου (π.χ. παρεμβολή ή αποβολή ενός στοιχείου, εξάρτηση ή ανεξαρτησία όρων και προτάσεων, διάκριση και ιεράρχηση των σχεδίων του λόγου) (Parkes, 1993). Πολλές φορές, η στίξη αποτελεί ένα μέσο προκειμένου να επιτευχθεί, όσο είναι αυτό δυνατόν, η αντιστοιχία με την προφορική ομιλία. Γίνεται, κατ' αυτόν τον τρόπο, φορέας υπερσημασιακών στοιχείων, όπως της ένδειξης παύσης, ρυθμού, μελωδικής γραμμής και επιτονισμού. Αυτού του είδους τη λειτουργία την ονομάζουμε επιτονική και είναι ιδιαίτερα σημαντική εφόσον εξηγεί ότι συχνά η χρήση των σημείων στίξεως, αντίθετα από τον συνήθη χαρακτήρα τους, δεν είναι «σημειογραφική» αλλά συνεχής, φερόμενη σε ολόκληρη τη φράση ή μέρος της φράσης.

Στη συνέχεια, οφείλουμε να αναφερθούμε στην κατηγοριοποίηση των γραφικών στοιχείων από τον Augst (1986) ο οποίος εισάγει τον όρο «boundary signals» (σημεία οριοθέτησης) που συνδέονται είτε με συντακτικά είτε με σημασιολογικά καθορισμένες ενότητες διαφορετικής πολυπλοκότητας. Το θαυμαστικό και το ερωτηματικό για παράδειγμα, αν τοποθετούνται μέσα στο εσωτερικό της τότε έχουν καθαρά προτασιακό σκοπό (sentence intention), αν όμως τοποθετούνται εκεί όπου ολοκληρώνεται το νόημα της πρότασης, τότε έχουν μεν προτασιακό σκοπό, χρησιμοποιούνται όμως και ως σημεία οριοθέτησης (sentence intention – boundary signals).

Χρήσιμο θα ήταν να παραθέσουμε τη λειτουργία των σημείων στίξεως έξω από τα όρια της λέξης και της φράσης. Ο ρόλος αυτής της λειτουργίας είναι να καταστούν προφανείς οι παράγραφοι και τα κεφαλαία. Η σειρά των φράσεων διακόπτεται και διακρίνεται σε επιμέρους ενότητες που τοποθετούνται στις σελίδες ενός βιβλίου αναλογικού ή ψηφιακού, μιας εφημερίδας, ενός εντύπου. Αυτές οι ενότητες ομαδοποιούν περισσότερες φράσεις, με αποτέλεσμα να υπαγορεύουν στον αναγνώστη ότι υπάρχουν ορισμένοι εσωτερικοί δεσμοί ανάμεσα στις φράσεις. Έτσι, οι παράγραφοι ενισχύονται ως προς την εσωτερική τους δομή και υπηρετείται η συνοχή και η συνεκτικότητά τους.

Επιπρόσθετα, σημαντική και συνήθης είναι η σημασιολογική λειτουργία των σημείων στίξεως. Στην περίπτωση αυτή, η στίξη συμβάλλει στον διαχωρισμό, τη σαφήνεια και την ολοκλήρωση των νοημάτων, έτσι ώστε να αποφεύγονται αμφισημίες και ο αναγνώστης να προσεγγίζει με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη επιτυχία το κείμενο. Τέλος, υπάρχουν σημεία στίξεως που χρησιμοποιούνται για να δοθούν στον αναγνώστη πληροφορίες που σκοπό δεν έχουν να οριοθετήσουν λειτουργικά τμήματα του κειμένου αλλά να μεταβιβάσουν λεπτομέρειες σημασιακής τάξης ή σαφώς υπεργλωσσικές πληροφορίες (αποσιωπητικά, εισαγωγικά).

4. Ποιοτική μελέτη για τη στίξη στα εγχειρίδια της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

4.1. Στόχοι

Οι στόχοι της συγκεκριμένης μελέτης επικεντρώνονται στις δυνατότητες αναγνώρισης της μορφής και των λειτουργιών των σημείων στίξης από τους σπουδαστές καθώς και στην ικανότητα επιτυχούς απόδοσής τους κατά τη σταδιακή εκμάθηση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας.

4.2. Υλικό προς μελέτη

Δεδομένων των χαρακτηριστικών, της χρησιμότητας και των λειτουργιών της στίξης που αναφέρθηκαν, είναι εμφανές ότι η γνώριμία του σπουδαστή με τη Νέα Ελληνική Γλώσσα προϋποθέτει τη διδασκαλία της στίξης. Μια σύντομη έρευνα σε ποικιλία εγχειριδίων, π.χ. Νέα Ελληνικά (1992), Ελληνική Γλώσσα (1995), Αρχίζω τα ελληνικά (1993), Ελληνικά με την παρέα μου 1 (1999), Τα Ελληνικά είναι ένα...παιχνίδι (2003), Ορίστε (2004), Κλικ στα ελληνικά (2014), Οδός Γραμματικής (2020), Ελληνικά στο π + φ (2021), Ταξίδι στην Ελλάδα 1 (2022), Ελληνικά στα βαθιά (2022), Περ το ελληνικά Α1-Α2 (2022), που διατίθενται στην αγορά οδηγεί σε ενδιαφέρουσες επιστημονικές για το συγκεκριμένο πεδίο με σκοπό τον γόνιμο διάλογο της επιστημονικής κοινότητας.

4.3. Ποιοτικά δεδομένα

4.3.1. Απουσία αναφοράς στα σημεία στίξης

Αρχικά, διαπιστώνεται από πολλά εγχειρίδια η απουσία αναφοράς στα σημεία στίξεως στη Νέα Ελληνική Γλώσσα, ενώ η παρουσία τους είναι εμφανής ήδη από την πρώτη διδακτική ενότητα τόσο στα κείμενα αναφοράς (π.χ. «- Πώς σας λένε, δεσποινίς;»), όσο και στους τίτλους των εννοτήτων (π.χ. «Καλημέρα»), ακόμα και στις εκφωνήσεις των ασκήσεων (π.χ. «Πώς διασκεδάζετε στην χώρα σας;»). Επιπλέον, στις αρχικές σελίδες, όπου ορισμένα εγχειρίδια συμπεριλαμβάνουν πίνακες αλφάβητου, διάκρισης φωνηέντων και συμφώνων, πληροφορίες για τον τονισμό ή το τελικό – ν), τα σημεία στίξης απουσιάζουν. Σε τρία εγχειρίδια που διαφοροποιούνται από αυτή την παντελή έλλειψη, περιλαμβάνονται δύο διαφορετικοί πίνακες, γεγονός που αντανάκλα την ασυμφωνία των συγγραφέων για τον αριθμό των σημείων στίξης.

Οι ίδιες οι εκφωνήσεις των ασκήσεων στην περίπτωση δύο εγχειριδίων δεν χρησιμοποιούν τη στίξη της πρότασης, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει τον σπουδαστή σε λανθασμένα συμπεράσματα για τον προαιρετικό ή υποχρεωτικό χαρακτήρα της. («Βάλτε στα κενά τις λέξεις που είναι στο πλαίσιο»), ενώ η πλειοψηφία των εγχειριδίων είναι συνεπής σε αυτό (π.χ. «Σωστό ή Λάθος;»).

Στη συνέχεια, επισημαίνεται η έμφαση που δίνεται στη διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων χωρίς την αναφορά στη συμπληρωματική λειτουργία της στίξης για τη συνολική απόδοση νοήματος (π.χ. σχηματισμός προστακτικής ρημάτων β' συζυγίας:

«Μίλα δυνατά!») Ανάλογη είναι και η παρουσίαση της άρνησης σε άλλο παράδειγμα, όπου ούτε το κόμμα και η απόστροφος επεξηγούνται ούτε τα εισαγωγικά ερμηνεύονται ως τρόπος απόδοσης των αυτούσιων στίχων του γνωστού άσματος («Όχι, όχι μη με παρατάς, όχι, όχι κι ας μη μ' αγαπάς»). Με τον ίδιο τρόπο αποσιωπάται η εμφάνιση της αποστροφού στην άσκηση αντικατάστασης με τύπους της προσωπικής αντωνυμίας στο πρότυπο παράδειγμα (π.χ. «Δώσ' του τα./ Δώσ' τα του.»).

4.3.2. Κανόνες που διέπουν τη συνύπαρξη των σημείων στίξης

Ένα ακόμα σημείο που δε διευκρινίζεται στα εγχειρίδια της Νέας Ελληνικής είναι η *συνύπαρξη των σημείων στίξεων και οι κανόνες που διέπουν* αυτή τη συνύπαρξη κατά περίπτωση (π.χ. «- Έχεις πάει ποτέ σου στο...;»). Στο παράδειγμα είναι σημαντικό να επεξηγηθεί η δυνατότητα διαδοχικής χρήσης σημείων στίξεων και η σωστή σειρά ενώ στο δεύτερο είναι αναγκαίο να επισημανθεί η σημασιολογική διαφοροποίηση που υπάρχει όταν το ερωτηματικό είναι εντός και εκτός εισαγωγικών. Μάλιστα, διαπιστώνεται και λανθασμένη χρήση συνύπαρξης των δύο σημείων στίξεως («...!» έναντι του σωστού «!...»). Σε μία περίπτωση εγχειριδίου οι χαρακτήρες που αποδίδουν τα εισαγωγικά εναλλάσσονται στις σελίδες του, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται άλλοτε οι ελληνικοί («») και άλλοτε οι αγγλικοί ("").

4.3.3. Οι συντομογραφίες

Οι *συντομογραφίες* συχνά αποδίδονται ακόμα και σε εκφωνήσεις ασκήσεων χωρίς να έχει προηγηθεί η ανάλυση της μορφής τους και η λειτουργία της τελείας σε αυτήν (π.χ. «Διαβάστε τον διάλογο (σ. 210) και γράψτε τι είναι ο Άρης./ 82 τ.μ.». Τόσο η εξήγηση όσο και ερμηνεία της τελείας είναι επιλεκτική στις συντομογραφίες σε περισσότερα εγχειρίδια («τ.μ.=τετραγωνικό μέτρο» αλλά «κος/π.χ.»). Σε διαφορετικό εγχειρίδιο προβάλλονται τα αρκτικόλεξα χωρίς τελείες («ΔΕΗ») με απουσία αναφοράς στη διαδικασία που συνδέεται με την προαιρετική χρήση της τελείας. Η ίδια παράλειψη αφορά και το κόμμα στην αναφορική αντωνυμία «ό,τι» που είναι μοναδική στα Ελληνικά ενώ σε άλλο εγχειρίδιο δίνεται το παράδειγμα «Νομίζω ότι θα βρέξει./Πάρε ό,τι θέλεις.» και ακολουθεί αμέσως άσκηση «Συμπληρώνω με ότι και ό,τι.» χωρίς περαιτέρω διευκρίνιση.

4.3.4. Πλάγια γραμμή

Σχετικά με την *πλάγια γραμμή* (/), και αυτή εμφανίζεται χωρίς επεξήγηση της λειτουργίας της ως σημείο στίξης της φράσης. Στη δραστηριότητα παραγωγής λόγου «Περιγράψτε τον καθηγητή/την καθηγήτριά σας.», η λειτουργία του παραμένει ασαφής εφόσον δεν γίνεται καμία αναφορά στη δυνατότητα επιλογής από τον σπουδαστή. Η πλάγια γραμμή εντοπίζεται και στη διδασκαλία των παραθετικών επιθέτων στο παράδειγμα «Το σαλόνι είναι μεγαλύτερο/πιο μεγάλο από την κουζίνα.», όπου η παρουσία των δύο τύπων δεν έχει το ίδιο περιεχόμενο επιλεκτικής χρήσης σε σχέση με το προηγούμενο παράδειγμα. Για μια ακόμη φορά, ο σπουδαστής δημιουργεί τις δικές του εικασίες για το περιεχόμενο των λεγομένων.

4.3.5. Οι πολλαπλές λειτουργίες του κόμματος

Το *κόμμα*, αν και κατά κοινή παραδοχή συνιστά το πιο συνηθισμένο σημείο στίξεως, δεν διευκρινίζεται ως προς τις πολλαπλές λειτουργίες που επιτελεί στην πρόταση. Και πάλι, έμφαση δίνεται στη διδασκαλία της γραμματικής μορφής των τύπων, ενώ η στίξη παραγνωρίζεται. Στην ανάλυση των πτώσεων και τη διάκριση ονομαστικής – κλητικής παρατηρούμε την υπόδειξη «ο κύριος > κύριε,...» και το παράδειγμα «Κώστα, πήγαινε στο σπίτι αμέσως.» Το ίδιο ισχύει για την προστακτική έγκλιση όπου εντοπίζεται η υπόδειξη «κλείνω > κλείσε,.../ τηλεφωνώ > τηλεφώνησε,...». Η διδασκαλία των επιρρημάτων βεβαίωσης, δισταγμού και άρνησης σχηματοποιείται σε πίνακα και αμέσως μετά ακολουθεί δραστηριότητα «Απαντώ στις ερωτήσεις.» με το παράδειγμα «- Να γράψω στον πίνακα; - Ναι, να γράψεις. Βέβαια, να γράψεις. Όχι, να μη γράψεις.» Το ίδιο συμπέρασμα προκύπτει σχετικά με τον συμπερασματικό σύνδεσμο «λοιπόν» όπου η άσκηση συμπλήρωσης της ερωτηματικής αντωνυμίας δεν καλύπτει σε καμία περίπτωση την παρουσία ή απουσία κόμματος δίπλα στον συγκεκριμένο σύνδεσμο («Λοιπόν, ποιον θέλετε;»). Η τυχαία συνάντηση του σπουδαστή με τη συγκεκριμένη χρήση, όπου εκ προοιμίου η εστίαση αφορά και πάλι το γραμματικό φαινόμενο της πτώσης της αντωνυμίας, δεν βοηθά την εμπέδωση της στίξης στο κειμενικό περιβάλλον.

4.3.6. Η ποικιλία των λειτουργιών των σημείων στίξης

Η *ποικιλία των λειτουργιών* των σημείων στίξης πολλές φορές παραγνωρίζεται στα εγχειρίδια της διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, καθώς η χρήση τους ταυτίζεται με ένα μοναδικό σημασιολογικό περιβάλλον. Στη διδασκαλία της κατάφασης προβάλλεται το παράδειγμα «Βλέπω στον πίνακα», στην ερώτηση «Βλέπω στον πίνακα;». Ανάλογη είναι και η παρουσίαση της τροπικότητας και η συσχέτισή της με τα σημεία στίξεως, όπως βλέπουμε στα παραδείγματα «Γράφεις προσεκτικά.» για την οριστική, ενώ για την προστακτική «Γράφε προσεκτικά!» και στις επισημάνσεις στο υποκεφάλαιο «Τρόπος και Ρήμα», όπου το θαυμαστικό ταυτίζεται με την έννοια της δυνατότητας, της επιθυμίας και της εντολής ενώ το ερωτηματικό με την απορία. Αξίζει να σημειώσουμε ότι σε άλλο εγχειρίδιο η προστακτική αποδίδεται με τη χρήση της τελείας στο παράδειγμα «Έλα και πες για τις ζωγραφιές σου.» χωρίς επεξήγηση της υφολογικής διαφοροποίησης που την υπαγορεύει. Στη δραστηριότητα «Γράφω τις εντολές πιο ευγενικά.» με παράδειγμα «Ανοίξε την τηλεόραση! Γιατί δεν ανοίγεις την τηλεόραση;» η ένδειξη της ευγένειας περιλαμβάνεται μόνο στην εκφώνηση χωρίς άλλη ανάπτυξη στην ενότητα. Τέλος, στη δραστηριότητα «Διαλέγω το σωστό!» δίνεται η ερώτηση «Τι έκανες χτες;» και οι τρεις επιλογές «α. Πέρασα φανταστικά! Β. Πήγα σινεμά. Γ. Άστα!» όπου το θαυμαστικό έχει σαφώς διαφορετική σημασιολογική λειτουργία, ιδιαίτερα απαιτητική στην τρίτη επιλογή όπου εκφράζεται η ειρωνεία. Τέτοιες ασκήσεις αναμφίβολα οδηγούν τον σπουδαστή σε σύγχυση αναφορικά με τη δυνατότητα εναλλαγής των σημείων στίξεως εφόσον δεν καθορίζονται τα κριτήρια που την διέπουν.

Παράλληλα, ενώ υπάρχουν πολλαπλές εμφανίσεις των εισαγωγικών ως σημείων στίξης, δεν επεξηγούνται οι ρόλοι τους στα συγκεκριμένα κειμενικά περιβάλλοντα. Παραθέτουμε τα παραδείγματα: Εστιατόριο «Οι Δίδυμοι»/ Κολυμπάω στην παραλία «Αγία Άννα»./ - Ποιος είναι ο τίτλος του ποιήματος; - Είναι «ο Επιτάφιος»./ Υπάρχουν ελληνικά τραγούδια. Μερικά από αυτά είναι: «Άξιον Εστί», «ο Μεγάλος Ερωτικός»./ - Στις 7 με το «Μυτιλήνη». Ορισμένα από αυτά τα παραδείγματα περιλαμβάνονται στο ίδιο εγχειρίδιο και θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν κάλλιστα για την κατανόηση των πολλαπλών λειτουργιών των εισαγωγικών. Αξιοσημάντη είναι και η διαφοροποίηση της χρήσης των εισαγωγικών στην εκφώνηση της άσκησης «Απαντήστε με Ναι και Όχι.»/ Απαντήσατε «ναι» σε όλες τις ερωτήσεις;/ Χρησιμοποιήστε τα «νάτος», «νάτη»./ Προτάσεις με «αφού». Οι πολλαπλές αυτές εκδοχές σε διάσπαρτες εμφανίσεις στα εγχειρίδια δεν ευνοούν την ομαδοποίηση των λειτουργιών και τα ασφαλή συμπεράσματα του σπουδαστή για τη συμπληρωματική σχέση φράσης – στίξης για την απρόσκοπτη χρήση τους.

Η συντακτική λειτουργία των σημείων στίξης είναι επίσης δευτερεύουσα στη διδασκαλία πολλών εγχειριδίων. Ενώ ο σπουδαστής ενθαρρύνεται στον μετασχηματισμό της προστακτικής σε δευτερεύουσα πρόταση, το παράδειγμα «Σπρώξτε > Αν θέλετε να μπειτε, πρέπει να σπρώξετε.» δεν αναδεικνύεται η απαραίτητη παρουσία του κόμματος για τον μετασχηματισμό. Στην αναζήτηση που έγινε, ένα μόνο εγχειρίδιο προβαίνει σε ειδική σημείωση ανά δευτερεύουσα πρόταση επισημαίνοντας την παρουσία του κόμματος ως εξής «Χωρίζονται με κόμμα από την πρόταση που προσδιορίζουν.» για τις αιτιολογικές, αποτελεσματικές, εναντιωματικές και χρονικές, ενώ για τις δευτερεύουσες αναφορικές εξαρτημένες σημειώνει ότι «Δε χωρίζονται με κόμμα όταν δίνουν απαραίτητη πληροφορία».

Τέλος, ένα μόνο εγχειρίδιο, «Ορίστε» (2004), περιλαμβάνει τη διδασκαλία της στίξης διαδοχικά στις ενότητες. Συγκεκριμένα, στην πρώτη ενότητα παρουσιάζει τα τέσσερα σημεία στίξης που προαναφέρθηκαν με φράσεις που τα εμπερικλείουν, στην τέταρτη ενότητα τα διαλυτικά με συγκριτικά παραδείγματα παρουσίας και απουσίας τους στη λέξη («μαϊντανός αλλά πλάι και κλαίω», στην έκτη ενότητα η απόστροφος με παραδείγματα έκθλιψης και αποκοπής («σε έναν >σ' έναν, θα είναι > θα 'ναι»), τα αποσωπητικά με παράδειγμα μοναδικής χρήσης («- Πάμε στη Μύκονο...στην Πάρο...όπου θέλεις.»), η παύλα με διαλογικό παράδειγμα (- Πάμε μια βόλτα; - Ωραία ιδέα, πάμε.»), στην έβδομη ενότητα η άνω τελεία με ατυχές παράδειγμα («Υπάρχει μια κατάθεση 1.500 €.») και στην όγδοη ενότητα η διπλή τελεία, η παρένθεση και τα εισαγωγικά με μοναδικά παραδείγματα («Οι Έλληνες έχουν 3 κύρια γεύματα: το πρωινό, το μεσημεριανό και το βραδινό.»/ «Να γράψετε τα στοιχεία σας (όνομα, επώνυμο κτλ.)»/ Να συμπληρώσετε τα κενά στο ποίημα του Γ. Σεφέρη «Άρνηση».

Η *ανάδειξη του κενού* ως σημείο στίξης εντοπίζεται σε τρεις ασκήσεις με την εκφώνηση «Ξέρετε τονισμό και στίξη;» σε διαφορετικό εγχειρίδιο, όπου ανά ενότητες δίνεται στον σπουδαστή κείμενο με συνεχή μικρογράμματα γραφή προκειμένου να αποδοθεί με τη σωστή του μορφή, χρησιμοποιώντας τα σημεία στίξης και τον τονισμό. Και σε αυτήν την

περίπτωση το κενό δεν είναι βέβαιο αν θα καταχωρηθεί στην αντίληψη του σπουδαστή ως σημείο στίξης εφόσον δεν γίνεται προηγούμενη λεκτική αναφορά στο θέμα.

Επισημαίνεται ότι τα παραδείγματα που αναφέρονται είναι ενδεικτικά καθώς η μελέτη συμπεριέλαβε εγχειρίδια που διατίθενται προς πώληση σε κεντρικά βιβλιοπωλεία των Αθηνών, με στόχο να αναδειχθεί το έλλειμμα που διαπιστώνεται στην προσεκτική έρευνα και παρουσίαση της στίξης στη Νέα Ελληνική Γλώσσα. Είναι προφανές ότι η δυσκολία διαχείρισης της στίξης στη διδακτική διαδικασία επιβαρύνει σημαντικά τόσο τον σπουδαστή όσο και τον διδάσκοντα που σε πολλές περιπτώσεις οργανώνει τη διδασκτέα ύλη με βάση το επιλεγμένο εγχειρίδιο, παρακλύδοντας τον στόχο της διδακτικής και μαθησιακής πράξης, την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας.

5. Συζήτηση

Παρά το γεγονός ότι η ενασχόληση της επιστήμης με τον εξειδικευμένο τομέα της στίξης αποτελεί χαρακτηριστικό των τελευταίων τεσσάρων αιώνων, η πληθώρα των σύγχρονων θεωριών, ακόμα και η διάσταση που δημιουργείται πολλές φορές μεταξύ τους, προκαλούν τον θαυμασμό σε όποιον ασχοληθεί συστηματικά με αυτό το θέμα. Από την άλλη πλευρά, όσοι υποστηρίζουν την κατάργηση των σημείων στίξεων επικαλούμενοι απλούστευση του λόγου, φαίνεται ότι έχουν άγνοια του πλούτου και της μαγείας τους. Οι μελετητές και οι διδάσκοντες τη Νέα Ελληνική Γλώσσα οφείλουμε να συμβάλλουμε συστηματικά στην κατεύθυνση αυτή. Ακολουθούν ορισμένες σκέψεις για τον επαναπροσδιορισμό της διδασκαλίας της στίξης που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την επίτευξη του στόχου αυτού.

Αρχικά, είναι σημαντικό η διδασκαλία των σημείων στίξεων να περιγράφεται αναλυτικά και διεξοδικά στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τους στόχους των επιμέρους επιπέδων της γλωσσομάθειας, ώστε να είναι εμφανής η αναγκαία και συστηματική διδασκαλία τους. Η προσπέλαση της στίξης πρέπει να γίνεται κλιμακωτά στα επίπεδα, ξεκινώντας από τη γνωριμία με τη μορφή τους και τις απλούστερες χρήσεις τους, μέχρι τις πιο απαιτητικές που συνδέονται με τα ανάλογα επίπεδα γλωσσομάθειας, όπως για παράδειγμα η χρήση του ερωτηματικού για την έκφραση χιούμορ, στο επίπεδο Γ2. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία της στίξης πρέπει να είναι συνεχής και συμπληρωματική σε οποιαδήποτε αλληλεπίδραση του σπουδαστή με την Ελληνική Γλώσσα, τόσο σε επίπεδο κατανόησης κειμένου όσο και σε επίπεδο διδασκαλίας της γραμματικής, του συντακτικού και της υφολογίας. Η διερευνητική μάθηση είναι καλό να επιλέγεται σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν την εξοικείωση του σπουδαστή με τις χρήσεις των σημείων στίξης, είναι όμως και απαραίτητο, στη συνέχεια, να ομαδοποιούνται οι λειτουργίες που εξετάστηκαν ώστε να είναι εύκολος ο εντοπισμός τους συνολικά και η επανάληψή τους. Είναι, επομένως, χρήσιμη η κατάρτιση πινάκων αναφοράς τόσο στο τέλος της ενότητας όσο και στο τέλος του εγχειριδίου, ώστε να λειτουργούν ως σημεία αναφοράς στον σπουδαστή που θα κληθεί εκτός από την κατανόηση κειμένου και στην παραγωγή λόγου, προτάσεων και παραγράφων.

Η συστηματική διδασκαλία των σημείων στίξης προϋποθέτει ακόμα την κοινή συμφωνία από τους συγγραφείς και τους διδάσκοντες για τον αριθμό τους στη Νέα Ελληνική Γλώσσα. Η γλωσσολογική έρευνα είναι θεμιτό να συνδεθεί με την ανάγκη αυτή, ώστε να διαμορφωθούν κοινοί άξονες πάνω στους οποίους θα εξελιχθεί η διδακτική και μαθησιακή πορεία που ακολουθούν τα εγχειρίδια, με βάση το επίπεδο γλωσσομάθειας. Δεν πρέπει να παραγνωρίζεται και η ανάγκη εξοικείωσης του σπουδαστή με τη γραφή των σημείων στίξεως και την αναγνώρισή τους στο κείμενο με στοχευμένες δραστηριότητες (Παπαζαφείρη, 1996), καθώς δεν είναι δεδομένο ότι εκείνος διαθέτει παρόμοια εμπειρία από τη μητρική του γλώσσα. Είναι, επίσης, παρακινδυνευμένο να θεωρείται ότι ο σπουδαστής μπορεί να κάνει αναλογία με τα σημεία στίξης της αγγλικής ή της γαλλικής γλώσσας, που και πάλι μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένα συμπεράσματα. Σε πολλές περιπτώσεις, οι σπουδαστές χρειάζονται πολύ περισσότερο χρόνο από αυτόν της εξοικείωσης με το αλφάβητο, εφόσον τα σημεία στίξης είναι επιπλέον σύμβολα με πολλαπλούς ρόλους σε διαφορετικά κειμενικά περιβάλλοντα (Kenon, 1984).

Με τον ίδιο τρόπο πρέπει να προσεγγιστούν οι πολλαπλές λειτουργίες των σημείων στίξεως, η συντακτική, η σημασιολογική και η επιτονική, καθώς είναι πολύ περισσότερες από όσες επιλέγονται στα τρέχοντα διδακτικά εγχειρίδια με αποτέλεσμα να αλλοιώνεται ο πραγματικός και πολυδιάστατος ρόλος τους στην καθημερινή επικοινωνία. Τα παραδείγματα μέσα από αυθεντικά κείμενα, προσαρμοσμένα στο επίπεδο γλωσσομάθειας και τους εκάστοτε μαθησιακούς στόχους είναι δυνατόν να αποκαλύψουν τις λειτουργίες αυτές, να τις καταστήσουν ξεκάθαρες μέσα από τις απαραίτητες διευκρινίσεις και να λειτουργήσουν ως πρότυπα για τον εντοπισμό τους σε νέα κείμενα, δημιουργώντας έτσι τις προϋποθέσεις για την ασφαλή χρήση τους από τον σπουδαστή (Dawkins, 1995). Στο σημείο αυτό, καθίσταται αναγκαία η προσεκτική μελέτη των γλωσσολογικών ερευνών σχετικά με καθεμιά από τις λειτουργίες που επιτελούν ένα προς ένα όλα τα σημεία στίξεως. Η συνεργασία με τους ερευνητές στο πεδίο κρίνεται απαραίτητη ώστε να μην παραλειφθεί κανένα στοιχείο και να συνδεθεί αποτελεσματικά με τα επίπεδα γλωσσομάθειας.

6. Επίλογος

Επιλογικά, οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι οι δυσκολίες που εντοπίζουμε στη διδασκαλία της στίξης στα διδακτικά εγχειρίδια δεν είναι τίποτε άλλο από τη δυσκολία που έχουμε να τα διδάξουμε στους φυσικούς ομιλητές της Νέας Ελληνικής. Είναι κοινή παραδοχή ότι τα σημεία στίξεως αντιμετωπίζονται σαν «ενοχλητικά και υποχρεωτικά σημαδάκια μέσα στον γραπτό λόγο» (Γιαβρής, 2005) και από όσους έχουν την Νέα Ελληνική μητρική γλώσσα, καθώς δεν διδάσκονται με αποτελεσματικότητα και πληρότητα στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο προβληματισμός, επομένως, για την οπτική με την οποία αντιμετωπίζεται η στίξη στην ελληνική γλώσσα επεκτείνεται και στην επίσημη εκπαίδευση για αυτό και η συνεργασία των επιστημόνων είναι δυνατόν να ανατρέψει την παρούσα κατάσταση, ενισχύοντας την

αποτελεσματικότητα στη γλωσσική εκπαίδευση και στην καθημερινή επικοινωνία. Οι παύσεις και οι σιωπές μας, άλλωστε, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την προθετικότητα μας και το ύφος μας, αντανάκλαση των στόχων και της οπτικής μας στη ζωή.

Βιβλιογραφία

- Augst, G. (1986). *New trends in graphemics and orthography*. Walter de Gruyter.
- Catach, N. (1980). *Langue française – La ponctuation*. Larousse.
- Centre National de la Recherche Scientifique (1977). *La ponctuation: Recherches historiques et actuelles*. Paris – Besançon.
- Γιαβρής, Α. (2005). *Η στίξη στη γραπτή επικοινωνία*. Κέδρος.
- Dawkins, J. (1995). Teaching punctuation as a rhetorical tool. *College Composition and Communication*.
- Géofrin, R. (1959). *Le code du bon langage*. ESF.
- Kenon, R. (1984). *Ασκήσεις ύφους* (μτφ. Αχ. Κυριακίδη). Ύψιλον.
- Κλαίρης, Χ., & Μπαμπινιώτης, Γ. (σε συνεργασία με Μόζερ, Α., Μπακάκου-Ορφανού, Αι., & Σκοπετέα, Σ.) (2005). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής*. Ελληνικά Γράμματα.
- Kolln, M. (1999). *Rhetorical grammar* (3rd ed.). Allyn and Bacon.
- Leroy, A., & Brendel (1978). *Punctuation drills and exercises*. McGraw-Hill.
- Mackridge, P. (1987). *Η Νέα Ελληνική Γλώσσα* (μτφ. Κ.Ν. Πετρόπουλος). Πατάκης.
- Mirambel, A. (1990). *Η Νέα Ελληνική Γλώσσα* (μτφ. Σ.Κ. Καρατζά). (2η έκδοση). ΑΠΘ, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη.
- Nunberg, G. (1990). *The linguistics of punctuation*. Center for the Study of Language and Information.
- Παπαζαφείρη, Ι. (1996). *Λάθη στη χρήση της γλώσσας μας (Τόμος 1)*. Σμίλη.
- Parkes, M. B. (1993). *Pause and effect: An introduction to the history of punctuation in the West*. University of California Press.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1994). *Νεοελληνική γραμματική της Δημοτικής*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Τσοπανάκης, Αγ. (1994). *Νεοελληνική γραμματική*. Αφοί Κυριακίδη & Εστία.

Διγλωσσία: Λάθη στη χρήση της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας από παιδιά με μητρική την Αλβανική γλώσσα

Ντονίκα Μπόμπολη-Κώτση

Msc., Διδάσκουσα, Πανεπιστήμιο Αργυροκάστρου
donika.boboli@yahoo.com

Περίληψη

Στο Νότο της Αλβανίας, η διγλωσσία (πολυγλωσσία) αποτελεί ένα διαχρονικό φαινόμενο. Η ισχύς της κάθε γλώσσας στο δίγλωσσο αυτό περιβάλλον εξαρτάται από εθνικούς, κοινωνικούς, εμπορικούς και άλλους λόγους. Στη σημερινή εποχή, είναι εμφανής η προσπάθεια μαθητών αλβανικής καταγωγής για την εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα τη διγλωσσία, και συγκεκριμένα τα λάθη που κάνουν οι μαθητές με μητρική γλώσσα την αλβανική, κατά τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ). Για τη συλλογή πληροφοριών για τα λάθη και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες η μέθοδος που ακολουθήθηκε στην έρευνα στηρίζεται στα αποτελέσματα ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την Ελληνική ως Γ2 στα τρίγλωσσα ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια «Πνοή Αγάπης» της Μητροπόλεως Αργυροκάστρου. Επίσης, οι μαθητές των τριών τάξεων του Γυμνασίου συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο μέσω του οποίου διαπιστώθηκαν οι αντιλήψεις τους για την Ελληνική γλώσσα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας εκμάθησης της γλώσσας. Τα λάθη αυτά κατηγοριοποιήθηκαν σε πέντε βασικές ομάδες. Από την ποιοτική ανάλυση διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες, κατά την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας, δυσκολεύονται σε διάφορους τομείς. Ειδικότερα, επισημαίνονται δυσκολίες στον τονισμό, στην ορθογραφία, στη χρήση των άρθρων, στους χρόνους των ρημάτων, στους βαθμούς των επιθέτων, στα γένη των ουσιαστικών, κ.ά.

Λέξεις-κλειδιά: Διγλωσσία, διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2, Αργυρόκαστρο.

1. Το θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Ορισμοί της διγλωσσίας

Οι περισσότερες χώρες του κόσμου, ακόμα και αν δεν χαρακτηρίζονται επίσημα ως δίγλωσσες, φιλοξενούν στους κόλπους τους κοινότητες, που είτε είναι δίγλωσσες είτε είναι πολύγλωσσες, δηλαδή τα μέλη τους χρησιμοποιούν δύο ή περισσότερες γλώσσες στην καθημερινή τους ζωή. Η εκμάθηση μιας γλώσσας συνιστά μια πολύπλοκη δραστηριότητα η οποία διέρχεται διάφορες φάσεις και της οποίας η πορεία εξαρτάται από πολλούς και ποικίλους παράγοντες.

Ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε παραδοσιακά για να καλύψει ένα ευρύ φάσμα φαινομένων με αποτέλεσμα να καταστεί ασαφής. Στη διεθνή βιβλιογραφία, ωστόσο, δεν υπάρχει ένα ορισμός που να αναφέρεται στο φαινόμενο της διγλωσσίας. Συγκεκριμένα,

διάφοροι ερευνητές δίνουν διαφορετικούς ορισμούς για τη διγλωσσία ανάλογα με το πεδίο ερευνών τους και τους στόχους τους (Σελλά-Μάζη, 2001, σ. 40).

Έχει υποστηριχτεί πως ο ορισμός της διγλωσσίας ως εναλλακτικής χρήσης δυο ή περισσότερων γλωσσών είναι πολύ γενικός, καθώς δεν αποσαφηνίζει τον βαθμό επάρκειας στις δύο γλώσσες, την ηλικία πρόσκτησης των γλωσσών, τον βαθμό και τον τρόπο έκθεσης στις γλώσσες, το περιβάλλον χρήσης των γλωσσών, τις στάσεις απέναντι στις δυο γλώσσες και στους δυο πολιτισμούς (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ.24).

Η Σκούρτου (2011, σ. 91) ισχυρίζεται ότι ο τρόπος για να ορίσουμε τη διγλωσσία σχετίζεται με τις γλώσσες που τη συνδιαμορφώνουν και αποδέχεται τον όρο του Baetens-Beardsmore (1986) για τη διγλωσσία, κατά τον οποίο η διγλωσσία ορίζεται ως η εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών που προκύπτει όταν δύο ομάδες ανθρώπων, οι οποίες έχουν διαφορετικές γλώσσες, έρχονται σε επαφή.

Σύμφωνα με την Τριάρχη – Hermann (2000, σ. 45) ένα άτομο θεωρείται διγλωσσο όταν διαθέτει τη γλωσσική εκείνη ικανότητα μέσω της οποίας μπορεί να εκφράζεται, προφορικά ή και γραπτά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες σε δυο γλωσσικά συστήματα.

Με βάση τα παραπάνω, έχουν διαμορφωθεί δύο εννοιολογικοί πόλοι της διγλωσσίας. Στον ένα πόλο τοποθετείται η επαρκής και εναλλακτική χρήση των δύο γλωσσών σε οποιαδήποτε περίπτωση επικοινωνίας, γνωστή ως αμφιγλωσσία (Beardsmore, 1986) ή μέγιστη διγλωσσία (Li, 2000). Στον άλλο πόλο περιλαμβάνεται η ελάχιστη επάρκεια στις γλωσσικές δεξιότητες, γνωστή ως εναρκτική/εκκολαπτόμενη ή ελάχιστη διγλωσσία (Diebold, 1964· Li, 2000). Αυτού του τύπου η διγλωσσία επιτρέπει με περιορισμένη επάρκεια σε μια δεύτερη γλώσσα να συμπεριληφθούν στη μεγάλη κατηγορία των διγλωσσων (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 25).

1.2. Πρώτη/Μητρική γλώσσα (Γ1), δεύτερη γλώσσα (Γ2)

Σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO (1953) ως πρώτη/μητρική γλώσσα χαρακτηρίζεται η γλώσσα που ένα άτομο κατακτά στα πρώτα χρόνια της ζωής του και αποτελεί το φυσικό εργαλείο της σκέψης και της άμεσης επικοινωνίας του.

Η Σκούρτου (2011, σσ. 95-98) επισημαίνει ότι οι έννοιες πρώτη, δεύτερη και ξένη γλώσσα προσεγγίζονται διαφορετικά σε καταστάσεις διγλωσσίας και διαφορετικά σε καταστάσεις μονογλωσσίας. Έτσι, σε μια μονόγλωσση κοινότητα, η μητρική γλώσσα θεωρείται μία, μοναδική και αναντικατάστατη. Αντίθετα, σε μια διγλωσση κοινότητα η πρώτη γλώσσα δεν είναι αναγκαστικά μία ούτε παραμένει αναντικατάστατη. Μπορούμε να διαπιστώσουμε δύο πρώτες ή δυο μητρικές γλώσσες, εκεί όπου ένα άτομο, από την αρχή της ζωής, επικοινωνεί μέσω δύο γλωσσών. Άρα υπάρχει ανάγκη προσδιορισμού της ως «πρώτης» σε αντιδιαστολή με μία «δεύτερη γλώσσα». Αρχικά θεωρούνταν πως, σε κάθε περίπτωση, το διγλωσσο άτομο μαθαίνει τις δύο μητρικές του γλώσσες παράλληλα. Αυτό, όμως, δεν ίσχυε ούτε ισχύει πάντα. Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις παιδιών, των οποίων οι γονείς δεν έχουν την ίδια εθνικότητα και μιλούν διαφορετική γλώσσα, και τα

οποία μαθαίνουν τη μία από τις δύο γλώσσες αργότερα από την άλλη. Έτσι, μπορούμε να μιλάμε για πρώτη και δεύτερη γλώσσα.

1.3. Τα λάθη στην εκμάθηση μιας Γ2/ΞΓ

Η γλώσσα αποτελεί ένα πολυσύνθετο φαινόμενο και η εκμάθησή της συνιστά μια πολύπλοκη δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της οποίας ο μαθητής είναι φυσικό να κάνει λάθη ως αναπόφευκτο αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας εκμάθησής της. Όπως υποστηρίζουν οι Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου (2001, σ.199), «ως γλωσσικό λάθος θα μπορούσε να οριστεί κάθε απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα, την οποία μια κοινότητα θέτει ως πρότυπο και την περιβάλλει με το κύρος του κανόνα».

Σύμφωνα με τον Μήτση (1998), το λάθος δεν το θεωρούμε πλέον ως απευκταίο στοιχείο της μαθησιακής δραστηριότητας, ούτε ως ένδειξη αποτυχίας του μαθητή, της μεθόδου του διδάσκοντος, αλλά ως φυσιολογική συνέπεια μιας πορείας που οδηγεί στη σταδιακή και μεθοδική δημιουργία ενός νέου γλωσσικού κώδικα. Η παρουσία λαθών αποτελεί ένα παράθυρο που οδηγεί στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή. Τα λάθη βοηθούν το διδάσκοντα να σχηματίσει σαφή αντίληψη για την κατάκτηση των γλωσσικών δομών, τη μαθησιακή πορεία, την εξέλιξη, τα κενά, τις προσπάθειες που καταβάλλουν και τις στρατηγικές που αναπτύσσουν οι μαθητές του κατά την εκμάθηση της γλώσσας (Μήτσης, 1998, σ. 236)

Τα λάθη μπορούν να διακριθούν σε δύο βασικές κατηγορίες: σε λάθη περιεχομένου και σε λάθη μορφής. Τα λάθη περιεχομένου συνίστανται από εκείνες τις περιπτώσεις κατά τις οποίες το παραγόμενο εκφώνημα είναι νοηματικά ανεπαρκές, ενώ είναι γραμματικά ορθό. Παραδείγματα τέτοιων λαθών συνιστούν η απουσία κάποιου στοιχείου, η λανθασμένη ή ακατάλληλη για την περίπτωση χρήση μιας λέξης, τα οποία και επηρεάζουν το νόημα και, κατ'επέκταση, την ορθή επικοινωνία.

Με τον όρο λάθη μορφής εννοούμε τις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες ο χρήστης παραβιάζει συγκεκριμένους γραμματικο-συντακτικούς κανόνες της γλώσσας. Στην περίπτωση αυτή τα λάθη υποκατηγοριοποιούνται σε γραμματικά, δηλαδή σε λάθη που σχετίζονται με την κλίση και τις καταλήξεις των λέξεων, σε συντακτικά, δηλαδή σε λάθη σχετικά με την παράθεση των λέξεων στο λόγο και σε ορθογραφικά, λάθη τα οποία σχετίζονται προπαντός με την ορθογραφία της λεξιλογικής ρίζας/θέματος των λέξεων (Μήτσης, 1998, 2000).

Οι Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου (2001) προτείνουν την ταξινόμηση των λαθών σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα λάθη που αφορούν το γλωσσικό σύστημα ανάλογα με το επίπεδο ανάλυσης (φωνητικό-φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, λεξικολογικό). Η δεύτερη ευρύτερη κατηγορία αποτελείται από τα λάθη που αφορούν τη χρήση της γλώσσας και εμφανίζονται κυρίως στον προφορικό λόγο και σπανιότερα στο γραπτό λόγο. Στην τρίτη και τελευταία ευρύτερη κατηγορία λαθών ανήκουν τα λάθη που αφορούν τη γραπτή

μορφή της γλώσσας (ορθογραφικά λάθη) (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001, σσ. 200-201).

2. Το ερευνητικό μέρος

2.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η έρευνα της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε στο Εννιάχρονο Σχολείο «Πνοή Αγάπης» στο Αργυρόκαστρο. Σκοπός της έρευνας ήταν η παρουσίαση και η μελέτη των λαθών που κάνουν οι μαθητές/τριες με μητρική γλώσσα την αλβανική κατά την εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν η διερεύνηση και αξιολόγηση πληροφοριών και εμπειρικών στοιχείων αναφορικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για την Ελληνική γλώσσα, τις ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες, καθώς και η κατηγοριοποίηση των λαθών που κάνουν οι μαθητές/τριες.

2.2. Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 47 μαθητές/τριες Γυμνασίου (7^η, 8^η και 9^η τάξη) που φοιτούν στο Ελληνικό-αλβανικό σχολείο «Πνοή Αγάπης» στο Αργυρόκαστρο.

2.3. Μεθοδολογία

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως βασικό μέσο συλλογής δεδομένων, γιατί μπορεί να διανεμηθεί σε μεγάλο δείγμα μαθητών και τα δεδομένα του μπορούν να επεξεργασθούν σχετικά εύκολα, να συγκριθούν μεταξύ τους και με το θεωρητικό πλαίσιο και να οδηγήσουν, στη συνέχεια, σε ουσιαστικές διαπιστώσεις και συμπεράσματα (Αθανασίου, 2007, σσ. 144-145).

Για την επίτευξη των ερευνητικών μας σκοπών χρησιμοποιήθηκαν δυο ερωτηματολόγια. Το πρώτο ερωτηματολόγιο απευθύνονταν στους μαθητές/ριες. Διανεμήθηκαν συνολικά 47 ερωτηματολόγια σε μαθητές Γυμνασίου για να διερευνηθούν οι απόψεις τους και οι στάσεις τους για την Ελληνική γλώσσα. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο εστίαζε στην προσέγγιση του θέματος από την πλευρά των εκπαιδευτικών, καθώς εκείνοι είναι οι υπεύθυνοι για τη διδασκαλία της Γ2/ΞΓ και εν προκειμένω της Ελληνικής και έχουν μία γενικότερη οπτική εικόνα των τυχόν δυσκολιών που μπορεί να έχουν οι μαθητές/τριες τους, αλλά και του τρόπου με τον οποίο επιτυγχάνουν τη διδασκαλία.

2.4. Εκπαιδευτήρια «Πνοή Αγάπης» - Δίγλωσση Εκπαίδευση

Στα Εκπαιδευτήρια αυτά λειτουργούν δυο τμήματα: (α) το Ελληνικό τμήμα όπου τα μαθήματα γίνονται στην Ελληνική γλώσσα και διδάσκεται και η Αλβανική ως Γ2/ΞΓ, και, (β) το Αλβανικό τμήμα, στο οποίο κυρίαρχη είναι η Αλβανική και διδάσκεται και η Ελληνική ως Γ2/ΞΓ. Τα εκπαιδευτήρια λειτουργούν και ως επίσημο Εξεταστικό Κέντρο Ελληνομάθειας προσφέροντας τη δυνατότητα πιστοποιημένων γνώσεων στους μαθητές/τριες του. Εκτός αυτών των δυο γλωσσών τα παιδιά των δυο τμημάτων

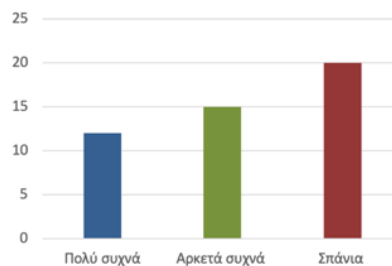
διδάσκονται και την Αγγλική γλώσσα. Πρόκειται για Δίγλωσση Εκπαίδευση σε Κυρίαρχες Γλώσσες (Bilingual Education in Dominant Languages). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Baker (2001, σσ. 302-303), η Δίγλωσση Εκπαίδευση σε Κυρίαρχες Γλώσσες συνίσταται στην παράλληλη χρήση δύο (ή περισσότερων) κυρίαρχων γλωσσών στο σχολείο. Οι στόχοι αυτών των σχολείων περιλαμβάνουν συνήθως τη διγλωσσία ή την πολυγλωσσία και τον πολιτιστικό πλουραλισμό.

3. Αποτελέσματα

3.1. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας

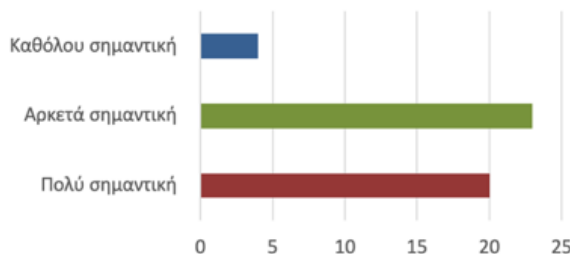
Από τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, τα 27 είναι εγγεγραμμένα σε αυτό το σχολείο από την πρώτη δημοτικού, ενώ τα υπόλοιπα 20 εντάχθηκαν αργότερα. Πρόκειται για παιδιά Αλβανικής καταγωγής και μόνο 6 απ' αυτά προέρχονται από μικτό γάμο. Όσον αφορά στους λόγους επιλογής του σχολείου, η πλειονότητα απάντησε ότι το επέλεξε για λόγους που δεν έχουν να κάνουν με τις δυο γλώσσες αλλά για άλλους λόγους (τα Εκπαιδευτήρια φημίζονται για την ποιότητα και την καινοτομία στις νέες μεθόδους και τρόπους διδασκαλίας, στις μαθησιακές ευκαιρίες και στα σύγχρονα προγράμματα). Σχεδόν όλα τα παιδιά (44 παιδιά) έμαθαν την Ελληνική ως Γ2 στο σχολείο αυτό και μόνο 5 παιδιά βοηθήθηκαν εκτός από το σχολείο από το οικογενειακό ή το κοινωνικό περιβάλλον. Εκτός από τη μητρική τους, την αλβανική, γνωρίζουν την Ελληνική και την Αγγλική.

Στην ερώτηση αν συμβαίνει στα παιδιά να μπερδεύουν λέξεις της Ελληνικής με την Αλβανική και αντίστροφα, οι απαντήσεις ήταν οι εξής:



Γράφημα 1. Σύγχυση λέξεων των δύο γλωσσών.

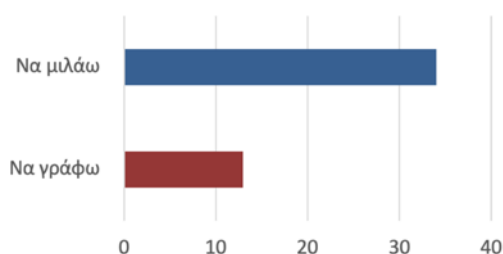
Όσον αφορά στη γλώσσα που επικοινωνούν τα παιδιά στο οικογενειακό τους περιβάλλον, με τους γονείς, παππούδες και αδέρφια η γλώσσα επιλογής είναι τα Αλβανικά, ενώ τα παιδιά μικτών γάμων επιλέγουν εκτός από τα αλβανικά και τα Ελληνικά. Στο ερώτημα πόσο σημαντική θεωρούν την Ελληνική γλώσσα για το μέλλον τους διαπιστώθηκε ότι αξιολογούν πολύ υψηλά την Ελληνική και αυτό έχει σχέση με το γεγονός ότι πολλά παιδιά επιλέγουν τα Ελληνικά Πανεπιστήμια για τις Ανώτερες σπουδές τους.



Γράφημα 2. Αξιολόγηση σημασίας Ελληνικής γλώσσας για το μέλλον.

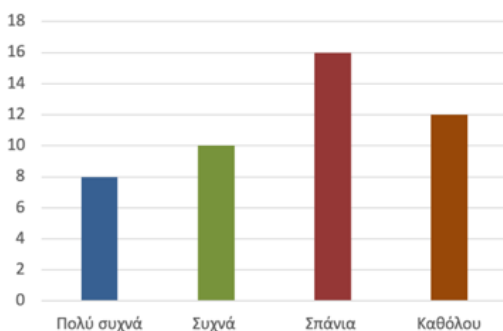
Αναφορικά με τους χώρους αξιοποίησης της Ελληνικής απάντησαν ότι μιλούν την Ελληνική, κυρίως, στο σχολικό περιβάλλον και λιγότερο στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Στα διαλείμματα του σχολείου τα μισά παιδιά επιλέγουν να επικοινωνούν με τους συμμαθητές στην Ελληνική γλώσσα και τα άλλα μισά στην Αλβανική γλώσσα.

Στο ερώτημα τι θεωρούν πιο εύκολο να γράφουν ή να μιλούν Ελληνικά, διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα μιλά πιο εύκολα την Ελληνική και δυσκολότερα τη γράφει γεγονός που έχει σχέση με την ορθογραφία της Ελληνικής που σε σύγκριση με την ορθογραφία της Αλβανικής είναι πιο δύσκολη, λόγω του ιστορικού της χαρακτήρα. Στην Αλβανική αντιστοιχεί ένα φώνημα με ένα γράφημα, έτσι τα γράμματα ξ και ψ εκλαμβάνονται ως κσ και πς. Τα η, υ, οι, ει, εκλαμβάνονται ως ι, το αι ως ε, και το ω ως ο.



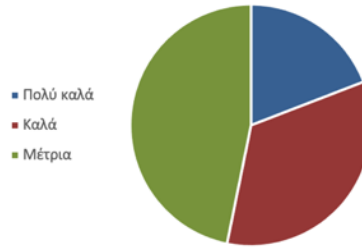
Γράφημα 3. Ευκολία χρήσης της Ελληνικής γλώσσας.

Τα παιδιά καλούνται να μεταφράσουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω διάγραμμα:



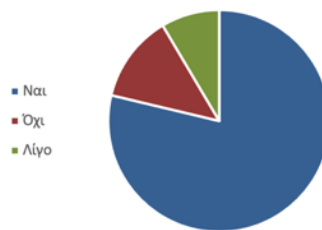
Γράφημα 4. Μετάφραση στο οικογενειακό περιβάλλον.

Επίσης, στο ερώτημα πόσο καλό μεταφραστή θεωρούν τον εαυτό τους διαπιστώθηκε ότι μεταφράζουν καλά έως πολύ καλά, που σημαίνει ότι το επίπεδο κατάκτησης της Ελληνικής είναι αρκετά υψηλό.



Γράφημα 5. Επίπεδο μετάφρασης.

Οι τρεις γλώσσες (Ελληνική, Αλβανική και Αγγλική) είναι οι γλώσσες επιλογής των παιδιών για να διαβάσουν λογοτεχνικά βιβλία ή άλλα έντυπα, να παρακολουθήσουν τηλεόραση, ταινίες ή να ακούσουν τραγούδια. Θεωρούν, επίσης, ότι η εκμάθηση της Ελληνικής τους βοήθησε να μάθουν έναν άλλο πολιτισμό.



Γράφημα 6. Ανακάλυψη νέου πολιτισμού μέσω της γλώσσας.

3.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου εκπαιδευτικού

Η καθηγήτρια που έχει αναλάβει πριν αρκετά χρόνια τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 μας ενημερώνει ότι τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούν στα Εκπαιδευτήρια έχουν εκδοθεί στην Ελλάδα, αφορούν τα τρία επίπεδα κατάκτησης της Ελληνικής και είναι τα εξής: (1. Ελληνικά Α,Β. 2. Ταξίδι στην Ελλάδα Α1-Α2/Β1-Β2/Γ1-Γ2 και 3. Κλικ στα ελληνικά Α1,Α2/Β1,Β2/Γ1,Γ2). Η διδασκαλία της Ελληνικής περιλαμβάνει τέσσερις ή πέντε ώρες από το εβδομαδιαίο πρόγραμμα.

Παρατίθενται οι ερωτήσεις της έρευνας με τις απαντήσεις τους:

- Ποια από τα διδακτικά εργαλεία/τεχνικά μέσα χρησιμοποιείτε συχνότερα στη διδασκαλία εκτός από το διδακτικό βιβλίο;

Εκτός από το διδακτικό βιβλίο χρησιμοποιούμε πρόσθετο υλικό γραπτό/οπτικό/ακουστικό, πρόσθετα κείμενα διαφορετικού είδους ανάλογα με το θέμα του μαθήματος. Πιο συχνά χρησιμοποιούμε CD-players, και θεατρικό παιχνίδι γιατί είναι ευχάριστο μέσο για τα παιδιά.

- Ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη από ένα πρόγραμμα διγλωσσο ή τρίγλωσσο;

Η διγλωσσία ή στην περίπτωσή μας η πολυγλωσσία αποτελεί πλεονέκτημα γιατί ανοίγει καινούριους ορίζοντες στα παιδιά και επιπλέον δίνει τη δυνατότητα επικοινωνίας σε οποιοδήποτε περιβάλλον και αν βρεθούν. Επίσης, η Πιστοποίηση της Ελληνικής γλώσσας αποτελεί ένα ισχυρό εφόδιο για τα παιδιά που θα σπουδάσουν στα Ελληνικά

Πανεπιστήμια γιατί δεν θα χρειαστεί να ακολουθήσουν πρόγραμμα εκμάθησης της Ελληνικής.

- Πού εντοπίζετε συχνότερα γλωσσικές δυσκολίες στον γραπτό ή τον προφορικό λόγο και που τις αποδίδετε;

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στον γραπτό λόγο αφορούν κυρίως την ορθογραφική δεξιότητα, τον τονισμό και το λεξιλόγιο, ενώ στον προφορικό δυσκολεύονται στην εφαρμογή των γραμματικών κανόνων.

- Θεωρείτε ότι η συνύπαρξη με παιδιά διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης βοηθά τα παιδιά με μητρική γλώσσα την Αλβανική;

Θεωρώ ότι οι κοινές εκδηλώσεις ή δραστηριότητες στα πλαίσια του σχολείου βοηθά σε μεγάλο βαθμό γιατί υπάρχει αλληλεπίδραση και έτσι τους δίνεται η ευκαιρία να ακούσουν την Ελληνική από φυσικούς ομιλητές και εκτός του μαθήματος, όπου τα παιδιά είναι πιο χαλαρά.

- Έχετε στις τάξεις σας και παιδιά μεταναστών που ήταν στην Ελλάδα και έχουν ξαναγυρίσει στην Αλβανία, και αν ναι έχουν κάτι ιδιαίτερο σε σχέση με τα άλλα παιδιά σε γλωσσικό επίπεδο;

Πριν αρκετά χρόνια είχαμε τέτοιες περιπτώσεις. Σε γλωσσικό επίπεδο δεν αντιμετώπιζαν δυσκολίες (γραμματική και λεξιλόγιο) εκτός από την ορθογραφία.

- Ποια είναι τα πιο συχνά λάθη που κάνουν τα παιδιά που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα;

Λάθη σε φωνήματα:

- παράλειψη: αροπλάνα αντί αεροπλάνα, οικοένεια αντί οικογένεια
- σε φωνήεντα: ένα ντολάπη,
- στον τρόπο άρθρωσης: έκει αντί έχει, καίρομαι αντί χαίρομαι
- στον τόπο άρθρωσης: μάφημα αντί μάθημα, βαβάς αντί μπαμπάς
- στην ηχηρότητα: κόζμος ή κουραζμένος αντί κόσμος, κουρασμένος, ζβήνω αντί σβήνω
- σε συμφωνικά συμπλέγματα: αγρά αντί για αργά, κορίστη, ζτάμια, πιμοστά

Λάθη στον τονισμό: Υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ της ΝΕ και της Αλβανικής ως προς τη θέση και το χαρακτήρα του τόνου. Ο τόνος στη ΝΕ είναι κινητός, ενώ στην Αλβανική είναι σταθερός, γι' αυτό τα συχνότερα λάθη έχουν να κάνουν με την απουσία τόνων και τον λανθασμένο τονισμό των λέξεων ιδιαίτερα στο σχηματισμό των πλάγιων πτώσεων, π.χ. θαλάσσα (ονομαστική)- των θάλασσων (γενική πληθυντικού), αρχίσε αντί άρχισε, οικόγενεία αντί οικογένεια, χορέυω αντί χορεύω.

Λάθη στην ορθογραφία/γραφή:

- εφαρμογή γραμματικών κανόνων, (κλιτικά μορφήματα) π.χ. μαγειρική αντί μαγειρική, μένο αντί μένω, στολίζης αντί στολίζεις, θα τελειωνήσω αντί θα τελειώσω

- στα όρια λέξης: αριστεραμου, φιλουζμου, δάσκαλόζμου
- μικρά-κεφαλαία / τελικό-ς: καρέκλες, τάξη

Στα Αλβανικά, οι μέρες της εβδομάδας και οι μήνες γράφονται με μικρό, γι' αυτό αρκετά παιδιά τα γράφουν με μικρό και στα Ελληνικά, όταν η σωστή γραφή είναι με κεφαλαίο π.χ. φεβρουάριος αντί Φεβρουάριος, τρίτη αντί Τρίτη. Το ίδιο συμβαίνει και με τα επίθετα που δηλώνουν εθνικότητα π.χ. έλληνας αντί Έλληνας.

- αλβανικό αλφάβητο: χάκι αντί τζάκι
- σε ορθογραφικά σημάδια: χρησιμοποιούν το αλβανικό «?»

Μορφολογικά λάθη:

- στο άρθρο: στη Τίρανα (αλλαγή γένους), στη Αργυρόκαστρο, ένα φίλο (ένα(ν) φίλο)
- στο γραμματικό κλιτικό μόρφωμα: δύο παράθηρες, βιβλίες
- στη ρηματική όψη: θα προσπαθήσω να αντιμετωπίζω αντί θα αντιμετωπίσω..., όταν κλείνουν τα σχολεία θα παω..., πιγαίνουμε να πέζουμε ποδόσφερο
- στο χρόνο: σύγχυση παρατατικού με αόριστο, π.χ έπαιξα αντί του έπαιξα
- στο γένος: ο οδός αντι η οδός, ένα τελεωραση
- στη φωνή: σκέφτω αντί σκέφτομαι
- πτώση: χρήση της γενικής αντί αιτιατικής, π.χ της δασκάλας αντί τη δασκάλα
- βαθμοί του επιθέτου: σχηματισμός συγκριτικού βαθμού, π.χ πιο καλύτερος αντί καλύτερος ή πιο καλός, σαφότερος αντί σαφέστερος.

Συντακτικά λάθη:

- παράλειψη ρήματος: μερικά παιδιά χαρούμενα
- ανύπαρκτη συντακτική δομή: ελπίζω να είσαι να έρθεις
- στο άρθρο: όλο βράδυ, είμαι Έρλα, Πέτρο θα έρθει μετά
- στην πρόθεση: είμαι από στη Αργυροκάστρα, μένει στη/στο Καναδά, το απογευματινό τρώω φρούτο αντί για απογευματινό τρώω φρούτο.

Σημασιολογικά λάθη:

- λαθεμένη χρήση λέξης: μου έκανε μορφασμό αντί νεύμα, έβαλα να πάω στο πάρκο το Σάββατο, υπεύθυνοι της εταιρείας δηλώνουν ενθουσιώδη με το νέο προϊόν αντί ενθουσιασμένοι.

4. Επίλογος

Η διγλωσσία στο χώρο της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας αποτελεί ένα φαινόμενο που αλλάζει και διαμορφώνεται από την επίδραση πολιτικών, ιστορικών, οικονομικών, γλωσσικών και άλλων συνθηκών. Η διγλωσση εκπαίδευση δεν έχει μόνο στόχο την εκμάθηση δύο γλωσσών, της Ελληνικής και της Αλβανικής, αλλά αποσκοπεί στο να λειτουργήσει ως ένα εργαλείο κατανόησης και ενσυναίσθησης. Μέσα από τη χρήση των δυο γλωσσών και την επαφή διαφορετικών πολιτισμών οι διγλωσσοί μαθητές

αναπτύσσουν δι/πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση και επίγνωση καθώς έχουν τη δυνατότητα από νωρίς να κατανοήσουν τι σημαίνει ανήκω και σε μια άλλη κουλτούρα.

Η διάθεση για την εκμάθηση της γλώσσας, η πρόθεση και η θετική στάση απέναντι στην Ελληνική γλώσσα και τους ομιλητές της, αποτελούν βασικούς παράγοντες επιλογής της και έχει άμεση επίδραση στην τελική έκβαση της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας μελέτης, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες, κατά την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας, δυσκολεύονται σε διάφορους τομείς, όπως στον τονισμό, στην ορθογραφία, στη χρήση των άρθρων, στους χρόνους των ρημάτων, στους βαθμούς των επιθέτων, στα γένη των ουσιαστικών.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Α. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Εφύρα.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη διγλωσση εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Beardsmore, H. B. (1986). *Bilingualism: Basic principles*. Teito Limited.
- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Κυριακίδη.
- Diebold, A. R. (1964). Incipient bilingualism. In D. Hymes (Ed.), *Language in culture and society* (pp. 495-511). Harper and Row.
- Θεοδωροπούλου, Μ., & Παπαναστασίου, Γ. (2001). Το γλωσσικό λάθος. Στο Α. Φ. Χριστίδης, & Μ. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Li, W. (2000). *The bilingualism reader*. Routledge.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Gutenberg.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2016). *Διγλωσσία, εθνική ταυτότητα και μειονοτικές γλώσσες*. Λειμών.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Gutenberg.
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Gutenberg.

Περιγραφή περιπτώσεων γλωσσικής επαφής σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον

Dr. Eljana Kokalari

Πανεπιστήμιο «Εκρέμ Τσαμπέι», Αργυρόκαστρο
emosko@uogj.edu.al

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να καταδείξει ότι η γλωσσική ποικιλία δεν αποτελεί εμπόδιο στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας, αλλά έναν τρόπο προσέγγισης διαφορετικών εθνοτικών χαρακτηριστικών στα άτομα μιας περιοχής. Παρουσιάζεται μία μελέτη περίπτωσης διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας, των οποίων μητρική γλώσσα είναι η Ελληνική και επίσημη γλώσσα είναι η Αλβανική. Όσο πιο διαφορετικό είναι το υπόβαθρο, τόσο περισσότερο μπορούμε να διερευνήσουμε τα γλωσσικά ζητήματα. Η ενεργή ενασχόληση με τη γλώσσα ενθάρρυνε τους μαθητές να εργαστούν σε ένα πολύγλωσσο περιβάλλον, μεταφέροντας γνώσεις από τα Αγγλικά στα Αλβανικά και στα Ελληνικά, αποκτώντας και βελτιώνοντας τις γλωσσικές διαφορές μεταξύ της Αλβανικής και της Ελληνικής. Οι συζητήσεις τους αντικατόπτριζαν ότι τα γλωσσικά κενά μπορούν να καλυφθούν παρά τη δυσκολία αλλαγής της έμφυτης γνώσης της γλώσσας, και οδήγησε σε συγκεκριμένους περιορισμούς, όπως η αντιστοίχιση ελληνικών γραμματικών φαινομένων ή φράσεων, με «ακατάλληλο» τρόπο (τα οποία δεν είναι δόκιμα) στη Γ2. Η γλωσσική ποικιλία φαίνεται να μην αποτελεί εμπόδιο σε αυτή την περίπτωση, αλλά έναν τρόπο προσέγγισης διαφορετικών εθνοτικών χαρακτηριστικών καθώς και τρόπο να μάθουν περισσότερα για τη γλωσσική επαφή και το πώς αυτή μετατρέπεται σε γνώση. Η μέθοδος και το περιεχόμενο προσαρμόστηκαν στο διδακτικό υλικό για να αντικατοπτρίζουν το υπόβαθρο και να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που προκύπτουν από τις εθνοτικές διαφορές.

Λέξεις-κλειδιά: Ποικιλομορφία, Ελληνική γλώσσα, Αλβανική γλώσσα, εθνοτικά χαρακτηριστικά.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται σε μερικές περιπτώσεις γλωσσικής επαφής της Ελληνικής με την Αλβανική στην καθημερινή χρήση της γλώσσας, μελετώντας το ρήμα, ως βασικό στοιχείο της πρότασης. Ο στόχος του κειμένου είναι να καταδείξει ότι η γλωσσική ποικιλομορφία σε μια τάξη δεν αποτελεί εμπόδιο για την εκμάθηση της Ξένης Γλώσσας (ΞΓ), αλλά έναν τρόπο για να οικοδομηθεί μια διαφορετική προσέγγιση στη διδασκαλία και να μετατρέψει την μάθηση σε γνώση.

Πριν αναπτύξουμε το θεωρητικό μέρος της εργασίας μας, θα παρουσιαστεί η πόλη του Αργυρόκαστρου, η θέση του και η γεωγραφική εγγύτητα με τα σύνορα με την Ελλάδα, ώστε να διαφανεί ότι το Αργυρόκαστρο είναι, επίσης, μια περιοχή στην οποία

αναπτύσσεται η διγλωσσία. Το Αργυρόκαστρο βρίσκεται στο νότιο τμήμα της Αλβανίας. Είναι η μεγαλύτερη πόλη της περιοχής, στην οποία βρίσκεται και το Πανεπιστήμιο του Αργυρόκαστρου. Είναι στον κατάλογο με τα προστατευόμενα από την UNESCO πολιτιστικά μνημεία και περιγράφεται ως «ένα σπάνιο παράδειγμα καλοδιατηρημένης πόλης με τυπική οθωμανική αρχιτεκτονική» (2024). Απέχει μόλις 34 χιλιόμετρα από τα σύνορα με την Ελλάδα και σε όλη την περιφέρεια Αργυρόκαστρου κατοικεί και το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας.

Η γεωγραφική θέση του Αργυρόκαστρου έχει ευνοήσει όχι μόνο τις οικονομικές και κοινωνικές συναλλαγές, αλλά και την γλωσσική επαφή της Αλβανικής με την Ελληνική και το αντίστροφο, επαφή η οποία έχει αυξηθεί μετά την πτώση της κομμουνιστικής περιόδου. Κατά τη διάρκεια της κομμουνιστικής περιόδου, η βασική εκπαίδευση της μειονότητας, δηλαδή από την πρώτη τάξη ως και την ογδόη παρέχονταν στην Ελληνική Γλώσσα (Pettifer, 2001).

Με την πτώση του κομμουνισμού τα πράγματα άλλαξαν. Η εκπαίδευση παρέχεται στην Ελληνική Γλώσσα σε όλες τις βαθμίδες, δηλαδή στην Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Το Πανεπιστήμιο Αργυρόκαστρου προσφέρει Πρόγραμμα Σπουδών στην Ελληνική Γλώσσα, Λογοτεχνία και Πολιτισμό από το 1993. Αυτό το Πρόγραμμα Σπουδών παρακολουθούν κυρίως φοιτητές και φοιτήτριες από τις περιοχές της Ελληνικής μειονότητας, οι οποίοι/ες επιθυμούν να γίνουν δάσκαλοι/ες της Ελληνικής ή επιθυμούν να εργαστούν στον ιδιωτικό τομέα, ως διερμηνείς, ξεναγοί, δημοσιογράφοι κ.λπ.

2. Η μεθοδολογία της έρευνας

Η εμπειρία που βιώσαμε κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής ως ΞΓ στους φοιτητές από την Ελληνική μειονότητα στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας, Λογοτεχνίας και Ελληνικού Πολιτισμού ήταν ιδιαίτερη. Μεγαλωμένοι σε ένα διγλωσσο περιβάλλον, καθώς τα Ελληνικά είναι η μητρική τους γλώσσα και τα Αλβανικά η επίσημη γλώσσα του κράτους, οι φοιτητές της Ελληνικής μειονότητας αποτελούν μια ομάδα, η οποία πληροί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας στη γλωσσική επαφή και, συγκεκριμένα, στις λεξικολογικές προσεγγίσεις.

Ακόμα, στην έρευνα αυτή, θα γίνει μια περιγραφή των περιπτώσεων της γλωσσικής επαφής των μεταναστών Αλβανικής καταγωγής στην Ελλάδα με την Ελληνική Γλώσσα, και των μελών της Εθνικής Ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία με την επίσημη Αλβανική γλώσσα. Όσο πιο διαφορετικό είναι το γλωσσικό περιβάλλον τόσο περισσότερο μπορούμε να διερευνήσουμε τα γλωσσικά ζητήματα.

Οι φοιτητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μετάφραση ή τη χρήση των στοιχείων που προσλαμβάνουν από τα Αγγλικά προς τα Αλβανικά (η επίσημη γλώσσα του κράτους) και αντίστροφα δυσκολεύτηκαν να μεταφράσουν τις ελληνικές εκφράσεις στα Αλβανικά και μετά στα Αγγλικά. Ο τρόπος έκφρασης αποδεικνύει την έμφυτη γνώση της μητρικής τους γλώσσας (Ελληνικής), γεγονός που οδήγησε σε συγκεκριμένους περιορισμούς,

όπως η κατά λέξη μετάφραση των φραστικών και συντακτικών δομών, μη αποδεκτές στα Αλβανικά. Τα ρήματα, τα ουσιαστικά, οι ιδιωματικές φράσεις, οι φραστικές δομές εκφέρονται με φυσικό τρόπο στη μητρική γλώσσα.

Η ενεργή ενασχόληση με την εκμάθηση της γλώσσας ενθάρρυνε τους φοιτητές να εργαστούν σε ένα πολύγλωσσο περιβάλλον, μεταφέροντας γνώσεις από τα Αγγλικά στα Αλβανικά και μετά στα Ελληνικά, αποκτώντας και βελτιώνοντας -με τον τρόπο αυτόν- τις γλωσσικές διαφορές μεταξύ της Αλβανικής και της Ελληνικής. Η πολυγλωσσία φαίνεται να μην αποτελεί εμπόδιο στη συγκεκριμένη περίπτωση, αφού με την αποδόμηση συγκεκριμένων ρηματικών συνόλων, και η ενασχόληση με τη δομή ορισμάτων στην Αλβανική και την Ελληνική και η ενεργή ενασχόληση με τα λεξικά στις αντίστοιχες γλώσσες, έδωσε στους φοιτητές τη δυνατότητα να μάθουν περισσότερα για τη γλωσσική επαφή και τον τρόπο με τον οποίο αυτή μετατρέπεται σε γνώση.

Εργαστήκαμε σε μια τάξη δέκα φοιτητών και εντοπίσαμε εκφράσεις που χρησιμοποιούνται λανθασμένα στα Αλβανικά ή στα Ελληνικά, λόγω της ύπαρξης διαφορών στις συντακτικές ή σημασιολογικές δομές των αντίστοιχων γλωσσών. Οι σπουδαστές αυτοί είναι η μελλοντική γενιά των καθηγητών της Ελληνικής Γλώσσας στην περιοχή μας, επομένως είναι απαραίτητο να κατανοήσουν τις λανθασμένες δομές και να προσαρμοστούν στη σωστή τους χρήση.

3. Ζητήματα δομής ορισμάτων σε δίγλωσσο πλαίσιο

Είναι προφανές ότι διαφορετικές γλώσσες έχουν διαφορετικές δομές ορισμάτων. Η Levin (2018, σ. 14) το έθεσε ως εξής: «Μια δομή ορίσματος υποδεικνύει τον αριθμό των ορισμάτων του ρήματος, τη συντακτική τους έκφραση και τη σημασιολογική τους σχέση με αυτό το λεξικό στοιχείο».

Στην περίπτωση των σχηματισμών στα Αλβανικά και στα Ελληνικά συναντάμε λανθασμένες χρήσεις των ορισμάτων, λόγω των σημασιολογικών και δομικών τάσεων των αντίστοιχων γλωσσών. Αυτές οι χρήσεις μας κάνουν να πιστεύουμε ότι η δομή ορισμάτων του ρήματος είναι ενσωματωμένη στη συνείδηση των ομιλητών στη μητρική τους γλώσσα. Συνακόλουθα, οι ομιλητές τείνουν να χρησιμοποιούν το μοτίβο που γνωρίζουν από τη μητρική τους γλώσσα, και στην ΞΓ, παρόλο που αυτό το μοτίβο είναι λανθασμένο στην ΞΓ, όπως η χρήση του ρήματος «αρέσω» ή «λείπω». Ένα σχετικό παράδειγμα είναι το εξής:

Αγγλικά: I like English

Αλβανικά: Unë pëlqej Anglishten

Ελληνικά: * Εγώ αρέσω Αγγλικά.

Αντιθέτως, η σωστή γραμματική δομή και ο σωστός σχηματισμός για τα Ελληνικά είναι:

Ελληνικά: Μου αρέσουν τα Αγγλικά.

Ως προς τη δομή αυτή η πρόταση μπορεί να παρουσιαστεί:

Αγγλικά και Αλβανικά: αρέσω EXPERIENCER (υποκείμενο), THEME (αντικείμενο)

Αλλά στα Ελληνικά: αρέσω EXPERINCER (έμμεσο αντικείμενο), THEME (αντικείμενο)

Αυτό μπορεί να μην είναι πρόβλημα για τους φοιτητές, των οποίων το επίπεδο γνώσης των Αγγλικών είναι Α2 ή και πιο προχωρημένο, αλλά σίγουρα είναι πρόβλημα για αρχάριους στην κατάκτηση των Αγγλικών (συμπεριλαμβανομένων παιδιών και ενηλίκων), καθώς η επιρροή της κατάκτησης της Γ1 διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο (Giouli & Fotopoulou, 2012).

Κατά τη μετάφραση από τα ελληνικά στα αλβανικά και μετά στα αγγλικά, παρατηρούμε ένα άλλο παράδειγμα λανθασμένης χρήσης στην περίπτωση του ρήματος “διαβάζω” στον σχηματισμό:

Αλβανικά: *Unë lexoj fëmijën.

Αγγλικά: *I read the child.

Λόγω της επιρροής από τα ελληνικά:

Ελληνικά: Διαβάζω το παιδί.

Η σωστή γραμματική μορφή στα Αλβανικά και τα Αγγλικά είναι:

Αλβανικά: Ndhmoj fëmijën të lexojë.

Αγγλικά: I help the child to read.

Σε αντίθεση με τα Ελληνικά, το μεταβατικό ρήμα «διαβάζω (διαβάζω)» στα Αλβανικά και τα Αγγλικά έχει το χαρακτηριστικό [- ANΘΡΩΠΟΣ], επομένως δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί με αντικείμενο [+ ANΘΡΩΠΟΣ] για να είναι γραμματικά σωστό. Αντιθέτως, το υποκείμενο της πρότασης, το όρισμα του ρήματος «διαβάζω» πρέπει να έχει το χαρακτηριστικό [+ ANΘΡΩΠΟΣ] (Roberts & Roussou, 2003).

Ένα άλλο παράδειγμα λανθασμένης χρήσης στην περίπτωση του ρήματος descend (κατεβαίνω) όπως επηρεάζεται από τη δομή στα Ελληνικά: «Θα κατέβω για δήμαρχος». Αντί να χρησιμοποιείται το ρήμα (τρέξω ως υποψήφιος) ή η άλλη χρήση στα Ελληνικά «Θα βάλω υποψηφιότητα για δήμαρχος», επηρεασμένος από την Αλβανική δομή.

Η έρευνα, επίσης, αναπτύχθηκε σε λεξικολογικά ζητήματα, παρουσιάζοντας και εντοπίζοντας διάφορες γλωσσικές δομές που χρησιμοποιούνται λανθασμένα στα Αλβανικά, λόγω της επιρροής της Ελληνικής Γλώσσας, συγκεκριμένα στη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι Έλληνες της Αλβανίας ή, το αντίστροφο, στη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μετανάστες Αλβανικής καταγωγής στην Ελλάδα, λόγω της επιρροής της μητρικής τους γλώσσας.

Όπως επισημαίνει ο Joseph (1983b), είναι εξίσου πιθανό ότι η εναλλαγή του τόπου κατοικίας στη μία ή την άλλη χώρα επηρεάζουν τη διάδοση των γλωσσικών χαρακτηριστικών. Αυτοί οι περιορισμοί οδηγούν σε λανθασμένες γραμματικές μορφές στη μία ή την άλλη γλώσσα και, μερικές φορές, γίνονται αντικείμενα σχολιασμού,

χλευασμού ή και «ανέκδοτα» από τους φυσικούς ομιλητές της κάθε γλώσσας. Θα αναφερθούμε σε ορισμένα παραδείγματα της καθημερινής χρήσης της γλώσσας που έχουμε συλλέξει όλα αυτά τα χρόνια από την περιοχή της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας της Αλβανίας, καθώς και από τους μετανάστες Αλβανικής καταγωγής στην Ελλάδα.

Αυτά τα παραδείγματα παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν, επίσης, με τους φοιτητές της Ελληνικής Γλώσσας, καθώς η εξοικείωση με διάφορες πτυχές της γλωσσικής επαφής θα τους διευκολύνει στη συνέχεια, ως καθηγητές, στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ΞΓ στο μέλλον. Επιλέξαμε τέσσερις φανταστικούς χαρακτήρες, τον Ιλίρ, τον Μανώλη, την Άννα και τη Μίρα (μόνο για αυτή την εργασία).

Επικεντρωνόμαστε στον Μανώλη, μέλος της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας, του οποίου η μητρική γλώσσα είναι η Ελληνική και η επίσημη Γλώσσα του κράτους η Αλβανική. Δεδομένου ότι η εκπαίδευση παρέχεται στη μητρική γλώσσα και οι καθημερινές συναναστροφές επικεντρώνονται στα μέλη της κοινότητας, συμβαίνει, ειδικά οι νέοι της μειονότητας να μιλούν σπάνια Αλβανικά.

3.1. Έλληνες στην Αλβανία

Μανώλης: I closed an appointment at the dentist. (Έκλεισα ραντεβού)

Iilir: You mean you made an appointment at the dentist.

Μανώλης: Yes, I will have my tooth sealed or removed (Σφραγιζώ τα δόντια, Βγάζω το δόντι).

Iilir: You mean you will have the tooth filled or pulled.

Μανώλης: Oh, I almost forget to dress my eyeglasses and my scarf. (φοράω τα γυαλιά, το κασκόλ).

Iilir: You can't dress them, you put them on.

Iilir: How old is the boy?

Μανώλης: The child closed three years today. (έκλεισε τρία χρόνια).

Iilir: You mean the child is three years today.

*

Iilir: What are you doing?

Μανώλης: I pass the files in the usb. (να περάσω το αρχείο).

Iilir: You mean, you send the files to usb.

Μανώλης: Yes, and then I will lift the photos to facebook. (ανεβάσω τις φωτογραφίες).

Iilir: You mean you are going to upload the photos to facebook.

*

Άννα: Ouch, the shoe hit me. (Με χτύπησε το παπούτσι)

Mira: You mean the shoe hurt you!

3.2. Αλβανοί στην Ελλάδα

Μανώλης: Γεια σου Iilir.

Pir: Γεια σου Μανώλη.

Μανώλης: Πήρες τον Μάρκο τηλέφωνο;

Pir: Ναι, του χτύπησα το τηλέφωνο, αλλά το τηλέφωνο είναι συνέχεια πιασμένο!!!!

Μανώλης: Χτύπησες το τηλέφωνο Πιασμένο!!!Τι εννοείς; Ποιος το έπιασε;

Pir: Ναι δεν δούλευε/ει η γραμμή.

Μανώλης: Εννοείς πως τον κάλεσες στο τηλέφωνο και το τηλέφωνο είναι συνέχεια κατελημμένο.

Μανώλης: Εσύ τι κάνεις τώρα;

Pir: Είμαι πιασμένος με δουλειά.

Μανώλης: Εννοείς πως είσαι απασχολημένος.

Pir: Ποιος πάνεται με αυτή τη δουλειά;

Μανώλης: Εννοείς ποιος ασχολείται με αυτή τη δουλειά;

*

Pir: Να σας κάνω μια φωτογραφία;

Μανώλης: Όχι - Να σας κάνω μια φωτογραφία αλλά – να σας βγάλω φωτογραφία.

Pir: Θα ρίξει βροχή.

Μανώλης: Εννοείς πως θα βρέξει.

Pir: Μόνο που είναι τόσο κρύο που θα πέσει χιόνι!

Μανώλης: Ναι, έχει κρύο και μάλλον θα χιονίσει.

*

Pir: Σου έπεσε τίποτα στο λόττο;

Μανώλης: Όχι τίποτα δεν μου έτυχε!

Mira: Είσαι φορτωμένη; Με το καλό!

Άννα : Όχι, δεν είμαι φορτωμένη, είμαι έγκυος.

Mira: Και πίνεις φάρμακα τώρα;

Άννα : Όχι, δεν πίνω φάρμακα, παίρνω σίδηρο και ασβέστιο μόνο.

Mira: Και φρόντισε να μην πίνεις τσιγάρα!

Άννα : Όχι, δεν κάνω ούτε ένα τσιγάρο!

*

Μανώλης: Τι κάνεις;

Pir: Γεμίζω το έγγραφο.

Μανώλης: Εσύ συμπληρώνεις το έγγραφο.

Pir: Πάω να ανοίξω την πόρτα. Πέφτει το κουδούνι!

Μανώλης: Το κουδούνι δεν πέφτει, το κουδούνι χτυπάει.

*

Mira: Να σου διαβάσω τον καφέ/το φλιτζάνι!

Άννα : Όχι, να σου διαβάσω, να σου πω τον καφέ/το φλιτζάνι.

*

Pir: Έμαθες για τον δημοσιογράφο! Του έπεσε καρδιακό!

Μανώλης: Ναι, έμαθα ότι έπαθε καρδιακό.

4. Επίλογος

Στην παρούσα εργασία, παρουσιάστηκε μία μελέτη περίπτωσης διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας, των οποίων μητρική γλώσσα είναι η Ελληνική και επίσημη γλώσσα είναι η Αλβανική. Όσο πιο διαφορετικό είναι το υπόβαθρο, τόσο περισσότερο μπορούμε να διερευνήσουμε τα γλωσσικά ζητήματα. Η ενεργή ενασχόληση με τη γλώσσα ενθάρρυνε τους μαθητές να εργαστούν σε ένα πολύγλωσσο περιβάλλον, μεταφέροντας γνώσεις από τα Αγγλικά στα Αλβανικά και στα Ελληνικά, αποκτώντας και βελτιώνοντας τις γλωσσικές διαφορές μεταξύ της Αλβανικής και της Ελληνικής. Οι συζητήσεις τους αντικατόπτριζαν ότι τα γλωσσικά κενά μπορούν να καλυφθούν παρά τη δυσκολία αλλαγής της έμφυτης γνώσης της γλώσσας, και οδήγησε σε συγκεκριμένους περιορισμούς.

Οι γράφουσες προσπάθησαν να βελτιώσουν τις διαλέξεις τους, ώστε να γίνουν στους φοιτητές πιο κατανοητές οι διαφορές μεταξύ διαφόρων γλωσσών. Η μέθοδος και το περιεχόμενο προσαρμόστηκαν στο διδακτικό υλικό για να αντικατοπτρίζουν το υπόβαθρο και να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που προκύπτουν από τις εθνοτικές διαφορές.

Βιβλιογραφία

- De Rapper, G. (2007). The Greek-Albanian border and its impact on local populations. *Cahiers Parisiens/Parisian Notebooks*, 3, 566-575.
- Dipasquale, L., Carta, M., Merlo, A., & Verdiani, G. (2020). *Historic centers of Berat and Gjirokastra*. Firenze University Press.
- Giouli, V., & Fotopoulou, A. (2012). Emotion verbs in Greek: From lexicon-grammar tables to multi-purpose syntactic and semantic lexica. In *15th EURALEX International Congress*. Διαθέσιμο στο <https://hal.science/hal-01414381/>.
- Joseph, B. (1983a). *The synchrony and diachrony of the Balkan infinitive: A study in areal, general and historical linguistics*. Cambridge Studies in Linguistics, Supplementary Series No. 1. Cambridge University Press.
- Joseph, B. (1983b). Language use in the Balkans: The contributions of historical linguistics. *Anthropological Linguistics*, 25, 275-287.
- Joseph, B. (1987). A fresh look at the Balkan Sprachbund: Some observations on H.W. Schaller's *Die Balkansprachen*. *Mediterranean Language*, 3, 105-114.
- Joseph, B. (2003). The Balkan languages. In *International encyclopaedia of linguistics*. Oxford University Press.
- Levin, B. (2018). Argument structure. In M. Aronoff (Ed.), *Oxford Bibliographies in Linguistics*. Oxford University Press.

- Pettifer, J. (2001). The Greek minority in Albania in the aftermath of Communism. *Conflict Studies Research Centre G97*, 4-9. Διαθέσιμο στο https://www.files.ethz.ch/isn/38652/2001_jul_2.pdf.
- Roberts, I., & Roussou, A. (2003). *Syntactic change: A minimalist approach to grammaticalization*. Cambridge University Press.

Εκπαιδευτικό Υλικό και Βιβλία για την Ελληνική ως Γ2/ΞΓ

Η επιλογή/δημιουργία του διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ

Δρ. Γεώργιος Βλάχος

Συντονιστής Εκπαίδευσης στο Γενικό Προξενείο της Ελλάδας στο Γιοχάνεσμπουργκ
gsvlachos@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, παραθέτονται στοιχεία που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την επιλογή και δημιουργία του διδακτικού υλικού. Σημαντικά από αυτά είναι το μαθησιακό προφίλ των μαθητών, η μαθησιακή τους ετοιμότητα (ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο, νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη, προϋπάρχουσες γνώσεις), τα ενδιαφέροντά τους, το σύγχρονο περιβάλλον και η καθημερινότητα που ζουν. Το διδακτικό υλικό θα πρέπει με ποικίλα, σύγχρονα, αυθεντικά και κατάλληλου περιεχομένου κείμενα να ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, τη συνεργατικότητα και τη δημιουργικότητα, να αξιοποιεί τις Νέες Τεχνολογίες δίνοντας πολυτροπικά ερεθίσματα και δημιουργώντας ένα ελκυστικό πλαίσιο να αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών. Να είναι ευέλικτο, χωρισμένο σε επίπεδα, καλά οργανωμένο ως προς τα θεματικά του περιεχόμενα με πολυαισθητηριακές δραστηριότητες για τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ έτσι ώστε να δημιουργεί ένα παρωθητικό μαθησιακό πλαίσιο, προσφέροντας παράλληλα μια συστηματική και καλά οργανωμένη παρουσίαση της γλώσσας.

Λέξεις-κλειδιά: Προφίλ μαθητών, στόχοι, διδακτικό υλικό, μαθησιακά αποτελέσματα.

1. Εισαγωγή

Τα σύγχρονα σχολεία καλούνται να ανταποκριθούν σε πολλαπλές ανάγκες με την ένταξη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και τη διαχείριση μαθητών με διαφορετικά (εθνικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, γλωσσικά, κ.ά.) χαρακτηριστικά να αποτελεί καίρια ανάγκη (Bouras et al., 2024). Δηλαδή το σύγχρονο πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό εκπαιδευτικό πλαίσιο ενισχύει την ανάγκη για αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία και ενθαρρύνει τις προσπάθειες για κατάλληλη διαπολιτισμική κατανόηση ήδη από τα πρώτα σχολικά βήματα των παιδιών (Bouras & Griva, 2022). Σε αυτό το πολιτισμικά «πολύχρωμο περιβάλλον» η Ελληνική γλώσσα διδάσκεται ως δεύτερη/ξένη (Γ2/ΞΓ) σε πολλές και διαφορετικές κατηγορίες του μαθητικού πληθυσμού, όπως:

- Σε Έλληνες Ομογενείς, οι οποίοι ζουν και εργάζονται σε χώρες του εξωτερικού που επιθυμούν να διδαχτούν τη νέα Ελληνική ως Γ2/ΞΓ.
- Σε μη Ελληνικής καταγωγής άτομα που επιθυμούν να μάθουν την Ελληνική γλώσσα και τον Ελληνικό πολιτισμό.
- Σε μετανάστες/πρόσφυγες που διαβιούν στην Ελλάδα.

- Σε παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης που φοιτούν σε μειονοτικά σχολεία της περιοχής.

Έτσι, υπάρχει ανάγκη σε διδακτικό υλικό για Ομογενείς μαθητές, για ξένα πανεπιστήμια όπου διδάσκεται η Ελληνική ως Γ2/ΞΓ, για παλιννοστούντες, για πρόσφυγες και αλλόγλωσσους πληθυσμούς, δηλαδή για μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό επίπεδο που βρίσκονται στο εξωτερικό, αλλά και στην Ελλάδα. Παράλληλα, και έχοντας υπόψη ότι το διδακτικό υλικό, θα πρέπει να είναι το κατάλληλο για κάθε μια από τις παραπάνω περιπτώσεις, να κινητοποιεί τους μαθητές, να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους, να συμβάλλει στην κατανόηση των προσφερόμενων γνώσεων παρέχοντας ποικίλες εμπειρίες μάθησης (Fink, 2013), μπορούμε εύκολα να αντιληφθούμε την αξία του για τη σωστή και ποιοτική εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, αλλά και τα πολλά διδακτικά πακέτα που χρειάζονται.

1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «διδακτικό υλικό»

Ο όρος «διδακτικό υλικό» περιλαμβάνει τη διδακτέα ύλη ενός γνωστικού αντικειμένου ή μαθήματος για συγκεκριμένη τάξη και βαθμίδα εκπαίδευσης και βοηθά τον μαθητή να οικειοποιείται και να εμπεδώνει τη νέα γνώση (Manurung, 2017). Υπάρχουν πέντε διαφορετικά είδη διδακτικού υλικού (Tomlinson, 2012) τα οποία είναι:

- α) το «πληροφοριακό» υλικό, που ενημερώνει τον/τη μαθητή/-τρια για τη «γλώσσα-στόχο»,
- β) το «καθοδηγητικό», το οποίο καθοδηγεί τον/τη μαθητή/-τρια στην εξάσκηση της γλώσσας,
- γ) το «εμπειρικό», που παρέχει εμπειρίες από τη χρησιμοποίηση της γλώσσας,
- δ) το «παρωθητικό», το οποίο ενθαρρύνει τον/τη μαθητή/-τρια «να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα» και,
- ε) το «ανακαλυπτικό», που βοηθά τον/τη μαθητή/-τρια να ανακαλύψουν πράγματα για τη γλώσσα.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί πως το διδακτικό υλικό δεν είναι ούτε στατικό, ούτε μονοδιάστατο αλλά και ούτε κατέχει την ίδια θέση στη διδακτική διαδικασία (Dygnold & Bergvall, 2023). Γι' αυτούς τους λόγους λοιπόν, το διδακτικό υλικό πρέπει να στοχεύει στην ικανοποίηση των ποικίλων τρόπων μάθησης του κάθε ατόμου με την παροχή των κατάλληλων τρόπων γλωσσικής απόκτησης.

2. Η έρευνα

Στην παρούσα έρευνα θα παρατεθούν τα στοιχεία εκείνα που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την συγγραφή, δημιουργία και επιλογή του διδακτικού υλικού έτσι ώστε αυτό να ικανοποιεί με τον καλύτερο τρόπο τις εκάστοτε μαθησιακές ανάγκες και απαιτήσεις για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ.

2.1. Ζητήματα δημιουργίας/επιλογής διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ

2.1.1. Το μαθησιακό προφίλ του μαθητικού πληθυσμού

Στην επιλογή-παραγωγή διδακτικού υλικού θεωρείται πολύ σημαντικός παράγοντας το μαθησιακό προφίλ των μαθητών και πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να διερευνώνται οι τρόποι, οι μέθοδοι και οι στρατηγικές με τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα έτσι ώστε να επιλέγονται αυτές που τους ταιριάζουν. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία διαδραματίζει και η μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών, την οποία μπορούμε να αντιληφθούμε από το ηλικιακό και γνωστικό επίπεδό τους, από τη νοητική και τη συναισθηματική τους ανάπτυξη, αλλά και από τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις τους. Σημαντικό στοιχείο για την καταγραφή του προφίλ των μαθητών αποτελούν και τα ενδιαφέροντά τους, οι επιθυμίες τους, οι κλίσεις και τα ταλέντα τους, στοιχεία τα οποία συμβάλλουν στην κινητοποίηση του μαθητή στην μαθησιακή διαδικασία (Hodson, 2014).

2.1.2. Το περιεχόμενο του διδακτικού υλικού και η οργάνωσή του

Το διδακτικό υλικό χρησιμοποιείται και αξιοποιείται για την καλλιέργεια και των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων, της παραγωγής και κατανόησης του προφορικού και του γραπτού λόγου (McCarthy & Carter, 2014). Για την καλλιέργεια της κατανόησης του προφορικού λόγου θεωρείται απαραίτητη η χρήση ακουστικού υλικού συνοδευόμενη από φύλλα εργασίας, όπου τα κείμενα και οι διάλογοι να εκφωνούνται από φυσικούς ομιλητές έτσι ώστε οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα σε αυθεντικές περιστάσεις και με τη σωστή προφορά. Παράλληλα, πολύ σημαντική θεωρείται η χρήση και αξιοποίηση εικόνων-φωτογραφιών σχετικών με το κείμενο για αφόρμηση και παραγωγή προφορικού λόγου (Khalid & Ghania, 2019), οι οποίες θα πρέπει να είναι οικείες προς τον μαθητή, να προέρχονται από το περιβάλλον του και να αποτυπώνουν τη σημερινή κοινωνία. Επιπλέον, με την καλλιέργεια του προφορικού λόγου, θα πρέπει να αξιοποιούνται και δραστηριότητες εξάσκησης της σωστής προφοράς.

Όσον αφορά την καλλιέργεια του γραπτού λόγου, τα κείμενα θα πρέπει να είναι αυθεντικά και ποικίλα: τραγούδια, παραμύθια, λογοτεχνικά κείμενα, ποιήματα κ.ά. Το υλικό αυτό θα πρέπει να είναι ευέλικτο στην χρήση του από τους μαθητές, να είναι χωρισμένο σε επίπεδα γλωσσομάθειας για την καλύτερη κατανόηση, να είναι επίκαιρο, σύγχρονο και ακριβές και να ανταποκρίνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα που ακολουθεί. Παράλληλα, να είναι καλά οργανωμένο ως προς τα θεματικά του περιεχόμενα, τα οποία θα πρέπει να προέρχονται-ειδικά στα πρώτα στάδια-από το οικείο και καθημερινό περιβάλλον των μαθητών και να ακολουθούν τη σπειροειδή διάταξη (Ρουσουλιώτη & Μελισσαροπούλου, 2021).

Πέρα από τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά που καλό είναι να διέπουν το διδακτικό υλικό και την οργάνωση του περιεχομένου του, θα πρέπει να εμπεριέχονται σε αυτό και ποικίλες δραστηριότητες, όπως:

- Δραστηριότητες κλειστού και ανοικτού τύπου, καθοδηγούμενες και μη,
- Ποικίλες δραστηριότητες και παιχνίδια (γλωσσικά, δημιουργικά, ψηφιακά, επικοινωνιακά) που παρέχουν πολυτροπικά ερεθίσματα, και ενισχύουν την καλλιέργεια του γλωσσικού και ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών (Γρίβα & Σέμογλου, 2015),
- Πολυαισθητηριακές δραστηριότητες, για τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ, έτσι ώστε να δημιουργείται ένα παρωθητικό μαθησιακό πλαίσιο για το σύνολο των μαθητών (Taljaard, 2016) και
- Επικοινωνιακές δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα και σε άλλα περιβάλλοντα (Alamri, 2018).

Έτσι, παράλληλα με την υλοποίηση των στόχων, θα καλλιεργούνται δεξιότητες από τις πιο απλές προς τις πιο σύνθετες και επίσης θα προσφέρεται συστηματική και καλά οργανωμένη εκμάθηση της γλώσσας.

2.1.3. Τα κείμενα

Έχοντας υπόψη ότι με τη χρήση και αξιοποίηση των κειμένων αλλά και των συνοδευτικών δραστηριοτήτων τους μπορούμε να καλλιεργήσουμε πολλές δεξιότητες των μαθητών πετυχαίνοντας έτσι μέρος των στόχων μας, θεωρείται σημαντικό τα κείμενα να είναι ποικίλων ειδών (γράμματα, προσκλήσεις, αφίσες, διάλογοι, περιγραφές, οδηγίες χρήσης, κ.ά.), να εμπεριέχουν διάφορα θέματα, να χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλία, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του συνόλου των μαθητών και να καλύπτουν τα ενδιαφέροντά τους (Buehl, 2023). Θα πρέπει, επίσης, να είναι ρεαλιστικά, επίκαιρα, ακριβή, αυθεντικά και κατάλληλου περιεχομένου έτσι ώστε να φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με την κοινωνική ζωή, με το σύγχρονο περιβάλλον και την καθημερινότητα. Ακόμα, να χαρακτηρίζονται από γραμματική ορθότητα και σαφήνεια στη διατύπωση, να συνοδεύονται από ασκήσεις ανάπτυξης, εμπέδωσης και παιχνίδια ρόλων, να εμπεριέχουν οικουμενικές και διαχρονικές αξίες.

2.1.4. Το λεξιλόγιο και η γραμματική

Στην εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ είναι χρήσιμο και λειτουργικό το διδακτικό υλικό να εμπεριέχει προοδευτικά από επίπεδο σε επίπεδο τα γραμματικά φαινόμενα με χρήση και αξιοποίηση γνωστού λεξιλογίου (Carter, 2012). Η γραμματική συνιστάται να διδάσκεται στους μαθητές μέσα από την επαφή τους με το κείμενο και την αξιοποίηση παραδειγμάτων από την καθημερινότητα, ακολουθώντας έτσι την επαγωγική μέθοδο.

Για την καλύτερη κατανόηση της γραμματικής, αλλά και για την καλλιέργεια της γλώσσας είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα επαρκές λεξιλόγιο κατάλληλα τακτοποιημένο έτσι ώστε να είναι εύκολη η χρήση και αξιοποίησή του. Για την καλύτερη εμπέδωση-κατάκτησή του από τους μαθητές είναι χρήσιμες οι κατάλληλες ομαδοποιήσεις, αλλά και η δημιουργία ποικίλων ευρετηρίων λέξεων. Τέλος, προς την αποτελεσματικότερη

εκμάθηση και κατάκτηση του λεξιλογίου βοηθούν οι στρατηγικές εξάσκησης και απομνημόνευσής του.

2.1.5. Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης και επικοινωνίας

Ο πολυγλωσσικός και πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σχολικών τάξεων (Grina & Zorbas, 2018) καθιστά επιτακτική την ανάγκη της καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επίγνωσης και της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας στους/στις μαθητές/τριες. Αυτό σημαίνει ότι μέσα από την ενασχόλησή τους με το διδακτικό υλικό οι μαθητές/τριες θα πρέπει να αποκτήσουν επίγνωση του δικού τους πολιτισμού αλλά και του «άλλου» βρισκόμενοι σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Ντίνιας & Γρίβα, 2017). Η διαπολιτισμική επίγνωση περιλαμβάνει ένα σύνολο ενεργειών οι οποίες στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση της δικής του κουλτούρας καθώς και του «άλλου» αλλά και στην αναγνώριση και στην κατανόηση των επιμέρους στοιχείων τους, στη σύγκριση, διαπραγμάτευση και τέλος στην αποδοχή του διαφορετικού.

Με τον όρο «διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα» αναφερόμαστε στην ικανότητα αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης ενός ατόμου με διαφορετικούς πολιτισμούς από τον δικό του (Dalib, 2011). Έτσι, λοιπόν, η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα «χτίζει επάνω στην επικοινωνιακή ικανότητα», η οποία αναφέρεται στην ικανότητα δράσης σε μια Γ2/ΞΓ με τον κατάλληλο τρόπο, τόσο γλωσσολογικά όσο και πραγματολογικά.

Γι' αυτό, λοιπόν, στο διδακτικό υλικό θα πρέπει να εμπεριέχονται:

- Στοιχεία του Ελληνικού πολιτισμού, όπως:
 - Στοιχεία από την Ελληνική μυθολογία και τις διάφορες ιστορικές περιόδους.
 - Ήθη και έθιμα, στοιχεία σύγχρονης καθημερινότητας, γιορτές, συνήθειες, αξίες, Ολυμπιακοί Αγώνες κ.ά.
- Αναφορές σε άλλους πολιτισμούς, όπως:
 - Κοινά ήθη και έθιμα με άλλους πολιτισμούς, κοινούς τρόπους ζωής, αλλά και διαφορετικά ήθη και έθιμα και διαφορές στον τρόπο ζωής.

2.1.6. Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών

Είναι γεγονός ότι με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών το διδακτικό υλικό μπορεί να υποστηριχθεί από κατάλληλους ήχους, εικόνες, βίντεο και διαδραστικές δραστηριότητες με αποτέλεσμα η παρουσίαση της ίδιας πληροφορίας να είναι διαθέσιμη με πολλαπλούς τρόπους (Beheshti et al., 2018). Το στοιχείο αυτό δίνει τη δυνατότητα προσαρμογής του υλικού στο προφίλ των μαθητών, στοιχείο που φέρνει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, αφού με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η καταγραφή των παραστάσεων των μαθητών με την παράλληλη προσέλκυση της προσοχής τους. Έτσι εξασφαλίζεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύοντας παράλληλα τη βιωματική της διάσταση. Ειδικότερα, οι μαθητές στην εποχή μας βιώνουν μια νέα πραγματικότητα επικοινωνίας και υπερπληροφόρησης, η οποία επηρεάζει, ενεργοποιεί και προωθεί τη γλωσσική, γνωστική και κριτική ικανότητά τους. Μέσα λοιπόν από την έκθεσή τους σε αυτό το εύρος πληροφοριών που προσφέρουν οι νέες

τεχνολογίες, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα πολιτισμικά στοιχεία που περιέχονται στη Γ2/ΞΓ και έτσι καλλιεργείται και προωθείται η αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας (Bouras, 2020).

2.1.7. Το πακέτο διδακτικού υλικού

Όπως έχει καταδειχθεί, το διδακτικό υλικό είναι ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει και αυτός στην επίτευξη των στόχων που τίθενται στην εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ (Dendrinos κ.ά., 2013). Πέρα από τις προαναφερόμενες προδιαγραφές του, για να είναι πλήρες ένα πακέτο διδακτικού υλικού θα πρέπει να περιλαμβάνει:

- βιβλίο του μαθητή με γλωσσάρι,
- βιβλίο του δασκάλου με τις απαραίτητες οδηγίες, τους στόχους και τις προτεινόμενες δραστηριότητες για την επίτευξή τους,
- βιβλίο δραστηριοτήτων για τους μαθητές που θα εμπεριέχει ποικίλες δραστηριότητες για να συντελείται όσο το δυνατόν πιο ευχάριστα και δημιουργικά η μάθηση μέσα από την εξάσκηση των μαθητών, έτσι ώστε να καλλιεργούνται και οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, αλλά και να καλλιεργείται η διαπολιτισμική επίγνωση και επικοινωνία, παρέχοντας παράλληλα στους μαθητές ευκαιρίες για συνεργασία, επικοινωνία και αλληλεπίδραση,
- πρόσθετο εποπτικό και ακουστικό υλικό για την καλλιέργεια της κατανόησης και παραγωγής του προφορικού λόγου, όπου τα κείμενα και οι διάλογοι θα εκφωνούνται από φυσικούς ομιλητές για να έρχονται οι μαθητές σε επαφή με τη γλώσσα σε αυθεντικές περιπτώσεις και με τη σωστή προφορά.

2.1.8. Το θεματικό περιεχόμενο του διδακτικού υλικού

Το περιεχόμενο του υλικού, ιδιαίτερα στα πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας, συνιστάται να προέρχεται από το οικείο περιβάλλον του μαθητή, από τα ενδιαφέροντά του και από την καθημερινότητά του (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003). Οι θεματικές κατηγορίες μπορούν να ταξινομηθούν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Ενδεικτική είναι η παρακάτω ταξινόμηση:

- προσωπικά στοιχεία
- σπίτι και κατοικία, περιβάλλον
- καθημερινή ζωή
- ελεύθερος χρόνος, διασκέδαση
- ταξίδια
- σχέσεις με άλλους ανθρώπους
- υγεία και σωματική φροντίδα
- εκπαίδευση
- ψώνια
- φαγητό και ποτό
- υπηρεσίες

- τόποι
- γλώσσα και επικοινωνία
- καιρός.

2.1.9. Μέθοδοι διδασκαλίας

Υπάρχουν πάρα πολλές μέθοδοι διδασκαλίας, μέσα από τις οποίες πρέπει να επιλέγεται η κατάλληλη για κάθε περίπτωση ή να δημιουργείται συνδυασμός αυτών, λαμβάνοντας υπόψη και τους υπόλοιπους παράγοντες- πέρα από τη μέθοδο και το διδακτικό υλικό- που λαμβάνουν χώρα στην επιτυχή εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ.

Η επικοινωνιακή μέθοδος, για παράδειγμα, που προσφέρεται ιδιαίτερα για τα πρώτα επίπεδα της γλωσσομάθειας, καθιστά το μαθητή ικανό να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα σε περιστάσεις αυθεντικής επικοινωνίας, αφού δίνει έμφαση στις ανάγκες επικοινωνίας και κατανόησης του μαθητή (Alamri, 2018). Ιδιαίτερα, με τη χρήση και αξιοποίηση αυθεντικών κειμένων και με την εμπλοκή τους σε παιχνίδια ρόλων, οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν γρηγορότερα τη λειτουργική χρήση της γλώσσας στον κοινωνικό χώρο. Από την άλλη μεριά, η δραστηριοκεντρική προσέγγιση με θεματικό προσανατολισμό προσφέρεται έτσι ώστε οι μαθητές να εμπλέκονται σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων και στην αξιοποίηση δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη, ενεργοποιώντας παράλληλα την επικοινωνία, και καλλιεργώντας την κριτική σκέψη, τη συμμετοχή και τη συνεργασία (Ντίνας & Γρίβα, 2017).

2.1.10. Η αξιολόγηση του διδακτικού υλικού και της μαθησιακής διαδικασίας

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον η αξιολόγηση αποτελεί βασικό παράγοντα που διαπερνά όλη την εκπαιδευτική διαδικασία (Γρίβα & Κωφού, 2019). Αυτό συμβαίνει καθώς παρέχει ουσιαστικές πληροφορίες για το παρεχόμενο διδακτικό υλικό, για την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς να κατανοούν τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών/τριών τους με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ μέσω της επίτευξης των στόχων που τίθενται κάθε φορά.

Όσον αφορά στις μορφές αξιολόγησης, αυτές διακρίνονται σε:

- Αρχική ή διαγνωστική, καταγράφοντας το αρχικό επίπεδο και τις ανάγκες που προκύπτουν από αυτό. Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση εφαρμόζεται κυρίως στην αρχή και έχει ως στόχο την καταγραφή των εμπειριών και των ενδιαφερόντων των μαθητών με στόχο τον εντοπισμό πιθανών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες.
- Συνεχής ή διαμορφωτική, έτσι ώστε να ελέγχονται οι στόχοι που κάθε φορά τίθενται. Πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και μπορεί να πραγματοποιηθεί με τυπικές και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (Griva, 2022), όπως φάκελος αξιολόγησης portfolio, ημερολόγιο, παρατήρηση, κ.ά.

- Τελική, που αποτελεί μια ανακεφαλαιωτική διαδικασία, ώστε να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με τους προκαθορισμένους στόχους που είχαν τεθεί στην αρχή.

3. Συζήτηση

Η δημιουργία/επιλογή του διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ αποτελεί μια πρόκληση για τον/την εκπαιδευτικό και την εν γένει εκπαιδευτική διαδικασία. Με την επιλογή, δημιουργία, χρήση και αξιοποίηση του κατάλληλου διδακτικού υλικού και ανάλογων συνοδευτικών δραστηριοτήτων, δημιουργείται ένα ελκυστικό και παρωθητικό πλαίσιο για τους μαθητές με αποτέλεσμα να αυξάνονται τα μαθησιακά τους κίνητρα και να επιτυγχάνονται καλύτερα οι στόχοι που κάθε φορά τίθενται (Eison, 2010). Αυτό έχει ως συνέπεια να αναπτύσσονται οι πολυγραμματισμοί, να καλλιεργούνται οι γλωσσικές δεξιότητες παράλληλα με την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής κατανόησης, να βελτιώνεται η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών και να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για συνεργατική χρήση της γλώσσας (Lee, Lo & Chin, 2021), μέσα από συνεργασία και ομαδική εργασία, στοιχεία που αυξάνουν την εμπλοκή των μαθητών με τη γλώσσα και επομένως βελτιώνουν και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ειδικότερα, η παρουσίαση των πιο σημαντικών πληροφοριών στο διδακτικό υλικό χρειάζεται να γίνεται με τρόπο γοητευτικό για τον/την μαθητή/τρια (συνδυασμός στοιχείων μυθοπλασίας, παραπομπή σε επίλυση προβλημάτων, ενεργοποίηση της δημιουργικής φαντασίας), και με τρόπο εποπτικό (Tan, 2021). Έτσι, λοιπόν, η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού γλωσσικού υλικού μπορεί να περιλαμβάνει μια ποικιλία από εικόνες, ήχους, λεζάντες, πίνακες και να αξιοποιεί όλα εκείνα τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας που διευκολύνουν την οικειοποίηση του γνωστικού αντικείμενου από τους/τις μαθητές/τριες και μετασχηματίζουν τη διδασκαλία σε μάθηση (Namestovski & Kovari, 2022). Ακόμη, απαραίτητη πρέπει να θεωρείται η επιλογή και η δημιουργία υλικού που συνδέει την καινούργια γνώση με την προηγούμενη, που χρησιμοποιεί την αποκαλυπτική μάθηση, που αξιοποιεί σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, που καλλιεργεί την ομαδική εργασία, ενθαρρύνει, συγκρίνει και βοηθά τον/τη μαθητή/τρια να διατυπώνει σχέσεις-απόψεις-υποθέσεις. Εξίσου σημαντική είναι και η ενίσχυση της βιωματικότητας του διδακτικού υλικού μέσα από τη χρήση βιωματικών δραστηριοτήτων, την ανάπτυξη στάσεων και την ενθάρρυνση του ομαδοσυνεργατικού χαρακτήρα του διδακτικού υλικού (Bouras & Griva, 2022). Σε αυτό το σημείο, είναι εξίσου σημαντικό να τονιστεί η αξία της πολυτροπικότητας (Cosentino & Giannakos, 2023) μέσα από διάφορα περιβάλλοντα μάθησης, τον συνδυασμό ποικίλων κειμένων, την ενεργοποίηση ποικίλων αισθήσεων αξιοποιώντας τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης και τις αρχές της πολυαισθητηριακής εκπαίδευσης.

4. Επίλογος

Κλείνοντας, επισημαίνουμε πως το διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ οφείλει να προωθεί τη διαπολιτισμική επικοινωνία και να ενθαρρύνει τις προσπάθειες για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης. Ως εκ τούτου, το διδακτικό υλικό και ο προτεινόμενος τρόπος χρήσης του μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός εναλλακτικού περιβάλλοντος μάθησης της Ελληνικής γλώσσας σε μαθητές από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Sprantidakis & Kourtis-Kazoullis, 2014).

Βιβλιογραφία

- Alamri, W.A. (2018). Communicative language teaching: Possible alternative approaches to CLT and teaching contexts. *English Language Teaching*, 11(10), 132-138.
- Βαρλοκώστα, Σ., & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Beheshti, M., Taspolat, A., Kaya, O.S., & Saranca, H.F. (2018). Characteristics of instructional videos. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 10(1), 61-69.
- Bouras, S. (2020). The Greek Language Education in Albania: A professional development framework for Greek Language Teachers. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 18-27.
- Bouras, S., Barkas, P., & Griva, E. (2024). Online learning in the modern digital era: A distance training program for Greek language teachers. *Journal of Language and Education*, 10(2), 32-44.
- Bouras, S., & Griva, E. (2022). Teacher training in the modern era: The implementation of a distance training program for teachers in bilingual environments. In the *1st International Conference "Linguistic Perspectives in the Light of Social Developments: E-Learning Approaches to Linguistic Acquisition"* (pp. 10-11). Fan S. Noli University.
- Buehl, D. (2023). *Developing readers in the academic disciplines*. Routledge.
- Carter, R. (2012). *Vocabulary: Applied linguistic perspectives*. Routledge.
- Cosentino, G., & Giannakos, M. (2023). Multisensory interaction and analytics to enhance smart learning environments: A systematic literature review. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 16(3), 414-430.
- Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2019). *Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον: Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα*. Κυριακίδη.
- Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2015). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι*. Κυριακίδη.

- Dalib, S. (2011). What it takes to interact with "The Other": A phenomenology of interethnic communication competence among students in an American university. *Human Communication, 14*(3), 221-239.
- Dendrinou, B., Zouganeli, K., & Karavas, E. (2013). Foreign language learning in Greek schools. *European Survey on Language Competencies*. Institute of Educational Policy (IEP).
- Dyrvold, A., & Bergvall, I. (2023). Static, dynamic, and interactive elements in digital teaching materials in mathematics: How do they foster interaction, exploration, and persistence? *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education, 11*(3), 103-131.
- Eison, J. (2010). Using active learning instructional strategies to create excitement and enhance learning. *Jurnal Pendidikan tentang Strategi Pembelajaran Aktif (Active Learning) Books, 2*(1), 1-10.
- Fink, L.D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. John Wiley & Sons.
- Griva, E. (2022). Alternative assessment: Rethinking the methods of assessment in modern school (21st-century school). *Нова українська школа: результати та перспективи: збірник матеріалів, IV*, 47-50.
- Griva, E., & Zorbas, V. (2018). *Multicultural and citizenship awareness through language: Cross-thematic practices in language pedagogy*. Nova Science.
- Hodson, D. (2014). Becoming part of the solution: Learning about activism, learning through activism, learning from activism. In *Activist Science and Technology Education* (pp. 67-98).
- Khalid, Z., & Ghania, O. (2019). Gender positioning in the visual discourse of Algerian secondary education EFL textbooks: Critical image analysis vs. teachers' perceptions. *Journal of Language and Linguistic Studies, 15*(3), 773-793.
- Lee, S.Y., Lo, Y.H.G., & Chin, T.C. (2021). Practicing multiliteracies to enhance EFL learners' meaning-making process and language development: A multimodal problem-based approach. *Computer Assisted Language Learning, 34*(1-2), 66-91.
- Manurung, K. (2017). *Designing instructional materials*. Untad Press, Indonesia.
- McCarthy, M., & Carter, R. (2014). *Language as discourse: Perspectives for language teaching*. Routledge.
- Namestovski, Ž., & Kovari, A. (2022). Framework for preparation of engaging online educational materials—a cognitive approach. *Applied Sciences, 12*(3), 1745.
- Ντίνας, Κ., & Γρίβα, Ε. (2017). Πολυπολιτισμική αφύπνιση και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Διδακτικές πρακτικές, προτάσεις και προοπτικές. Στο Ν. Τσιτσανούδη (Επιμ.), *Ελληνική Γλώσσα, Πολιτισμός και ΜΜΕ* (σσ. 23-58).

- Taljaard, J. (2016). A review of multi-sensory technologies in a science, technology, engineering, arts, and mathematics (STEAM) classroom. *Journal of Learning Design*, 9(2), 46-55.
- Tan, O. S. (2021). *Problem-based learning innovation: Using problems to power learning in the 21st century*. Gale Cengage Learning.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143–179.
- Ρουσουλιώτη, Θ., & Μελισσαροπούλου, Δ. (2021). Ανάπτυξη λεξιλογίου στη δεύτερη γλώσσα μέσω στρατηγικών: Η περίπτωση της μορφολογικής ανάλυσης των λέξεων. *14ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας*, 1(1), 1071-1081.
- Spantidakis, G., & Kourtis-Kazoullis, V. (2014). The design and creation of an electronic language learning environment for Greek as a foreign/second language. In *EDULEARN14 Proceedings* (pp. 2899-2908). IATED.

Διδακτικό υλικό για την προσέγγιση της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ

Δάφνη Παναγιώτου

Διευθύντρια 2^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Σάμου
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Μεσογειακών Σπουδών Πανεπιστημίου Αιγαίου
dafni64@live.com

Περίληψη

Η ελληνική κοινωνία παρουσιάζει σημαντικές αλλαγές στη σύνθεση του πληθυσμού της, καθώς αποτελεί χώρα υποδοχής μεταναστών, παλινοστούτων, και τα τελευταία χρόνια μεγάλο αριθμού προσφύγων. Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει διάφορα ζητήματα λόγω της νέας πολυεθνικής και πολυπολιτισμικής φυσιογνωμίας του και να εναρμονιστεί με τις διεθνείς τάσεις, όπως αυτές υπαγορεύονται από τις Διεθνείς Συμβάσεις και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι κυριότεροι θεσμοί στους οποίους διδάσκεται η Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη γλώσσα (Γ2/ΞΓ) είναι οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και οι Δομές Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.). Στο πλαίσιο της εργασίας, παρουσιάζονται Προγράμματα που έχουν εκπονηθεί για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ και έχουν συσταθεί επιστημονικές ομάδες για τη συγγραφή εγχειριδίων και τη δημιουργία ψηφιακού υλικού. Φορείς υλοποίησης είναι τα ελληνικά Πανεπιστήμια ή Οργανισμοί με φορέα παρακολούθησης το Υπουργείο Παιδείας.

Λέξεις-κλειδιά: Τάξεις Υποδοχής, ένταξη, εγχειρίδια, φορέας υλοποίησης, πολιτισμικό υπόβαθρο.

1. Εισαγωγή

Η ενασχόληση με την εκπαίδευση παιδιών Ελλήνων της Διασποράς, παλινοστούτων, αλλοδαπών μαθητών και άλλων μειονοτικών ομάδων, όπως Ρομά και παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο, είχε ως αποτέλεσμα την εκπόνηση σημαντικού εκπαιδευτικού υλικού από τα ελληνικά Πανεπιστήμια. Αυτό το υλικό προσφέρεται για διδασκαλία στην Τ.Υ. Στο υπάρχον υλικό προστίθεται ολοένα νέο εξειδικευμένο υλικό για τα παιδιά προσφύγων από διάφορους φορείς. Έχουν εκπονηθεί για το σκοπό αυτό εγχειρίδια, όπως βιβλία και τετράδια εργασιών μαθητή και οδηγοί για εκπαιδευτικούς. Τα παιδιά προσφύγων φοιτούν στις ίδιες εκπαιδευτικές δομές με τα Ελληνόπουλα και καλούνται να διδαχτούν την ελληνική γλώσσα. Η κατάταξη των μαθητών σε Τ.Υ. γίνεται ανάλογα με τον βαθμό κατοχής της ελληνικής γλώσσας και αυτό επιτυγχάνεται με την εφαρμογή των Κριτηρίων Ελληνομάθειας. Ως αποδέκτες της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ορίζονται οι μαθητές, ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση (Γκόβαρης, 1994). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στηρίζεται στην αρχή της ισότητας των ανθρώπων, της παροχής ίσων ευκαιριών, της ισοτιμίας των πολιτισμικών και των γλωσσικών

διαφορών, στοιχείων τα οποία πρέπει να αποτελούν στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Οι Τ.Υ. ιδρύθηκαν το 1980 με το Φ.Ε.Κ. 1105 τ.Β'/4-11-1980. Σκοπός τους είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να ενταχθούν στο ελληνικό σχολείο και το κοινωνικό περιβάλλον.

Το εντατικό Πρόγραμμα το οποίο στοχεύει στην εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ) για τους αλλοδαπούς και τους παλιννοστούντες μαθητές και, πλέον, για τους πρόσφυγες μαθητές εφαρμόζεται στις Τ.Υ. Ι. Η φοίτηση των μαθητών σ' αυτές διαρκεί ένα διδακτικό έτος. Στις Τ.Υ. ΙΙ εφαρμόζεται ένα μικτό Πρόγραμμα μαθησιακής υποστήριξης μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία. Η φοίτηση στις Τ.Υ. ΙΙ διαρκεί δύο διδακτικά έτη μετά από τη φοίτηση στην Τ.Υ. Ι.

Καθώς το μεγαλύτερο μέρος του προσφυγικού πληθυσμού διαμένει στα κέντρα φιλοξενίας θεωρήθηκε σκόπιμο να λειτουργήσει ως προπαρασκευαστικό στάδιο με πρωταρχικό στόχο τη μετάβαση των παιδιών σε μια σχολική κανονικότητα και, τελικώς, την επιτυχή επανένταξή τους στη σχολική κουλτούρα, ο θεσμός των Δ.Υ.Ε.Π. Στο πλαίσιο αυτό στις Δ.Υ.Ε.Π. (άρθρο 38, Ν. 4415/2016, Α' 159) εφαρμόζεται Εβδομαδιαίο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα είκοσι (20) ωρών (τέσσερις ώρες ημερησίως), το οποίο καλύπτει τη διδασκαλία της Ελληνικής, των Μαθηματικών, των Αγγλικών και των ΤΠΕ, ενώ περιλαμβάνει καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες. Για τα παιδιά της Προσχολικής ηλικίας τόσο βασικά θέματα ασφάλειας όσο και αναπτυξιακές ανάγκες καθιστούν προφανείς τους λόγους για τους οποίους η φοίτηση σε Νηπιαγωγεία εντός των κέντρων φιλοξενίας προκρίνεται ως βέλτιστη μεταβατική λύση. Με την ίδρυση και λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π., η ελληνική πολιτεία ανταποκρίνεται με τρόπο ουσιαστικό και παιδαγωγικά ορθό στην αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής ένταξης των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον.

2. Διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ για παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, καθώς και μαθητές της διασποράς έχουν εκπονηθεί προγράμματα και έχουν συσταθεί επιστημονικές ομάδες για τη συγγραφή εγχειριδίων. Τα εγχειρίδια αυτά προσφέρονται για διδασκαλία στην Τ.Υ. και στις Δ.Υ.Ε.Π.. Το διδακτικό υλικό εμπλουτίζεται και προσαρμόζεται, συνεχώς, για την κάλυψη των γνωστικών αναγκών αυτών των παιδιών. Φορέας παρακολούθησης είναι το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας.

2.1. «Ανοίγω το παράθυρο»: Οδηγός για τον εκπαιδευτικό

Το βιβλίο «Ανοίγω το παράθυρο 1» έχει γραφτεί για παιδιά 9-12 ετών (Δ', Ε' και Στ' τάξη) με καθόλου ή ελάχιστη γνώση της Ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές θα κατακτήσουν το ελληνικό αλφάβητο και το μηχανισμό της πρώτης ανάγνωσης. Το βιβλίο «Ανοίγω το παράθυρο 2» προορίζεται για μαθητές που έχουν ορισμένες βασικές γνώσεις της Ελληνικής είτε από συστηματική διδασκαλία στο σχολείο είτε από το ευρύτερο

περιβάλλον τους. Το διδακτικό πακέτο συνοδεύεται από εγχειρίδιο οδηγιών για τον δάσκαλο.

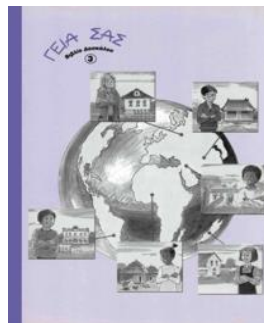


Εικόνα 1. Εξώφυλλο «Ανοίγω το παράθυρο» βιβλίο δασκάλου, Τεύχος Α'.

Φορέας υλοποίησης είναι το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τόσο το «Ανοίγω το παράθυρο 1» όσο και το «Ανοίγω το παράθυρο 2» αποτελούνται από δύο Τεύχη Α' και Β', «βιβλίο του μαθητή» και από δύο Τεύχη, «τετράδιο εργασιών». Τα κείμενα και οι εικόνες αναφέρονται σε σκηνές της καθημερινής ζωής των παιδιών. Στόχος είναι μέσα από μια συγκεκριμένη μεθοδολογία να επιτευχθεί η εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Δίνεται το κίνητρο στα παιδιά να εκφραστούν με διαλόγους και να οδηγηθούν, βαθμιαία και εξελικτικά, στη γραφή της Ελληνικής γλώσσας. Στην 6^η διδακτική ενότητα του «Ανοίγω το παράθυρο 1» συναντάμε κεφάλαια όπως: «Οι φωτογραφίες της γιαγιάς», «Το οικογενειακό δέντρο» και «Οικογενειακές στιγμές», όπου δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να περιγράψουν την οικογενειακή τους ζωή τόσο προφορικά όσο και γραπτά.

2.2. Βιβλίο δασκάλου: «Γεια σας 3»

Η σειρά «Γεια σας» αποτελείται από 4 τεύχη. Το 1^ο και 2^ο για την Τάξη Υποδοχής Ι, το 3^ο και 4^ο για την Τάξη Υποδοχής ΙΙ. Ανάμεσα σε άλλα, το Πρόγραμμα προέβλεπε: Αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, Προώθηση της ισότητας ευκαιριών πρόσβασης στην αγορά εργασίας για όλους και ιδιαίτερα για εκείνους που απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό, Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων ειδικών κατηγοριών, Προγράμματα ένταξης παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα, Ένταξη παιδιών των ομάδων - στόχων: μουσουλμάνων, τσιγγάνων, παλιννοστούντων, αλλοδαπών, ομογενών στο σχολείο.



Εικόνα 2. Εξώφυλλο βιβλίου δασκάλου «Γεια σας 3».

Μέσα από το βιβλίο του δασκάλου, ο εκπαιδευτικός που διδάσκει την Ελληνική ως Γ2/ΞΓ ενημερώνεται για τη φιλοσοφία του όλου εγχειρήματος, τους βασικούς στόχους και την πορεία κάθε μαθήματος. Πρόκειται για έναν πρακτικό οδηγό όπου διατυπώνονται συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις (ενδεικτική πορεία μαθήματος). Το βιβλίο του δασκάλου έχει 39 σελίδες όπου δομούνται 16 θεματικές ενότητες με τίτλους όπως: «Η οικογένεια Λιου», «Τα γενέθλια του Αλέξη», «Ένα ξεχωριστό βράδυ για την οικογένεια Γκοσέ», «Μαθαίνω για τα επαγγέλματα», «Το σπίτι μου».

Η κάθε διδακτική ενότητα προσεγγίζεται με την παρακάτω σειρά: Αρχικά αναγράφεται ο τίτλος της θεματικής ενότητας, στη συνέχεια διατυπώνονται οι Διδακτικοί στόχοι και η Ενδεικτική πορεία του μαθήματος.

Ενδεικτικό Θέμα: «Η οικογένεια μου».

Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές:

- κατανοούν και χρησιμοποιούν το καινούριο λεξιλόγιο τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο,
- επεκτείνουν τα στοιχεία της προσωπικής τους ταυτότητας μέσα από την παρουσίαση της οικογένειάς τους,
- μαθαίνουν να σχεδιάζουν διάφορες μορφές οικογενειακών δέντρων και να δημιουργούν το δικό τους,
- κατανοούν και χρησιμοποιούν -προφορικά και γραπτά- την κτητική αγωνυμία,
- παρατηρούν εικόνες, πίνακες διπλής εισόδου, αντλούν πληροφορίες και δημιουργούν προφορικά μικρά περιγραφικά κείμενα,
- κατανοούν και ακολουθούν τις οδηγίες του εκπαιδευτικού για να συμπληρώσουν τις ασκήσεις.

Φορέας υλοποίησης της σειράς των διδακτικών βιβλίων «Γεια σας» είναι το Κέντρο Ερευνών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας (ΦΠΨ).

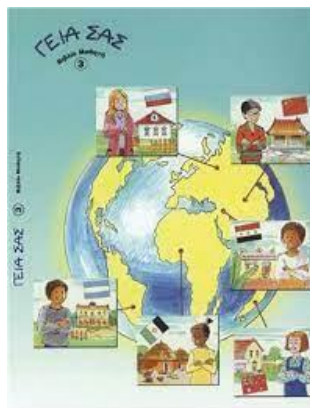
2.3. Βιβλίο μαθητή της σειράς: «Γεια σας»

Το «Γεια σας 1» απευθύνεται σε αρχάριους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, καθώς και σε μαθητές με προσφυγικό και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Στόχος είναι να μάθουν οι μαθητές την Αλφαβήτα, να συνεχίσουν με τις συλλαβές μαθαίνοντας μονοσύλλαβες, δισύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις. Διακρίνουν τα άρθρα και εξασκούνται στο βασικό καθημερινό λεξιλόγιο. Διδάσκονται, επίσης, τους αριθμούς. Αποτελεί την πρώτη γνωριμία των μαθητών με το σχολείο και τους συμμαθητές τους.

Το «Γεια σας 2» απευθύνεται σε αρχάριους μαθητές Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξης. Στόχος είναι η εξοικείωση με τη σχολική ζωή, αφού το βιβλίο καλύπτει την ενότητα «Το σχολείο μου». Μετά την πρώτη γνωριμία με το «Γεια σας 1» κατανοούν τη λογική και τη λειτουργία του σχολικού προγράμματος. Εμβαθύνουν στην εκμάθηση της ελληνικής ως β' ξένης γλώσσας με τα δίψηφα φωνήεντα, τις αντωνυμίες και τα επιρρήματα και με τα

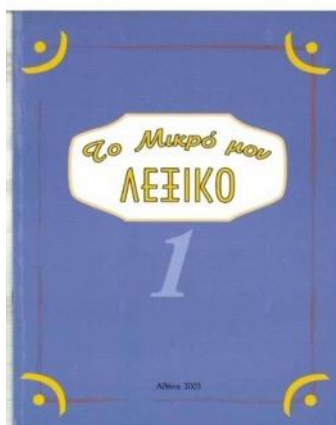
ενεργητικά ρήματα της α' συζυγίας. Όλες οι θεματικές ενότητες του βιβλίου «Γεια σας 3» συνοδεύονται από πλούσιο εικονιστικό υλικό το οποίο δένει αρμονικά με τον γραπτό λόγο. Ο γραπτός λόγος είναι διατυπωμένος με μορφή εκτεταμένων πληροφοριών και με ερωτηματικής μορφής προτάσεις.

Η 1^η ενότητα ξεκινά με την παρουσίαση όλων των μελών μιας οικογένειας από την Κίνα. Υπάρχουν επίσης ερωτήσεις κατανόησης καθώς και εργασίες του τύπου Σωστό - Λάθος, καθώς και δραστηριότητες Γραπτής Έκφρασης. Το «Γεια σας 4» καλύπτει τη θεματική ενότητα «Η καθημερινή μου ζωή». Στο βιβλίο δίνεται έμφαση στην εναλλαγή των εποχών και στην εναλλαγή του χρόνου.



Εικόνα 3. Εξώφυλλο βιβλίου μαθητή «Γεια σας 3».

Το εγχειρίδιο «Γεια σας» συνοδεύεται από «Το μικρό μου λεξικό» και περιλαμβάνει 4 Τεύχη. Το Μικρό Λεξικό περιέχει εικονογραφημένες λέξεις, καθώς και λέξεις με τα αντίστοιχα άρθρα τους σε αλφαβητική σειρά. Περιέχει, επίσης, λέξεις κατά θεματική ενότητα και δραστηριότητες για την εμπέδωση του λεξιλογίου.

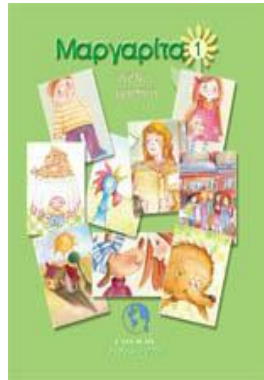


Εικόνα 4. Εξώφυλλο «Το μικρό μου λεξικό 1»

Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη σωστή γραφή των λέξεων, την ομαδοποίηση και κατηγοριοποίηση αυτών. Συντελεί στην ανάπτυξη δυνατοτήτων γραπτής και προφορικής έκφρασης.

2.4. Βιβλίο μαθητή της σειράς «Μαργαρίτα 1»

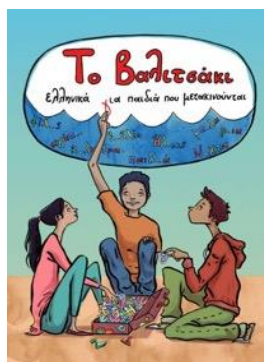
Η σειρά αποτελείται από τέσσερα Τεύχη και προσφέρεται για αξιοποίηση στην Τάξη Υποδοχής. Το εγχειρίδιο συνοδεύεται από το ανάλογο οπτικοακουστικό υλικό. Συνοδεύεται από εγχειρίδιο με αυτοκόλλητα και εγχειρίδιο με παιχνίδια. Υπάρχει, επίσης, Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Φορέας Υλοποίησης: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)



Εικόνα 5. Εξώφυλλο βιβλίου μαθητή «Μαργαρίτα 1».

2.5. Εκπαιδευτικό υλικό «Τα βαλιτσάκι, ελληνικά για παιδιά που μετακινούνται»

Το «Βαλιτσάκι» είναι ένα εκπαιδευτικό υλικό πολύγλωσσης υποστήριξης για παιδιά που μιλούν Αραβικά και Φαρσί ηλικίας 6-12 ετών και μαθαίνουν την Ελληνική ως Γ2/ΞΓ. Σκοπός του είναι να βοηθήσει την επικοινωνία τους στην καθημερινή ζωή. Παρουσιάζει απλά και σύντομα κείμενα και ανακοινώσεις που γίνονται στο σχολείο και το λεξιλόγιο που τους είναι χρήσιμο στο σχολικό χώρο. Κατακτούν το βασικό λεξιλόγιο που τους επιτρέπει να συστήνονται, να παρουσιάζουν τον εαυτό τους, τους συμμαθητές τους, την οικογένειά τους. Ασχολούνται με θέματα που έχουν σχέση με μετακίνηση, διαμονή, διατροφή, υγεία, μαθήματα και ρόλους στο σχολείο, αντικείμενα καθημερινής χρήσης. Στόχος της μελέτης είναι μπορούν να καταλάβουν απλές εκφράσεις και οδηγίες, καθώς και το βασικό λεξιλόγιο που θα χρειαστούν για να εκφράσουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους. Φορέας υλοποίησης: Πανεπιστήμιο Κρήτης Σχολή Επιστημών Αγωγής Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) Συνεργασία με το: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.



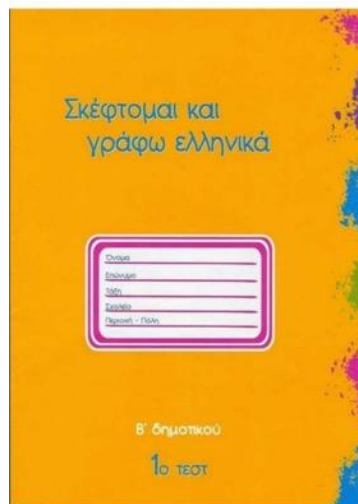
Εικόνα 6. Εξώφυλλο του βιβλίου «Το βαλιτσάκι».

3. Κριτήρια ελληνομάθειας

Για την κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα γλωσσομάθειας έχουν εκπονηθεί τα εγχειρίδια με τα κριτήρια ανά επίπεδο. Ελήφθησαν υπόψη τα κριτήρια της κλίμακας του Συμβουλίου της Ευρώπης όπως αυτή ορίζεται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ).

3.1. Κριτήριο ελληνομάθειας «Σκέφτομαι και γράφω ελληνικά»

Πρόκειται για σειρά τεστ για μαθητές εξωτερικού, παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, τα οποία εφαρμόζονται και για παιδιά προσφύγων. Φορέας υλοποίησης: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας - 2007.



Εικόνα 7. Εξώφυλλο «Σκέφτομαι και γράφω ελληνικά» 1^ο τεστ.

Περιλαμβάνει: «Σκέφτομαι και γράφω ελληνικά»

1^ο και 2^ο τεστ για τη Β' δημοτικού

1^ο και 2^ο τεστ για τη Γ' και Δ' δημοτικού

1^ο και 2^ο τεστ για την Ε' και ΣΤ' δημοτικού

Περιέχει οδηγίες διεξαγωγής και διόρθωσης γλωσσικών τεστ για τον εκπαιδευτικό. Τα τεστ αυτά είναι κλιμακούμενης δυσκολίας και καλύπτουν όλα τα γλωσσικά επίπεδα των μαθητών είτε είναι αρχάριοι είτε είναι προχωρημένοι. Η δυσκολία κάθε ενότητας κλιμακώνεται, καθώς οι ασκήσεις από πολύ εύκολες καταλήγουν να γίνονται πιο δύσκολες. Η κλιμάκωση αυτή παρατηρείται και σε κάθε άσκηση ξεχωριστά. Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι τα τεστ σχεδιάστηκαν για να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει τις γνώσεις αλλά και να εκτιμήσει τις ανάγκες των μαθητών του στην εκμάθηση της γλώσσας. Γι' αυτό το λόγο, είναι σημαντικό να συμπληρώνονται οι ασκήσεις χωρίς την βοήθεια του δασκάλου. Δεν χρησιμοποιούνται ως εργαλείο πιστοποίησης της Ελληνομάθειας. Δεν αποτελούν αποκλειστικό εργαλείο αξιολόγησης. Συνιστάται να συνοδεύονται κι από άλλους τρόπους αξιολόγησης, όπως portfolio (βλ.

Φάκελος Ευρωπαϊκών Γλωσσών, σελ. 5-6) και αξιολόγηση του προφορικού λόγου των μαθητών και παρακολούθηση της γενικής τους επίδοσης.

3.2. Διαγνωστικά κριτήρια: «Αρχική εκτίμηση του βαθμού κατοχής της ελληνικής γλώσσας»

Περιλαμβάνει: Φυλλάδιο μαθητή, επίπεδο 1 και επίπεδο 2. Συνοδεύεται από Φυλλάδιο Απαντήσεων και Οδηγό για τον εκπαιδευτικό. Φορέας υλοποίησης: Υπουργείο Παιδείας (ΥΠΕΠΘ) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.



Εικόνα 8. Αρχική εκτίμηση του βαθμού κατοχής της ελληνικής γλώσσας, φυλλάδιο μαθητή επίπεδο 1.

3.3. Διαγνωστικά εργαλεία «Ας μιλήσουμε ελληνικά I, II, III»

Περιλαμβάνει οδηγίες χορήγησης και διόρθωσης κατατακτηρίων τεστ. Στηρίζεται στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ). Φορέας υλοποίησης ΕΚΠΑ, Τμήμα ΦΠΨ.

4. Βοηθητικό υλικό για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ

4.1. Πολυγλωσσικός Οδηγός «Εντάξει»

Το «Εντάξει» είναι ένα εργαλείο πολυγλωσσης υποστήριξης για παιδιά και εφήβους που μιλούν Αραβικά και Φαρσί με μικρό ή μηδενικό βαθμό εξοικείωσης με την Ελληνική γλώσσα. Σκοπός του είναι να βοηθήσει να καλύψουν τις βασικές τους ανάγκες επικοινωνίας κατά το πρώτο διάστημα παραμονής τους στην Ελλάδα και στα πρώτα βήματά τους στο ελληνικό σχολείο. Να μπορούν να καταλαβαίνουν απλές εκφράσεις και οδηγίες, να παρουσιάζουν τον εαυτό σας, να κατανοούν το βασικό λεξιλόγιο που τους χρειάζεται στο χώρο του σχολείου, να εκφράζουν ερωτήματα, προβλήματα και αιτήματα για θέματα εκπαίδευσης, διαμονής, μετακίνησης, διατροφής, υγείας.



Εικόνα 9. Εξώφυλλο πολυγλωσσικού οδηγού «Ένταξει»

Αξιοποιείται στις ΔΥΕΠ (Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων). Φορέας υλοποίησης: ΜΕΤΑδραση– Δράση για τη Μετανάστευση και την Ανάπτυξη.

4.2. «ΜΑΖΙ: Πολύγλωσσος οδηγός για την εκπαίδευση στην Ελλάδα»



Εικόνα 10. Εξώφυλλο πολυγλωσσικού οδηγού «ΜΑΖΙ».

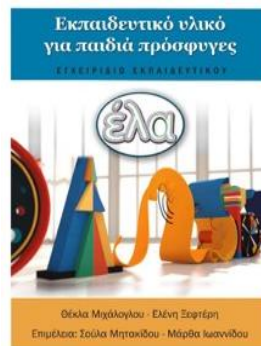
Ο «Πολύγλωσσος οδηγός για την εκπαίδευση στην Ελλάδα» απευθύνεται σε πολίτες τρίτων χωρών και δικαιούχους διεθνούς προστασίας που μιλούν κυρίως Αραβικά και Φαρσί ή που διαθέτουν βασικές δεξιότητες επικοινωνίας στην Αγγλική γλώσσα. Στόχος του είναι να υποστηρίξει τις δράσεις εκπαιδευτικής ένταξης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Με τη μορφή «Συχνών Ερωτήσεων» παρέχει βασικές και κατανοητές πληροφορίες σε σχέση με τις δομές, τις διαδικασίες και τις λειτουργίες στην άτυπη και τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα, ώστε να διευκολύνει τους αποδέκτες του:

- να εξοικειωθούν με τα βασικά στοιχεία δομής και οργάνωσης της ελληνικής εκπαίδευσης,
- να αναπτύξουν αποτελεσματική επικοινωνία με τους φορείς που παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες και να κατανοούν τις προϋποθέσεις για την πρόσβαση στις υπηρεσίες αυτές.

Φορέας υλοποίησης: ΜΕΤΑδραση – Δράση για τη Μετανάστευση και την Ανάπτυξη.

4.3. Εκπαιδευτικό υλικό «ΕΛΑ» για παιδιά πρόσφυγες

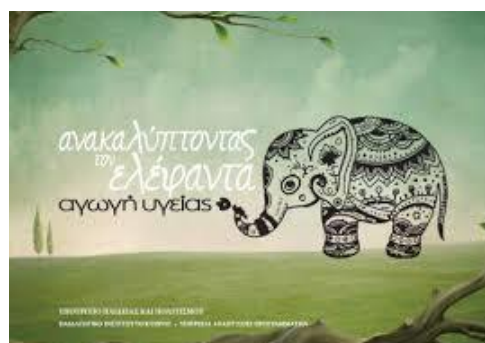
Η ονομασία «έλα» του Εκπαιδευτικού Υλικού είναι συμβολική και σηματοδοτεί το ρόλο που ευελπιστεί ότι θα παίξει, προκαλώντας και προσκαλώντας σε διαπολιτισμικές ανταλλαγές και δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας μέσα από εκατοντάδες λέξεις αλληλοκατανόησης. Το Εκπαιδευτικό Υλικό δημιουργήθηκε για την εξοικείωση/γνωριμία των παιδιών με τον ελληνικό πολιτισμό και την Ελληνική γλώσσα σε πλαίσιο άτυπης εκπαίδευσης. Διακρίνονται μεταξύ άλλων ενοτήτων, οι εξής: «Δικαίωμα να έχω όνομα & ιθαγένεια» (Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, Άρθρο 7), «Πάμε βόλτα σε μουσεία, σε κάστρα και μνημεία» «Ραντεβού στον Λευκό Πύργο». Φορέας υλοποίησης: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης- Παιδαγωγική Σχολή.



Εικόνα 11. Εξώφυλλο Εκπαιδευτικού υλικού «έλα» για παιδιά πρόσφυγες.

4.4. Παρουσίαση του εγχειριδίου «ανακαλύπτοντας τον ελέφαντα»

Οδηγός εκπαιδευτικού με ενδεικτικές δραστηριότητες για υλοποίηση θεματικής ενότητας: Αποδοχή και διαχείριση της διαφορετικότητας και άλλων σχετικών δεικτών επιτυχίας.



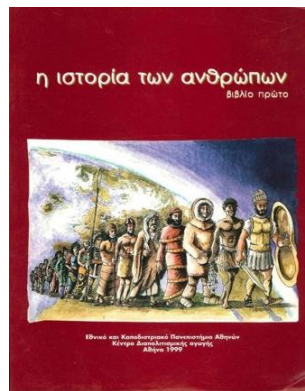
Εικόνα 12. Εξώφυλλο βιβλίου «Ανακαλύπτοντας τον ελέφαντα».

Το εγχειρίδιο εντάσσεται στο Πρόγραμμα Σπουδών Αγωγής Υγείας από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και την Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων Κύπρου. Μέσα από την προώθηση της φιλοσοφίας της Αγωγής Υγείας προάγεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση και δίνεται η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και

παιδιά να εμπλακούν σε διαδικασίες δράσεων και αλλαγών με σκοπό την ενδυνάμωση των παιδιών στην αντιμετώπιση ανισοτήτων που θα συναντήσουν στη ζωή τους. Στέκονται με κριτική σκέψη απέναντι στις προκαταλήψεις και αντιλαμβάνονται τις δυσάρεστες συνέπειες του κοινωνικού αποκλεισμού και κάθε είδους διάκριση. Ενθαρρύνονται οι πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη θετικών σχέσεων, επίλυση συγκρούσεων και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

4.5. Το βιβλίο «η ιστορία των ανθρώπων»

Απευθύνεται σε μαθητές που διδάσκονται την ελληνική ως Γ2/ΞΓ ή σε γηγενείς μαθητές. Καλύπτει τις περιόδους της αρχαίας ελληνικής ιστορίας που διδάσκεται στη Γ' και Δ' δημοτικού και παρουσιάζει τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό ανάμεσα στους άλλους γνωστούς πολιτισμούς εκείνης της περιόδου. Η εικονογράφηση είναι πλούσια και η γλώσσα είναι απλή ώστε να είναι εύκολα κατανοητή. Φορέας υλοποίησης: ΕΚΠΑ-Επιτροπή Ερευνών: ΦΠΨ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.



Εικόνα 13. Εξώφυλλο «Η ιστορία των ανθρώπων».

4.6. «Μονόλογοι σε καραντίνα»

Έφηβοι πρόσφυγες γράφουν στον καιρό της πανδημίας. Το υλικό σε αυτό το βιβλίο είναι αποτέλεσμα ενός κύκλου διαδικτυακών εργαστηρίων γραφής, που έγιναν από τον Απρίλιο έως τον Μάιο του 2020 με 24 έφηβους και έφηβες πρόσφυγες στο πλαίσιο της δράσης «Μονόλογοι σε καραντίνα». Τα κορίτσια και τα αγόρια, που συμμετείχαν στη δράση, γράφουν για το πώς βίωσαν τις ημέρες της προσωρινής καραντίνας.



Εικόνα 14. Εξώφυλλο βιβλίου «Μονόλογοι στην καραντίνα»

Τι επιπτώσεις είχε ο περιορισμός στη ζωή τους και τι επίδραση είχε αυτή η περίοδος στις προσδοκίες, στις επιδιώξεις, στα εμπόδια και στον αγώνα που δίνουν καθημερινά; Η δράση αυτή είναι μέρος του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» - ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων, με χρήση τεχνικών θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος. Φορέας υλοποίησης: Το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες στην Ελλάδα από το 2015.

4.6. Το βιβλίο «Μονόλογοι από το Αιγαίο»



Εικόνα 15. Εξώφυλλο βιβλίου «Μονόλογοι από το Αιγαίο»

Οι «Μονόλογοι από το Αιγαίο» είναι μία δράση που υλοποιήθηκε το 2016 από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. Πρόκειται για έναν κύκλο βιοματικών εργαστηρίων, στα οποία συμμετείχαν 28 ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες και μετανάστες, αγόρια ηλικίας 13-18 ετών από τη Συρία, το Αφγανιστάν, το Πακιστάν, το Ιράν, το Μαρόκο και την Αίγυπτο. Στόχος ήταν να καταγραφούν οι ιστορίες αυτών των εφήβων δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αρθρώσουν τον δικό τους λόγο, ανοίγοντας έτσι ένα διάλογο με τον εαυτό τους, τους συνομηλίκους τους και την παγκόσμια κοινότητα.

4.7. Ταινίες προς αξιοποίηση στην Τάξη Υποδοχής

Η ελληνική εκπαιδευτική τηλεόραση στη σειρά «Ιστορίες δίχως τέλος» προβάλλει τις ταινίες: «Έχω ράμματα για τη γούνα σου» βασισμένη στο βιβλίο της Μάιρας Παπαθανασοπούλου «Παραμύθια από τόπους της Ασίας» που έγραψε ο Μάνος Κοντολέων. Επίσης, η ελληνική εκπαιδευτική τηλεόραση προβάλλει τις ταινίες: «Η ιστορία της μουσικής στην Κίνα, Ινδία, Αίγυπτο και Άπω Ανατολή» και «Η ιστορία της μουσικής στην Αφρική και Νότια Αμερική».

5. Επίλογος

Στο πλαίσιο της εργασίας, παρουσιάστηκαν α) Προγράμματα που έχουν εκπονηθεί για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ και έχουν συσταθεί επιστημονικές ομάδες για τη συγγραφή εγχειριδίων και τη δημιουργία ψηφιακού υλικού, β) φορείς υλοποίησης είναι τα ελληνικά Πανεπιστήμια ή Οργανισμοί με φορέα παρακολούθησης το Υπουργείο

Παιδείας. Ειδικότερα, παρουσιάστηκαν εγχειρίδια που προσφέρονται για διδασκαλία στην Τ.Υ. και στις Δ.Υ.Ε.Π.. Το διδακτικό υλικό εμπλουτίζεται και προσαρμόζεται, συνεχώς, για την κάλυψη των γνωστικών αναγκών αυτών των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Γκόβαρης, Χ. (1994). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ατροπός.
- Δαμανάκης, Μ. (1999). Παιδεία ομογενών: Οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού σε επίπεδα. Στο Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), *Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης/πιστοποίησης της Ελληνομάθειας. Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων* (σσ. 35-52). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.ΜΜ.Ε.
- Κοντολέων, Μ. (2002). *Παραμύθια από τόπους της Ασίας*. Πατάκης.
- Παπαθανασοπούλου, Μ. (2013). *Έχω ράμματα για τη γούνα σου*. Πατάκης.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΑΙΘ) (2022). *Εγκύκλιος - αρ. πρωτ.: Φ1/54952/Δ1/13-05-2022: Θέμα: «Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2022-2023 σε δημοτικά σχολεία της χώρας – Α΄ Φάση»*.

Βιβλία - υλικό που παρουσιάστηκε

- «Ανοίγω το παράθυρο 1- Βιβλίο για το δάσκαλο, τεύχος α΄ » (1998). Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- «Γεια σας 3, Βιβλίο για το δάσκαλο», (2004). Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- «Το μικρό μου Λεξικό 1» (2002). Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- «Μαργαρίτα 1», (2012): Πανεπιστήμιο Κρήτης, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)
- «Τα βαλιτσάκι, ελληνικά για παιδιά που μετακινούνται» (2012), Φορέας υλοποίησης: Πανεπιστήμιο Κρήτης Σχολή Επιστημών Αγωγής Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. , Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) Συνεργασία με το: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- «ΜΑΖΙ: Πολύγλωσσος οδηγός για την εκπαίδευση στην Ελλάδα» (2012). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, Φορέας υλοποίησης: ΜΕΤΑδραση– Δράση για τη Μετανάστευση και την Ανάπτυξη.
- «Εκπαιδευτικό υλικό «ΕΛΑ» για παιδιά πρόσφυγες», (2012). Φορέας υλοποίησης: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-Παιδαγωγική Σχολή
- «Σκέφτομαι και γράφω ελληνικά», Κριτήριο ελληνομάθειας (2007). Φορέας υλοποίησης: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- «Ελληνικός Πολιτισμός», (2001). Φορέας Υλοποίησης: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.), Αθήνα.
- «Η ιστορία των ανθρώπων», (2012). Φορέας υλοποίησης: ΕΚΠΑ, Επιτροπή Ερευνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Αθήνα.
- «Αρχική εκτίμηση κατοχής της ελληνικής γλώσσας, φυλλάδιο μαθητή επίπεδο 1& επίπεδο 2» (1998). Φορέας υλοποίησης: Υπουργείο Παιδείας (ΥΠΕΠΘ) - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- «Ας μιλήσουμε ελληνικά I, II, III» (2004). Διαγνωστικά εργαλεία, Φορέας υλοποίησης ΕΚΠΑ, Τμήμα ΦΠΨ, Αθήνα.
- «Εντάξει», Πολυγλωσσικός Οδηγός (2020). ΜΕΤΑδραση (Μη Κυβερνητική Οργάνωση με πλούσια δράση σε θέματα υποστήριξης των προσφύγων), Αθήνα.
- «Μονόλογοι στην καραντίνα» (2020). Φορέας υλοποίησης: Το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες στην Ελλάδα.
- «Μονόλογοι από το Αιγαίο - Το ταξίδι και τα όνειρα ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων» (2016). Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες

Τα εγχειρίδια αυτά προσφέρονται για διδασκαλία στην Τ.Υ. και στις Δ.Υ.Ε.Π.. Το διδακτικό υλικό εμπλουτίζεται και προσαρμόζεται, συνεχώς, για την κάλυψη των γνωστικών αναγκών αυτών των παιδιών. Φορέας παρακολούθησης είναι το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας.

Εκπαιδευτικές πρακτικές και εκπαιδευτικό υλικό στη διδασκαλία της Ελληνικής ως γλώσσας καταγωγής και δεύτερης γλώσσας σε σχολεία της Βόρειας Ρηνανίας-Βεστφαλίας

Δρ. Σωτηρία Δημοπούλου

Εκπαιδευτικός-Συντονίστρια Ελλήνων εκπαιδευτικών της Περιφέρειας Arnsberg, Münster, Detmold
sotiriadimopoulou@yahoo.de

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην ερμηνεία του όρου γλώσσα καταγωγής, στην ανάδειξη των πολυσύνθετων προβλημάτων που σχετίζονται με τη διδασκαλία της Ελληνικής ως γλώσσας καταγωγής στο κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας στη Γερμανία, αλλά και στην ανάλυση των μεθόδων διδασκαλίας όχι μόνο μέσα από την έντυπη, αλλά εξίσου και την ψηφιακή μορφή. Η θεματική, στην οποία θα κινηθεί το άρθρο είναι η εξής: α) οι προκλήσεις που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν σε σχέση με το διαφορετικό γλωσσικό επίπεδο των διδασκόμενων, β) η έλλειψη συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού, γ) η ανομοιογένεια των τμημάτων, και, δ) η δυσκολία στο διαχωρισμό της διδασκαλίας της Ελληνικής ως γλώσσας καταγωγής, ξένης ή δεύτερης γλώσσας. Ποια είναι τα όρια ανάμεσα στις έννοιες δευτερη/ξένη (Γ2/ΞΓ) και γλώσσα καταγωγής; Ποια εφόδια καλείται ο εκπαιδευτικός να πληροί, ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις εκμάθησης της γλώσσας και πώς η εκπαιδευτική πραγματικότητα συμβάλλει σε αυτή την προσπάθεια;

Λέξεις-κλειδιά: Βόρεια Ρηνανία-Βεστφαλία, γλώσσα καταγωγής, εκπαιδευτικό υλικό, δευτερη/ξένη γλώσσα.

1. Εισαγωγή

1.1. Εννοιολογική προσέγγιση και σημασία

Ο όρος γλώσσα καταγωγής προέρχεται από την αγγλική «Heritage language» και χαρακτηρίζει τη γλώσσα που μιλάει κάποιος μέσα στο στενό οικογενειακό του περιβάλλον, και διαφέρει από αυτήν που μιλάει, στην πλειοψηφία, η κοινωνία που ζει (Brehmer & Mehlhorn, 2018, σ. 18). Ο όρος *γλώσσα καταγωγής* ουσιαστικά αντικατέστησε τον αντίστοιχο μητρική γλώσσα στο πλαίσιο έρευνας αναφορικά με τη σημασία της πολυγλωσσίας. Η εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής εφαρμόζεται στις γερμανόφωνες χώρες (Γερμανία, Αυστρία και Ελβετία) και χαρακτηρίζει το σύνολο των μαθητριών/τών που διδάσκονται συμπληρωματικά με τη Γερμανική, τη γλώσσα που μιλούν στην οικογένειά τους. Πρόκειται ουσιαστικά για τη γλώσσα των μεταναστών δευτέρης και τρίτης γενιάς στις χώρες αυτές (Wörfel et al., 2020, σ. 207).

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας-Βεστφαλίας, που τα τελευταία χρόνια μετονομάστηκε σε γλώσσα καταγωγής, προσφέρεται ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και αφορά σε πληθώρα γλωσσών από οικογένειες μεταναστών. Η Βόρεια Ρηνανία-Βεστφαλία αποτελεί το πολυπληθέστερο κρατίδιο της Γερμανίας και δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη διδασκαλία της γλώσσας καταγωγής, διότι συνδέεται όχι μόνο με το μεγάλο αριθμό μεταναστευτικών ρευμάτων, αλλά και με μία πολυπολιτισμική κοινωνία, στα πλαίσια της οποίας πρέπει να υπάρχει αρμονική συνύπαρξη διαφορετικών λαών και πολιτισμών.

Τα τελευταία δύο χρόνια και μετά το πέρας της πανδημίας έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία της γλώσσας καταγωγής, διότι έγινε αντιληπτό πως συμβάλει όχι μόνον στη διατήρηση των δεσμών με τη γλωσσική κουλτούρα, αλλά και στην ευρύτερη ενσωμάτωση μαθητριών και μαθητών στη γερμανική κοινωνία μέσα από την ενίσχυση της εθνολογικής, πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας (§ 2. παρ. 10, σύμφωνα με τη σχολική νομοθεσία). Πέρα από αυτό, αναγνωρίζεται η πολυγλωσσία ως σημαντικό κομμάτι ενίσχυσης της πολιτισμικής, επιστημονικής και οικονομικής ανάπτυξης της Ρηνανίας-Βεστφαλίας προσφέροντας όχι μόνο ίσες, αλλά και ευρύτερες ευκαιρίες μόρφωσης (§ 10. παρ. 1).

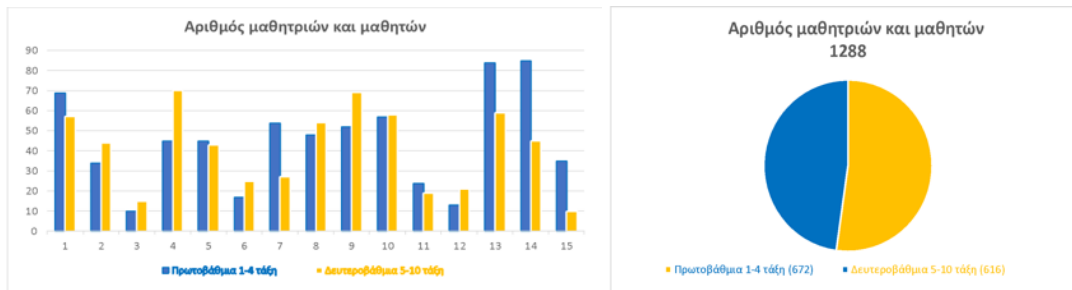
1.2. Το πλαίσιο: Δομή και οργάνωση

Το μάθημα της γλώσσας καταγωγής (Herkunftssprachlicher Unterricht) προσφέρεται από το αντίστοιχο Υπουργείο Παιδείας του κρατιδίου και περιλαμβάνει 23 γλώσσες (Schulministerium NRW). Ανάμεσα, λοιπόν, στις γλώσσες με τη μεγαλύτερη απήχηση (Τουρκικά και Αραβικά), η Ελληνική θεωρείται γλώσσα με μεσαία έως μικρή απήχηση, μιας και ο αριθμός των ελληνικών οικογενειών που ζουν στο κρατίδιο έχει μειωθεί δραστικά τα τελευταία χρόνια. Πρόκειται για μάθημα με μη υποχρεωτικό χαρακτήρα και λαμβάνει χώρα συνήθως τις απογευματινές ώρες σε σχολικές αίθουσες.

Τα τμήματα, το πρόγραμμα και κατ' επέκταση το ωράριο των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται αναλόγως με τον αριθμό των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τη σχολική νομοθεσία, τα τμήματα με μαθήτριες και μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (1^η έως 4^η τάξη) θα πρέπει να απαρτίζονται το λιγότερο από 15 άτομα, με αντίστοιχα 18 της δευτεροβάθμιας (5^η έως 10^η τάξη). Οι προβλεπόμενες διδακτικές ώρες για κάθε τμήμα είναι 3 εβδομαδιαίως και τα τμήματα είναι, κυρίως, μικτά και ετερογενή. Τέλος, να τονιστεί ότι, παρόλη τη μη υποχρεωτικότητα του μαθήματος, οι μαθήτριες/τές που δηλώνουν συμμετοχή από την αρχή της σχολικής χρονιάς είναι υποχρεωμένες/οι να ολοκληρώνουν τα μαθήματα, εφόσον ο βαθμός αναγράφεται ως συμπληρωματικό μάθημα στον έλεγχο με τον αντίστοιχο αριθμό απουσιών.

Όσον αφορά στις/στους εκπαιδευτικούς, η ελληνική γλώσσα απασχολεί στις δικές μας περιφέρειες (3 στο σύνολο από τις 5 του κρατιδίου) 15 εκπαιδευτικούς με σπουδές κατά κανόνα στην Ελλάδα (με εργασιακή σχέση αορίστου χρόνου και 28 διδακτικές ώρες την εβδομάδα) και συνολικά 1288 μαθήτριες/τές (βλ. Γράφημα 1). Αξίζει να τονιστεί στο σημείο αυτό ότι στην πλειοψηφία τους οι μαθήτριες και οι μαθητές στην ελληνική και σε

σύγκριση με άλλες γλώσσες, ολοκληρώνουν με επιτυχία την παρακολούθηση των μαθημάτων με τη συμμετοχή τους στις τελικές εξετάσεις πιστοποίησης της γλώσσας στη 10^η τάξη.



Γράφημα 1. Κατανομή μαθητριών και μαθητών στις Περιφέρειες Arnsberg, Detmold, Münster.

Η βασική γνώση της Ελληνικής κρίνεται ως απαραίτητη προϋπόθεση συμμετοχής στο μάθημα, ώστε η επαφή με το αντικείμενο στο γραπτό λόγο να είναι οικεία στις/στους μαθήτριες/ές και να δικαιολογείται κατά αυτό τον τρόπο το αντικείμενο διδασκαλίας ως γλώσσα καταγωγής και όχι ως ξένη γλώσσα. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως το παιδί θα πρέπει να μιλά και να καταλαβαίνει τη γλώσσα πριν έρθει σε πρώτη επαφή με τα μαθήματα.

1.2.1. Μεταναστευτικό υπόβαθρο

Το μάθημα της γλώσσας καταγωγής, για να δικαιολογηθεί και η επίσημη ορολογία, απευθύνεται, αποκλειστικά, σε μαθήτριες/τές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στα τμήματα της ελληνικής συμμετέχουν επομένως οι παρακάτω κατηγορίες μαθητριών/τών:

- Όσες/οι προέρχονται από αμιγείς ελληνικές οικογένειες, στις οποίες και οι δύο γονείς είναι Έλληνες και πρώτη γλώσσα που ομιλείται στους κόλπους της οικογένειας είναι η Ελληνική.
- Όσες/οι προέρχονται από οικογένειες, στις οποίες ένας από τους δύο γονείς είναι Έλληνας και επομένως η Ελληνική ομιλείται ως Γ2.
- Όσες/οι προέρχονται από οικογένειες με να μεν διαφορετική καταγωγή, που έχουν όμως ζήσει στην Ελλάδα, μιλούν Ελληνικά και τους είναι οικείο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στις περιπτώσεις αυτές, επομένως, μπορούμε να μιλάμε για γλώσσα καταγωγής, παρόλο που συχνά, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ο όρος αντικαθίσταται από την Γ2/ΞΓ.

2. Διδασκαλία, εκπαιδευτικές πρακτικές και εκπαιδευτικό υλικό

2.1. Διδασκαλία και προβλήματα

Η διδασκαλία της Ελληνικής ως γλώσσας καταγωγής αποτελεί για τις/τους εκπαιδευτικούς μια καθημερινή πρόκληση, εφόσον έρχονται αντιμέτωπες/οι με ποικίλες δυσκολίες, πολλές φορές ανυπέρβλητες. Όπως σημειώθηκε παραπάνω, η σύσταση

μικτών και ανομοιογενών τμημάτων αποτελεί τη μεγαλύτερη πρόκληση, η οποία στην πράξη συνδέεται ουσιαστικά με τη διαφοροποίηση του διδασκόμενου αντικειμένου σε διάφορες τάξεις. Καλείται επομένως η/ο διδάσκουσα/ων να προσαρμόζει τη διδακτέα ύλη όχι μόνο στην τάξη, αλλά και στο γλωσσικό επίπεδο του καθενός. Να σημειωθεί στο σημείο αυτό, πως οι τάξεις στα τμήματα αυτά αντιστοιχούν στις τάξεις του ημερήσιου σχολείου (π.χ. μαθητής της δευτέρας Δημοτικού στο ημερήσιο, είναι μαθητής της δευτέρας και στην Ελληνική).

Σ' αυτά, έρχεται να προστεθεί και η απουσία συγκεκριμένης διδακτέας ύλης για το μάθημα, με συνέπεια να έγκειται η επιλογή της ύλης στις προσωπικές αποφάσεις του καθενός από εμάς. Πολλές φορές η επιλογή αυτή πρέπει να προσαρμόζεται τόσο στο γραπτό, αλλά και στον προφορικό λόγο στην ιδιοσυγκρασία, το γλωσσικό επίπεδο και τις ανάγκες των διδασκόμενων. Όταν αναφερόμαστε σε γλωσσικό επίπεδο, συνήθως κατηγοριοποιούμε τις μαθήτριες και μαθητές σε: α) όσες/ους μιλούν πολύ καλά Ελληνικά, με την Ελληνική να θεωρείται ως *πρώτη* γλώσσα (Triulzi et al., 2023, σ. 62), β) όσες/ους μιλούν Ελληνικά μόνο όταν συγχρωτίζονται με Έλληνες (εφόσον ο ένας από τους δυο γονείς δεν είναι Ελληνικής καταγωγής) είτε πρόκειται για άτομα του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος, είτε του κοινωνικού τους περίγυρου. Στην περίπτωση αυτή μπορούμε να την προσδιορίσουμε ως γλώσσα καταγωγής ή οικογενειακή γλώσσα, εφόσον πρόκειται για δίγλωσσο περιβάλλον (Triulzi et al., 2023, σ. 63) και γ) όσες/ους δε μιλούν καθόλου Ελληνικά, παρόλο που προέρχονται από αμιγείς ελληνικές οικογένειες. Στην περίπτωση αυτήν η γλώσσα προσδιορίζεται ως δεύτερη ή ξένη.

Τέλος, στα σημαντικότερα προβλήματα έρχεται να προστεθεί η απουσία βιβλίων κατάλληλων για την κατηγορία των μαθητριών και μαθητών στη Γερμανία, που διδάσκονται την ελληνική ως γλώσσα καταγωγής. Φυσικό επακόλουθο του γεγονότος αυτού είναι πολλές φορές το κάθε παιδί να χρησιμοποιεί το δικό του βιβλίο και να εργάζεται μόνο του, γιατί δυστυχώς η/ο εκπαιδευτικός δεν έχει εκ των πραγμάτων το χρόνο να ασχοληθεί αποκλειστικά με καθένα παιδί χωριστά. Η ανομοιογένεια των τμημάτων ως προς την ηλικία, την τάξη αλλά και το γνωσιακό-γλωσσικό επίπεδο επιφέρει τη μεγαλύτερη δυσκολία στη διδασκαλία. Για το λόγο αυτόν, χρησιμοποιούμε διάφορες εκπαιδευτικές πρακτικές και εκπαιδευτικό υλικό, που θα αναλυθούν ευθύς αμέσως.

2.2. Εκπαιδευτικές πρακτικές και εκπαιδευτικό υλικό

Στα τμήματα της γλώσσας καταγωγής εφαρμόζονται θεωρητικά κοινές εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες αφορούν σε βασικούς διδακτικούς στόχους από την 1^η ως την 4^η και από την 5^η έως την 6^η τάξη που τίθενται σε ισχύ για πρώτη φορά από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 που υφίσταται το μάθημα (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung, 2000).

Έτσι, η εκμάθηση της Ελληνικής ως γλώσσας καταγωγής στοχεύει κυρίως στην ανάπτυξη της γραπτής και προφορικής ικανότητας των μαθητριών/τών ως προς την

κατανόηση θεμάτων σχετικών με την καθημερινή ζωή, τα μέσα επικοινωνίας, την κουλτούρα, τον πολιτισμό αλλά και την παράδοση του τόπου μας.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα στις τάξεις 7^η μέχρι 10^η προσδίδεται μεγαλύτερη βαρύτητα στη συμμετοχή στο μάθημα, γιατί ουσιαστικά πρόκειται για τη συνέχεια της εξέλιξης της γλωσσικής επάρκειας των διδασκόμενων. Θεωρητικά ενισχύεται η πολυγλωσσία, με αποτέλεσμα να μπορεί η/ο μαθήτρια/τής να ενταχθεί στην πολυπολιτισμική γερμανική κοινωνία, αλλά και γενικότερα στη σημερινή κοινωνία πιο ομαλά έχοντας περισσότερα προσόντα. Έτσι, αναπτύσσεται η επικοινωνιακή ικανότητα στα Ελληνικά, η κατανόηση αξιών και εννοιών όπως σχολείο, οικογένεια, παιδεία κλπ., και τέλος στόχος είναι η ορθότητα στη γλώσσα σε σχέση με την προφορά, γραμματική, ορθογραφία και λεξιλόγιο (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung, 2006, σσ. 13-14).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να εντάξει όλα τα παραπάνω στο καθημερινό μάθημα και να το διδάξει σαν να πρόκειται για ΞΓ, αφού οι παραπάνω κατευθυντήριες συμβαδίζουν με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για τα επίπεδα της ελληνομάθειας. Έτσι, προσαρμόζει τη διδασκαλία στο επίπεδο της/του μαθήτριας/ή με ασκήσεις προφορικού λόγου όπου συμμετέχει κάποιος σε διαλόγους και συνομιλίες σε ένα θέμα της επικαιρότητας, στην κατανόηση κειμένου με αντίστοιχες ερωτήσεις, στη χρήση της γλώσσας με γραμματικές και συντακτικές ασκήσεις και βέβαια στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η διδασκαλία πολλές φορές ευνοεί και την ομαδική εργασία, αφού υπάρχει η δυνατότητα καλύτεροι γλωσσικά μαθητές να βοηθούν τους πιο αδύναμους. Τέλος, οργανώνονται και διάφορα σχολικά προγράμματα με θέματα συνήθως επίκαιρα, στα οποία η συμμετοχική διαδικασία είναι ευχάριστη και η επαφή με την Ελληνική γλώσσα είναι δημιουργική.

Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται, εξαιτίας της απουσίας συγκεκριμένων βιβλίων για τα τμήματα αυτά, τα εγχειρίδια που επιλέγονται, συνήθως, είναι όσα διδάσκονται σε αμιγή Ελληνικά σχολεία, τα εγχειρίδια του ΕΔΙΑΜΜΕ, του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (π.χ. Κλικ στα Ελληνικά), ή τα βοηθήματα για τη γλώσσα που χρησιμοποιούνται στην Ελλάδα. Η επιλογή του υλικού γίνεται συνήθως με βάση το επίπεδο των διδασκόμενων. Αυτό σημαίνει πως σε μαθήτριες/τές με πολύ καλό γλωσσικό επίπεδο, δίνονται τα εγχειρίδια του Οργανισμού (ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού), ενώ αντίστοιχα σε διδασκόμενους με γλωσσικές αδυναμίες χρησιμοποιούνται ενίοτε και εγχειρίδια δίγλωσσα, όπως για παράδειγμα αυτό του κρατιδίου της Έσσης με εκδοτικό φορέα το αντίστοιχο Υπουργείο Πολιτισμού. Στο εγχειρίδιο αυτό σε αρκετά σημεία οι ασκήσεις που δίνονται είναι στα Ελληνικά, πολλές φορές με επεξήγηση στα γερμανικά και έτσι οι διδασκόμενοι αισθάνονται μεγαλύτερη 'ασφάλεια' και οικειότητα με τη γλώσσα που τις περισσότερες ώρες της ημέρας έρχονται σε επαφή (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Εξώφυλλο του εγχειριδίου του κρατιδίου της Έσσης για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού.

Τα τελευταία δύο χρόνια, έχει δοθεί μεγάλη βαρύντητα στη διδασκαλία της γλώσσας καταγωγής και το Υπουργείο Παιδείας της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας έχει δημιουργήσει μία ψηφιακή πλατφόρμα μέσω της οποίας θα δίνεται η δυνατότητα σε μαθήτριες και μαθητές που παρακολουθούν το μάθημα να εξασκούνται και στο σπίτι στη γλώσσα. Το πρόγραμμα βρίσκεται ακόμη σε πιλοτική φάση και ξεκίνησε ήδη σε κάποιες γλώσσες με ασκήσεις που απευθύνονται τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι ασκήσεις αυτές μπορούν να μεταφραστούν σε όλες τις διδασκόμενες γλώσσες στο κρατίδιο και έτσι δίνεται η δυνατότητα να έρχονται σε επαφή με το ψηφιακό μάθημα όσο το δυνατό περισσότερες/οι μαθήτριες/ές.

Κάποια παραδείγματα ασκήσεων παρατίθενται στη συνέχεια στην εικόνα 3, όπου μέσω ακουστικού και γραπτού λόγου το παιδί μαθαίνει για παράδειγμα στο θέμα 'Επάγγελμα', τα επαγγέλματα και τον αντίστοιχο εργασιακό χώρο που ασκείται το επάγγελμα αυτό. Κατά αυτό τον τρόπο εξασκείται στη σωστή ορθογραφία, στην προφορά, αλλά και μία νέα λέξη προστίθεται στο λεξιλόγιό του (Εικόνα 3). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η εξάσκηση στη γλώσσα γίνεται με ασκήσεις πολλαπλής επιλογής σε ένα κείμενο σχετικό με το επάγγελμα, ή με κρυπτόλεξο, λέξεις με γράμματα μπερδεμένα που καλούνται οι διδασκόμενοι να τοποθετήσουν στη σωστή σειρά, κ.λπ.

Η μέθοδος αυτή κρίνεται -κατά τη γνώμη μου- πιο αποτελεσματική κατά την εκμάθηση στο σπίτι, γιατί η/ο μαθήτρια/τής έχει και το χρόνο, αλλά και την τεχνική υποστήριξη για τέτοιου είδους εργασίες. Αντίθετα, στο σχολείο μέχρι στιγμής είναι μη εφαρμόσιμη, γιατί δεν υπάρχει παντού η κατάλληλη υποδομή (ταμπλέτες, πρόσβαση σε σταθερό διαδίκτυο). Παρόλα αυτά, δεν παύει να αποτελεί μέθοδο σημαντική, που συμβαδίζει με την τεχνολογική εξέλιξη και τα νέα ψηφιακά προγράμματα με τα οποία οι μαθήτριες/ές είναι εξοικειωμένοι και θεωρούν πιο ελκυστικό το μάθημα όταν γίνεται με αυτό τον τρόπο.







Bild	Deutsch	Im Satz	Englisch	Notizen
	der Lehrer die Lehrerin	Die Lehrerin arbeitet in der Schule.	teacher	Hier kannst du etwas schreiben, was dir beim Lernen hilft
	der Koch die Köchin	Der Koch macht leckeres Essen.	cook	
	der Feuerwehrmann die Feuerwehrfrau	Der Feuerwehrmann löscht das Feuer.	fire fighter	

Bild	Deutsch	Im Satz	Englisch	Notizen
	die Schule die Schulen	Lehrer arbeiten in der Schule.	school	Zeichne etwas, das dir beim Lernen hilft
	das Krankenhaus die Krankenhäuser	In einem Krankenhaus arbeiten Ärzte und Krankenschwestern.	hospital	
	die Polizeiwache die Polizeiwachen	Du gehst zu einer Polizeiwache, wenn die jemand den Rucksack gestohlen hat.	police station	

Εικόνα 3. Παραδείγματα ασκήσεων από την πιλοτική ψηφιακή πλατφόρμα Logineo για την εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής (Πηγή: www.qua-lis.nrw.de).

Οι μεγαλύτερες δυσκολίες όμως προκύπτουν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπου δεν υπάρχει κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με διάφορα εγχειρίδια που πολλές φορές δεν αντιστοιχούν στο γλωσσικό επίπεδο των μαθητριών/τών. Δυσκολίες υπάρχουν και στην επιλογή των θεμάτων που πρέπει να διδαχθούν στην τελευταία τάξη, όπου οι διδασκόμενοι παίρνουν μέρος σε γραπτές και ενίοτε προφορικές εξετάσεις στην ελληνική γλώσσα, οι οποίες είναι ενιαίες σε όλο το κρατίδιο και ακολουθούν τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας που αντιστοιχούν στο επίπεδο B1, πιστοποιούν την 'Ελληνομάθεια' και αναγνωρίζεται η γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη από τα ημερήσια σχολεία, καθώς ο βαθμός αναγράφεται στον έλεγχο ή στο απολυτήριό τους. Διαπιστώνεται επομένως η σπουδαιότητα του μαθήματος και η αναγκαιότητα να δοθεί περαιτέρω βαρύτητα και σημασία σε γλωσσικά εγχειρίδια κατάλληλα για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητριών/τών που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους και να καλύπτουν ποικίλες μαθησιακές πτυχές.

Στο πλαίσιο, συνελώς, της αναγκαιότητας αυτής έχει γίνει μία προσπάθεια από την εισηγήτρια με τη συγγραφή γλωσσικών εγχειριδίων που απευθύνονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και καλύπτουν ευρεία θεματική από την 5^η έως και τη 10^η τάξη. Στόχος είναι να διευκολυνθεί όχι μόνο η εργασία του εκπαιδευτικού, αλλά και των διδασκόμενων, με θέματα προσαρμοσμένα στην ελληνική πραγματικότητα της γερμανικής κοινωνίας (π.χ. το ταξίδι προς την Ελλάδα με αυτοκίνητο), θέματα που άπτονται κοινωνικού προβληματισμού, αλλά και αντίστοιχα θέματα σχετικά με τον πολιτισμό της χώρας μας. Τα εγχειρίδια αυτά αποτελούνται από ενότητες κατάλληλα επεξεργασμένες για την κάθε τάξη και περιλαμβάνουν (Εικόνα 4):

- Κατανόηση κειμένου με ερωτήσεις
- Γλωσσικές ασκήσεις σε κάθε κείμενο
- Γραμματικές και συντακτικές ασκήσεις
- Ασκήσεις αυτενέργειας
- Εικόνες προς συζήτηση
- Διαλόγους σε ποικίλα θέματα
- Διαθεματικές εργασίες
- Παραγωγή λόγου



Εικόνα 4. Εξώφυλλα γλωσσικών εγχειριδίων για την Ελληνική ως γλώσσα καταγωγής από την εισηγήτρια.

3. Η ελληνική ως γλώσσα καταγωγής, Γ2/ΞΓ

3.1. Από τη θεωρία στην πράξη: Σκέψεις και προβληματισμοί

Στο κεφάλαιο αυτό, θα συζητηθεί κατά πόσο η διδασκαλία της Ελληνικής με βάση τόσο τις πρακτικές, το υλικό αλλά και τους στόχους του μαθήματος χαρακτηρίζεται ως γλώσσα καταγωγής, Γ2 ή ΞΓ. Τα όρια ανάμεσά τους πολλές φορές δεν είναι ευδιάκριτα και ξεκάθαρα, αφού συνδέονται με παράγοντες όπως, α) το γλωσσικό επίπεδο, β) το μαθησιακό υλικό, γ) τη γλώσσα επικοινωνίας, δ) τον διδακτικό και παιδαγωγικό στόχο και ε) το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητριών/τών.

Θα γίνει μια προσπάθεια να αναλυθούν οι παραπάνω παράγοντες προκειμένου να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα σχετικά με τη φύση του μαθήματος. Η βασική κατηγοριοποίηση ξεκινά με τον επίσημο χαρακτηρισμό του αντικειμένου ως γλώσσα καταγωγής από τους επίσημους κρατικούς γερμανικούς φορείς και οι ξεκάθαροι στόχοι του σχετικά με την άμεση επαφή των μαθητριών/τών με τη γλώσσα και ό,τι αυτή περιλαμβάνει σε επίπεδο εκμάθησης, τη γνωριμία με τον πολιτισμό και την κουλτούρα μας, την παράδοση και το ιστορικό παρελθόν.

Παραλείπεται, εσκεμμένα, ο όρος ομογενειακή παιδεία, λόγω της συμμετοχικής διαφορετικότητας. Αυτό σημαίνει ότι καθεμία μαθήτρια και καθένας μαθητής αποτελεί μία ξεχωριστή περίπτωση και οντότητα. Το αντικείμενο, απευθύνεται σε όσες/ους έχουν Ελληνική καταγωγή και η Ελληνική είναι η πρώτη γλώσσα που θεωρητικά ακούν στους κόλπους της οικογένειας, αλλά αυτό έρχεται σε αντίφαση με το γεγονός πως υπάρχουν παιδιά ελληνικών οικογενειών που δε μιλούν ούτε καταλαβαίνουν Ελληνικά. Εδώ αυτομάτως αναφερόμαστε στην Ελληνική ως ΞΓ. Επομένως, το μάθημα προσαρμόζεται σε ατομικό και όχι σε ομαδικό επίπεδο της τάξης και το μαθησιακό υλικό διαφέρει πολύ σε σύγκριση με αυτό που διδάσκονται όσες/οι μιλούν τη γλώσσα. Εκτός από αυτό, σε παιδιά που μεγαλώνουν σε δίγλωσσο περιβάλλον η Ελληνική είναι Γ2 και ως δεύτερη γλώσσα αντιμετωπίζεται και από τα ίδια.

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που μετατρέπει τη γλώσσα καταγωγής σε Γ2/ΞΓ είναι οι τελικές εξετάσεις που λαμβάνουν χώρα σε επίπεδο κρατιδίου με ενιαία θέματα μεταφρασμένα σε όλες τις γλώσσες. Ο βαθμός της γραπτής εξέτασης σε συνδυασμό με

τη σχολική επίδοση αναγράφεται στον έλεγχο του ημερήσιου σχολείου υποδηλώνεται συχνά ως μία περαιτέρω ξένη γλώσσα μαζί με τα Αγγλικά ή Γαλλικά σε επίπεδο B1, η οποία πολλές φορές αντικαθιστά μία δεύτερη ή τρίτη ξένη γλώσσα (Ministerium für Schule, BASS § 6.1) Οξύμωρο, αν σκεφτεί κανείς πως θα έπρεπε να διαφέρει ουσιαστικά ως γλώσσα καταγωγής τόσο στη διδασκαλία, όσο και στα θέματα των εξετάσεων. Να σημειωθεί εδώ πως δεν είναι δυνατή η συμμετοχή όλων των μαθητριών/ών στις εξετάσεις, εφόσον είναι αρκετά απαιτητικές και προϋποθέτουν πολύ καλή χρήση της γλώσσας σε επίπεδο ανάλυσης ενός φαινομένου, σύνταξης, γραμματικής και λεξιλογίου. Ποια συμπεράσματα μπορούμε επομένως να εξαγάγουμε; Ποια είναι, τελικά, η φύση του μαθήματος;

4. Επίλογος

Η διδασκαλία της Ελληνικής ως γλώσσας καταγωγής αλλάζει μορφή και περιεχόμενο αναλόγως με το τι έχει η/ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει μέσα στην τάξη. Γλώσσα καταγωγής για όσες/ους μιλούν πολύ καλά, Γ2 για παιδιά που κατανοούν αρκετά, μιλούν, αλλά επιδεικνύουν γλωσσικές αδυναμίες και ΞΓ για παιδιά με πλήρη αδυναμία κατανόησης της γλώσσας. Όπως όμως και να χαρακτηριστεί η διδασκαλία και παρόλα τα προβλήματα που καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε, παραμένει δεδομένο πως το έργο που επιτελεί έκαστος από εμάς είναι δύσκολο και αξιόπαινο. Μέσω των τμημάτων αυτών η μετάδοση και διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού κρίνεται επιτακτική ανάγκη, ώστε να δικαιωνίσουμε τη γλωσσική μας ταυτότητα μέσα στο άκρως πολυπολιτισμικό κοινωνικό περιβάλλον που ζούμε. Μόνον έτσι θα μπορέσουν οι μαθήτριες/τές μας να πετύχουν την πλήρη ενσωμάτωσή τους, κρατώντας παράλληλα αναλλοίωτη και την ατομική γλωσσική φυσιογνωμία τους, ώστε να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις της εποχής.

Βιβλιογραφία

- Brehmer, B., & Mehlhorn, G. (2018). *Herkunftssprachen*. (Linguistik und Schule, Bd. 4). Narr.
- Dimopoulou, S. (2023). *Griechisch als Herkunftssprache. Themen und Übungen für die 7. u. 8. Klasse*. Tredition.
- Dimopoulou, S. (2023). *Griechisch als Herkunftssprache. Themen und Übungen für die 8. u. 9. Klasse*. Tredition.
- Dimopoulou, S. (2023). *Griechisch als Herkunftssprache. Themen und Übungen für die 9. u. 9. Klasse. Vorbereitung für die Sprachprüfung (2nd Edition)*. Tredition.
- Dimopoulou, S. (2024). *Griechisch als Herkunftssprache. Themen und Übungen für die 5. u. 6. Klasse*. Tredition.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB NRW] (2021). *Herkunftssprachlicher Unterricht. RdErl. d. Ministeriums für Schule und*

Bildung v. 20.09.2021 (Abl. NRW. 10/21). Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW 13-61 Nr. 2. <https://bass.schul-welt.de/16253.htm>

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2000). *Muttersprachlicher Unterricht. Lehrpläne für die Jahrgänge 1 bis 4 und 5 und 6.* Heft 5009. Ritterbach Verlag.

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2006). *Kehrlehrplan für den Muttersprachlicher Unterricht in der Sekundarstufe I und für den Unterricht in der Muttersprache anstelle einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache für die Klassen 7–10.* Heft 5018. Ritterbach Verlag.

Triulzi, M., Maahs, I. M., & Winter, C. (2023). Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache oder Familiensprache? Eine Analyse von Portfolioarbeiten Lehramtsstudierender zu Bezeichnungspraktiken sprachlicher Heterogenität im Kontext von Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(2), 59–87. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de>

Wörfel, T., Küppers, A., & Schröder, C. (2020). Herkunftssprachlicher Unterricht. Στο I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, D. Rauch, & P. Leseman (Επιμ.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (σσ. 207–212). Springer.

Ανακαλύπτοντας την Ελληνική γραφή: Μια σύγχρονη προσέγγιση σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας (Γ2/ΞΓ)

Δέσποινα Φουρική

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Med Επιστήμες της Αγωγής
despoinafou@hotmail.com

Περίληψη

Η εργασία αυτή παρουσιάζει μια πρόταση σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού ακολουθώντας σύγχρονες πρακτικές που στοχεύουν στη βελτίωση της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ). Το εκπαιδευτικό υλικό με τίτλο «Ανακαλύπτοντας την Ελληνική Γραφή», προτείνεται να αποτελεί ένα ειδικά σχεδιασμένο εγχειρίδιο που προορίζεται για μαθητές ηλικίας 10-12 ετών. Σκοπός του εγχειριδίου είναι η ενίσχυση της κατανόησης της Ελληνικής γραφής και του προφορικού λόγου. Περιλαμβάνει προτάσεις για δραστηριότητες λεξιλογικές, γρίφους, παιχνίδια ρόλων, λογοτεχνικά κείμενα, δημιουργία καλλιτεχνικών έργων και πρακτικές ασκήσεις που επιτρέπουν στους μαθητές να εξερευνήσουν τους κανόνες της Ελληνικής γραφής με διασκεδαστικό και ενδιαφέροντα τρόπο. Το υλικό παρέχει, επίσης, προτάσεις για την ένταξη του στο πλαίσιο του μαθήματος, προκειμένου να υποστηρίξει τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας με επιτυχία. Συνολικά, το προτεινόμενο εγχειρίδιο «Ανακαλύπτοντας την Ελληνική Γραφή» αναδεικνύεται ως κομβικό στοιχείο στη διδασκαλία της Ελληνικής, προσφέροντας μια συναρπαστική, ευέλικτη και σύγχρονη εκπαιδευτική εμπειρία.

Λέξεις-κλειδιά: Διδασκαλία Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης (Γ2/ΞΓ), σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού, διαδραστικό περιβάλλον μάθησης.

1. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, όπου η παγκοσμιοποίηση και η επικοινωνία έχουν καταστήσει την εκμάθηση διαφόρων γλωσσών μια αναγκαιότητα, η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ως Γ2/ΞΓ αναδεικνύεται ως μία σημαντική πρόκληση. Η Ελληνική γλώσσα, με την πλούσια ιστορία και πολιτιστική της κληρονομιά, αποτελεί έναν από τους πιο ενδιαφέροντες και σημαντικούς τομείς γλωσσικής εκπαίδευσης. Η ανάγκη για σύγχρονες και αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ είναι επιτακτική, ειδικά για νεαρές ηλικίες όπου οι γνωστικές δεξιότητες και οι γλωσσικές βάσεις χτίζονται με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Η διδασκαλία αυτή απαιτεί εξαιρετικό σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού που θα αντικατοπτρίζει τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και θα ενθαρρύνει την ενεργό και αποτελεσματική μάθηση.

Η εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με έναν από τους αρχαιότερους και πιο επιδραστικούς πολιτισμούς της ανθρωπότητας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, κατανόησης και επικοινωνίας που είναι απαραίτητες για την επιτυχή ένταξή τους σε ένα παγκόσμιο περιβάλλον. Επιπλέον, η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας συμβάλλει στην προώθηση της διαπολιτισμικής κατανόησης και της πολιτισμικής ευαισθησίας, ενισχύοντας την εκτίμηση και τον σεβασμό για την πολιτιστική ποικιλομορφία.

Η υιοθέτηση σύγχρονων εκπαιδευτικών πρακτικών στην εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ αντανακλά τις εξελίξεις στην παιδαγωγική και τις ανάγκες των μαθητών του 21ου αιώνα. Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές που εντάσσουν τεχνολογία, δημιουργικότητα και συνεργασία, ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης και καλλιεργούν, παράλληλα, την αγάπη για τη γλώσσα και τον πολιτισμό. Στο ταξίδι αυτό της γλωσσικής εκμάθησης, επιδιώκεται με την παρούσα εργασία η παρουσίαση του ειδικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού που απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 10-12 ετών, προβάλλοντας τις σύγχρονες πρακτικές στον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ.

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η ανάπτυξη των τεσσάρων βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων, κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου και κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου, αποτελεί θεμελιώδες κομμάτι της γλωσσικής εκπαίδευσης. Αυτές οι δεξιότητες είναι αλληλένδετες και αλληλεξαρτώμενες, παίζοντας κρίσιμο ρόλο στην πλήρη γλωσσική επάρκεια.

Η κατανόηση του προφορικού λόγου είναι η ικανότητα να αναγνωρίζουμε και να κατανοούμε τον προφορικό λόγο σε πραγματικό χρόνο. Ο Krashen (1982) υποστηρίζει ότι η κατανόηση του προφορικού λόγου ενισχύεται μέσω κατανοητού εισερχόμενου λόγου (comprehensible input), όπου οι μαθητές εκτίθενται σε γλώσσα που είναι ελαφρώς πιο προχωρημένη από το τρέχον επίπεδό τους. Παράλληλα, οι Vandergrift και Goh (2012) τονίζουν τη σημασία της στρατηγικής ακρόασης και της μεταγνωστικής ευαισθητοποίησης, που βοηθούν τους μαθητές να γίνουν πιο ενεργοί και συνειδητοποιημένοι ακροατές.

Η παραγωγή προφορικού λόγου περιλαμβάνει την ικανότητα να εκφράζουμε σκέψεις και συναισθήματα προφορικά με σαφήνεια και ακρίβεια. Ο Swain (1995) προτείνει τη θεωρία της εκροής (output hypothesis), σύμφωνα με την οποία η παραγωγή γλώσσας (εκροή) είναι εξίσου σημαντική με την κατανόηση (εισοδή) για την εκμάθηση μιας γλώσσας. Ο Thornbury (2005) αναδεικνύει τη σημασία της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία της προφορικής παραγωγής, όπου η γλώσσα μαθαίνεται μέσω πραγματικής χρήσης και αλληλεπίδρασης.

Η κατανόηση γραπτού λόγου περιλαμβάνει την ανάγνωση και την ερμηνεία γραπτών κειμένων. Ο Goodman (1967) εισήγαγε την έννοια της αναγνωστικής διαδικασίας ως

μιας ψυχολογικής εικασίας, όπου η ανάγνωση είναι μια διαδραστική διαδικασία μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου. Οι Grabe και Stoller (2011) εστιάζουν στην ανάπτυξη στρατηγικών ανάγνωσης, όπως η πρόβλεψη, η επίγνωση του πλαισίου και η αναγνώριση μοτίβων, που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν κείμενα με μεγαλύτερη ευκολία.

Η παραγωγή γραπτού λόγου αφορά την ικανότητα συγγραφής κατανοητών και συνεκτικών κειμένων. Οι Flower και Hayes (1981) ανέπτυξαν το μοντέλο της γνωστικής διαδικασίας στη γραφή, που περιγράφει τη γραφή ως μια σύνθετη, επαναληπτική διαδικασία που περιλαμβάνει τον προγραμματισμό, τη μετάφραση και την αναθεώρηση. Ο Hyland (2003) τονίζει τη σημασία της διδασκαλίας της γραφής μέσα από είδη (genre-based approach), όπου οι μαθητές μαθαίνουν τα χαρακτηριστικά και τη δομή διαφόρων ειδών κειμένων. Ο Turner (1995) προσθέτει ότι η διαδικασία της γραφής εμπεριέχει κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις, οι οποίες επηρεάζουν το πώς οι μαθητές εκφράζονται γραπτά.

Η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού αποτελεί κρίσιμη διαδικασία που συνεισφέρει σημαντικά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, με γνώμονα την γλωσσική επάρκεια. Στο πλαίσιο των παιδαγωγικών αρχών, η μαθητοκεντρική προσέγγιση και η προσαρμογή του υλικού στις ανάγκες των μαθητών αποτελούν πυλώνες για τη δημιουργία ενδιαφέροντος και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού υλικού (Nunan, 1988· Tomlinson, 2012). Η επικοινωνιακή προσέγγιση επιτρέπει την αυθεντική χρήση της γλώσσας σε πραγματικές καταστάσεις, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες επικοινωνίας (Littlewood, 1981· Savignon, 1997).

Σε ψυχολογικό επίπεδο, η κινητοποίηση των μαθητών και η προαγωγή της αυτονομίας τους αποτελούν κεντρικές αρχές. Η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την εσωτερική και εξωτερική κινητοποίηση, συμβάλλει στη μεγαλύτερη εμπλοκή και ανεξαρτησία των μαθητών (Dörnyei, 2001· Benson, 2011· Holec, 1981). Η χρήση πολυμέσων και διαδραστικών εργαλείων ενισχύει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του υλικού, προσφέροντας δυνατότητες διδασκαλίας που ενδιαφέρουν τους μαθητές (Warschauer & Kern, 2000· Jonassen, 1999).

Ο Αγγελίδης (2015) και ο Καραλής (2018) επισημαίνουν ότι η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις τρέχουσες τεχνολογικές εξελίξεις και τις ψυχοπαιδαγωγικές αρχές που προωθούν την ενεργή μάθηση. Ο Μαυρομάτης (2017) υπογραμμίζει τη σημασία της ενσωμάτωσης της πολιτισμικής διάστασης στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, προκειμένου να καταστεί το υλικό πιο αυθεντικό και ενδιαφέρον για τους μαθητές. Παράλληλα, ο Πετρόπουλος (2020) και ο Χαραλαμπίδης (2019) αναδεικνύουν τη σημασία της δημιουργίας υλικού που ενισχύει την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών μέσα από δραστηριότητες που προσομοιώνουν πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας.

3. Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό

Το προτεινόμενο εγχειρίδιο «Ανακαλύπτοντας την Ελληνική γραφή» πρόκειται για μια πρόταση εκπαιδευτικού υλικού το οποίο προορίζεται να χρησιμοποιηθεί ώστε να διευκολύνει τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ στις μεγαλύτερες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το υλικό απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 10-12 ετών, τα οποία έχουν ήδη αναπτύξει μέχρι ένα βαθμό τις ικανότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου.

Το υλικό σχεδιάστηκε για την υποστήριξη της γλωσσικής μάθησης πέρα από το γλωσσοδιδακτικό πλαίσιο. Στοχεύει στην υποστήριξη της μάθησης της ελληνικής γλώσσας καθώς επίσης και στη διαθεματικότητα του διαπολιτισμικού προσανατολισμού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Κατά τη διαμόρφωση του προτεινόμενου εγχειριδίου δώσαμε έμφαση στο να ενεργοποιήσουμε τα θετικά κίνητρα των μαθητών έναντι της ελληνικής γλώσσας, εστιάζοντας κυρίως στην ευχαρίστηση και την πνευματική πρόκληση που συνδέονται με αυτήν (Γρίβα & Σέμογλου, 2013).

3.1. Παρουσίαση των ενότητων του εγχειριδίου

Ενότητα 1: Εισαγωγή στην Ελληνική Γραφή

Ενότητα 1.1: Εισαγωγή στο Ελληνικό Αλφάβητο

Σε αυτή την ενότητα, οι μαθητές θα εξοικειωθούν με τα βασικά στοιχεία του ελληνικού αλφαβήτου. Θα υπάρχουν εικόνες και σύντομες περιγραφές για κάθε γράμμα, με σημείωση της προφοράς.

Στόχος: Εξοικείωση των μαθητών με τα βασικά στοιχεία της ελληνικής αλφαβήτου, με έμφαση στην προφορά.

Περιγραφή: Στην ενότητα αυτή, οι μαθητές εκτίθενται στα γράμματα του Ελληνικού αλφαβήτου με μια διαδραστική και διασκεδαστική προσέγγιση. Κάθε γράμμα συνοδεύεται από εικόνα και σύντομη περιγραφή, ενώ η σημείωση της σωστής προφοράς είναι ενσωματωμένη.

Δραστηριότητα: Σχεδίασε το Δικό σου Ελληνικό Αλφάβητο: Κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας, οι μαθητές θα κληθούν να δημιουργήσουν το δικό τους Ελληνικό αλφάβητο. Με χαρτί, χρώματα, και φαντασία, θα σχεδιάσουν κάθε γράμμα του αλφαβήτου, προσθέτοντας τις δικές τους προσωπικές πινελιές. Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουν το έργο τους στην τάξη, εξηγώντας τις επιλογές τους και μοιραζόμενοι τις εντυπώσεις τους για κάθε γράμμα. Η δραστηριότητα ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, την οπτική αντίληψη, και τη συνεργασία, ενώ, παράλληλα, ενισχύει την κατανόηση της Ελληνικής γραφής και προφοράς.

Ενότητα 1.2: Κανόνες Ορθογραφίας

Σε αυτήν την ενότητα, θα εξετάζονται οι βασικοί κανόνες ορθογραφίας. Θα παρέχονται παραδείγματα και ασκήσεις για την εφαρμογή των κανόνων.

Στόχος: Εξέταση των βασικών κανόνων ορθογραφίας με παραδείγματα και ασκήσεις.

Περιγραφή: Σε αυτήν την ενότητα, επικεντρωνόμαστε στην κατανόηση των βασικών κανόνων ορθογραφίας της Ελληνικής γλώσσας. Παρουσιάζονται σαφείς εξηγήσεις και παραδείγματα, ενώ οι μαθητές ενδέχεται να ανακαλύψουν εξαιρέσεις που αξίζει να προσέξουν.

Δραστηριότητα: Παιχνίδι Λέξεων με Κανόνες: Κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας, οι μαθητές θα χωριστούν σε ομάδες και θα συμμετάσχουν σε ένα παιχνίδι λέξεων. Κάθε ομάδα θα λαμβάνει λίστα λέξεων με ορθογραφικούς κανόνες που πρέπει να εφαρμόσει. Ο στόχος είναι να δημιουργήσουν σωστές λέξεις και να τις χρησιμοποιήσουν σε προτάσεις. Αυτή η δραστηριότητα ενισχύει την εφαρμογή των κανόνων ορθογραφίας μέσα από μια διαδραστική προσέγγιση, προάγοντας τη συνεργασία και την επίλυση προκλήσεων.

Ενότητα 2: Λέξεις και Προφορά

Ενότητα 2.1: Σύνθεση Λέξεων

Σε αυτήν την ενότητα, οι μαθητές θα εξερευνήσουν τον τρόπο σύνθεσης λέξεων στα Ελληνικά. Θα διερευνήσουν παραδείγματα και θα δημιουργήσουν τις δικές τους σύνθετες λέξεις.

Στόχος: Εξερεύνηση του τρόπου σύνθεσης λέξεων στα Ελληνικά, με δημιουργία παραδειγμάτων και ασκήσεων.

Περιγραφή: Σε αυτήν την ενότητα, οι μαθητές ερευνούν τον τρόπο σύνθεσης λέξεων στην Ελληνική γλώσσα. Παρέχονται παραδείγματα που αποκαλύπτουν τη δομή των σύνθετων λέξεων και ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν τις δικές τους.

Δραστηριότητα: Δημιουργία Λεξικού Σύνθετων Λέξεων. Κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και διαλέγουν δύο βασικές λέξεις. Στη συνέχεια, συνδυάζουν αυτές τις λέξεις για να δημιουργήσουν μια νέα σύνθετη λέξη. Καθένας σχεδιάζει ένα λεξικό σύνθετων λέξεων και παρουσιάζει τις δημιουργίες του στην τάξη. Αυτή η δραστηριότητα ενισχύει τη δημιουργικότητα και την κατανόηση της δομής των σύνθετων λέξεων, προσφέροντας ταυτόχρονα ευκαιρίες για παρουσίαση και συζήτηση στην τάξη.

Ενότητα 2.2: Εξάσκηση στην Ελληνική Προφορά με τον Ήχο των Λέξεων

Στόχος: Ανάπτυξη της Ελληνικής προφοράς μέσω της εξάσκησης με λέξεις και φράσεις.

Περιγραφή: Σε αυτή την ενότητα, οι μαθητές εστιάζονται στην εκμάθηση της σωστής προφοράς λέξεων και φράσεων. Χρησιμοποιώντας τον Ήχο των Λέξεων, παρουσιάζονται προφορικά δείγματα για κάθε λέξη, ενώ οι μαθητές καλούνται να τις επαναλάβουν.

Δραστηριότητα: Στον Ήχο των Λέξεων: Κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας, οι μαθητές θα συμμετέχουν σε παιχνίδια και ασκήσεις που θα ενισχύουν την προφορική

τους δεξιότητα. Από το να αναγνωρίζουν τον ήχο των λέξεων μέχρι το να τις προφέρουν σωστά, οι μαθητές θα αναπτύξουν ευαισθησία στην ελληνική προφορά. Με αυτήν την εκπαιδευτική διαδικασία, οι μαθητές ενεργά εμπλέκονται στην εκμάθηση της Ελληνικής προφοράς, ενισχύοντας παράλληλα τη γλωσσική τους αυτοπεποίθηση και δεξιότητες επικοινωνίας.

Ενότητα 3: Επικοινωνία στην Καθημερινή Ζωή

Ενότητα 3.1: Επικοινωνία και Έκφραση.

Σε αυτήν την ενότητα, οι μαθητές θα εξασκηθούν στην έκφραση των σκέψεών τους και στη συμμετοχή σε διαλόγους με χρήση της Ελληνικής γλώσσας.

Στόχος: Εξάσκηση στην έκφραση των σκέψεων και συμμετοχή σε διαλόγους με χρήση της Ελληνικής γλώσσας.

Περιγραφή: Σε αυτήν την ενότητα, οι μαθητές θα εξερευνήσουν τις διάφορες πτυχές της επικοινωνίας και θα εξασκηθούν στην έκφραση των σκέψεών τους στα Ελληνικά. Ειδική έμφαση θα δοθεί στη συμμετοχή σε διαλόγους, καθώς και στην ορθή χρήση της γλώσσας για διαφορετικές καταστάσεις.

Δραστηριότητα: Ρόλοι παιχνιδιού στην καθημερινή ζωή: Οι μαθητές θα χωριστούν σε ομάδες και θα αναλάβουν ρόλους σε καθημερινές καταστάσεις, όπως στο σχολείο, στο σπίτι, ή σε κοινωνικές συναντήσεις. Κάθε ομάδα θα λάβει ένα σενάριο και θα πρέπει να δημιουργήσει και να παρουσιάσει ένα διάλογο χρησιμοποιώντας την Ελληνική γλώσσα. Με αυτήν τη δραστηριότητα, οι μαθητές θα βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στην προφορική έκφραση, την κατανόηση συγκεκριμένων περιστάσεων και τη διαχείριση της γλώσσας σε πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Ταυτόχρονα, θα ενισχυθεί η ικανότητά τους να συνεργάζονται και να αλληλοεπιδρούν με σεβασμό στο πλαίσιο της γλωσσικής επικοινωνίας.

Ενότητα 3.2: Ταξίδι στην Ελλάδα - Επικοινωνώντας στον Πραγματικό Κόσμο

Σε αυτήν την ενότητα, οι μαθητές θα εξερευνήσουν πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας που μπορεί να αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια ενός ταξιδιού στην Ελλάδα.

Στόχος: Εξερεύνηση πραγματικών καταστάσεων επικοινωνίας κατά τη διάρκεια ταξιδιού στην Ελλάδα.

Περιγραφή: Σε αυτήν την ενότητα, οι μαθητές θα κατανοήσουν πώς να επικοινωνούν σε πραγματικές καταστάσεις ταξιδιού, όπως στο αεροδρόμιο, στο ξενοδοχείο και στο εστιατόριο. Θα διεξαχθούν ρόλοι παιχνιδιού όπου οι μαθητές θα αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους σε αυτές τις καταστάσεις και θα πραγματοποιούν διαλόγους στα Ελληνικά.

Δραστηριότητα: Ταξίδι στην Ελλάδα: Κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας, οι μαθητές θα προσομοιώσουν ένα ταξίδι στην Ελλάδα. Κάθε μαθητής θα αναλάβει έναν ρόλο, όπως του ταξιδιώτη, υπαλλήλου αεροδρομίου, ξενοδόχου, κλπ. Οι διάλογοι θα

περιλαμβάνουν καθημερινές καταστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια ταξιδιού. Οι μαθητές θα εμβαθύνουν σε πραγματικές καταστάσεις ταξιδιού, εξασκώντας την επικοινωνία τους στα Ελληνικά. Μέσω ρόλων παιχνιδιού, θα αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν σε πραγματικές καταστάσεις όπως στο αεροδρόμιο, στο ξενοδοχείο και στο εστιατόριο.

Ενότητα 3.3: Παροιμίες και Εκφράσεις

Σε αυτήν την ενότητα, οι μαθητές θα εξερευνήσουν παροιμίες και συνηθισμένες εκφράσεις που χρησιμοποιούνται στην ελληνική καθημερινή ζωή.

Στόχος: Εξερεύνηση παροιμιών και συνηθισμένων εκφράσεων στην Ελληνική καθημερινή ζωή.

Περιγραφή: Σε αυτήν την ενότητα, οι μαθητές θα εξερευνήσουν παροιμίες και εκφράσεις που χρησιμοποιούνται στην Ελληνική καθημερινή ζωή. Θα διδαχθούν οι διάφορες σημασίες και πώς να τις χρησιμοποιούν σε διαλόγους.

Δραστηριότητα: Δημιουργία και χρήση παροιμιών: Οι μαθητές θα αναλύσουν τη σημασία υπαρχόντων και θα δημιουργήσουν τις δικές τους παροιμίες. Στη συνέχεια, θα ενσωματώσουν αυτές τις παροιμίες σε διάλογο, προσθέτοντας έναν παραδοσιακό και πολιτιστικό χαρακτήρα στην επικοινωνία τους. Εδώ οι μαθητές θα εξερευνήσουν τον πολιτισμό και την καθημερινή έκφραση στην Ελληνική γλώσσα. Μέσω της δημιουργίας τους δικών τους παροιμιών ή της κατανόησης των υπαρχόντων, θα ενισχύσουν την ικανότητά τους να εκφράζονται με πλούσιο τρόπο στη γλώσσα.

Ενότητα 4: Λογοτεχνία και Ιστορία

Ενότητα 4.1: Εισαγωγή στην Ελληνική Λογοτεχνία

Σε αυτήν την ενότητα, οι μαθητές θα εξερευνήσουν την Ελληνική λογοτεχνία μέσα από σύντομες ιστορίες και ποιήματα. Θα αναγνωρίσουν βασικά λογοτεχνικά στοιχεία.

Στόχος: Εξερεύνηση της Ελληνικής λογοτεχνίας μέσα από σύντομες ιστορίες και ποιήματα, με έμφαση στην αναγνώριση βασικών λογοτεχνικών στοιχείων.

Περιγραφή: Στην παρούσα ενότητα, οι μαθητές θα εισέλθουν στον κόσμο της Ελληνικής λογοτεχνίας μέσα από την ανάγνωση σύντομων ιστοριών και ποιημάτων. Στόχος είναι η αναγνώριση και κατανόηση βασικών λογοτεχνικών στοιχείων που παρουσιάζονται στα κείμενα.

Δραστηριότητα: Ανάλυση λογοτεχνικού κειμένου: Οι μαθητές θα διαβάσουν ένα επιλεγμένο κομμάτι λογοτεχνίας και θα συζητήσουν τα κύρια θέματα, τους χαρακτήρες και τα στοιχεία που επικεντρώνονται στην ιστορία. Οι μαθητές θα αναπτύξουν τις ικανότητές τους για την ανάλυση κειμένου και την ερμηνεία λογοτεχνικών στοιχείων. Με αυτήν τη δραστηριότητα, οι μαθητές θα ενισχύσουν την κριτική τους σκέψη και την ικανότητά τους να αναλύουν και να συζητούν λογοτεχνικά έργα στα Ελληνικά.

Ενότητα 4.2: Ιστορικά Γεγονότα και Προσωπικότητες

Σε αυτήν την ενότητα, οι μαθητές θα εξερευνήσουν σημαντικά ιστορικά γεγονότα και προσωπικότητες της Ελληνικής ιστορίας.

Στόχος: Εξερεύνηση σημαντικών ιστορικών γεγονότων και προσωπικοτήτων της ελληνικής ιστορίας.

Περιγραφή: Σε αυτήν την ενότητα, οι μαθητές θα βυθιστούν στα ιστορικά γεγονότα και τις προσωπικότητες που σχημάτισαν την Ελληνική ιστορία. Μέσα από αυτήν την εξερεύνηση, θα εμπλουτίσουν τη γνώση τους για το παρελθόν της χώρας τους.

Δραστηριότητα: Ιστορική έρευνα και προφορική παρουσίαση: Οι μαθητές θα επιλέξουν ένα ιστορικό γεγονός ή μια προσωπικότητα από την Ελληνική Ιστορία για να την ερευνήσουν. Μέσα από αυτήν την έρευνα, θα συλλέξουν πληροφορίες και θα αναπτύξουν μια προφορική αναφορά παρουσιάζοντας τα σημαντικά γεγονότα και τη σημασία τους. Με αυτήν τη δραστηριότητα, οι μαθητές θα ενισχύσουν τις δεξιότητές τους στην έρευνα, τη συλλογή πληροφοριών και την προφορική έκφραση, ενώ θα κατανοήσουν περαιτέρω τη σημασία της ιστορίας της χώρας τους.

Ενότητα 5: Εκφραστική Τέχνη και Παραδοσιακές Δραστηριότητες

Ενότητα 5.1: Δημιουργία Τέχνης με Ελληνικά Μοτίβα

Σε αυτήν την ενότητα, οι μαθητές θα εξερευνήσουν παραδοσιακά Ελληνικά μοτίβα και θα δημιουργήσουν τέχνη με βάση αυτά.

Στόχος: Εξερεύνηση παραδοσιακών Ελληνικών μοτίβων και δημιουργία καλλιτεχνικών έργων εμπνευσμένων από αυτά.

Περιγραφή: Σε αυτήν την ενότητα, οι μαθητές θα εισέλθουν στον κόσμο της παραδοσιακής ελληνικής τέχνης, εξερευνώντας μοτίβα και στοιχεία που την καθιστούν μοναδική. Θα αναπτύξουν καλλιτεχνική ευαισθησία και δημιουργικότητα μέσα από την έμπνευση από την Ελληνική παράδοση.

Δραστηριότητα: Δημιουργία καλλιτεχνικού έργου με Ελληνικά μοτίβα: Κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας, οι μαθητές θα επιλέξουν ένα παραδοσιακό Ελληνικό μοτίβο (όπως το μοτίβο του μαιάνδρου, των γεωμετρικών σχημάτων, ή των αρχαίων συμβόλων) και θα δημιουργήσουν ένα καλλιτεχνικό έργο εμπνευσμένο από αυτό. Μπορεί να είναι ζωγραφική, κολλάζ, ή άλλες μορφές τέχνης. Με αυτήν τη δραστηριότητα, οι μαθητές θα εκφραστούν καλλιτεχνικά, ενώ θα εμβαθύνουν στον πολιτισμό και την τέχνη της Ελλάδας.

Ενότητα 5.2: Χορευτικές και Μουσικές Παραδόσεις

Σ' αυτήν την ενότητα, οι μαθητές θα εξερευνήσουν παραδοσιακούς Ελληνικούς χορούς και μουσικές.

Στόχος: Εξερεύνηση παραδοσιακών Ελληνικών χορών και μουσικής.

Περιγραφή: Σε αυτήν την ενότητα, οι μαθητές θα επιδοκιμάσουν την ποικιλία των παραδοσιακών ελληνικών χορών και των συνοδευτικών μουσικών παραδόσεων. Μέσα από αυτήν την εξερεύνηση, θα εμπλακούν στην κουλτούρα και την τέχνη της χορευτικής και μουσικής κληρονομιάς της Ελλάδας.

Δραστηριότητα: Μάθηση παραδοσιακού Ελληνικού χορού και συμμετοχή σε μουσική εκδήλωση: Κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας, οι μαθητές θα μάθουν έναν παραδοσιακό Ελληνικό χορό, όπως ο Χασάπικος, ο Καλαματιανός ή ο Συρτός. Θα εξασκηθούν στα βήματα και θα κατανοήσουν τον πολιτισμό που αντιπροσωπεύουν οι διάφοροι χοροί. Η δραστηριότητα θα κορυφωθεί με μια μουσική εκδήλωση, όπου οι μαθητές θα συμμετάσχουν σε ένα χορευτικό γεγονός παρουσιάζοντας τους χορούς που έχουν μάθει. Αυτό θα ενισχύσει την εκτέλεση, τη συνεργασία και την κατανόηση του συναισθήματος της μουσικής και του χορού στην Ελληνική παράδοση.

5. Επιλογικός σχολιασμός

Η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού απαιτεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που συνδυάζει παιδαγωγικές, ψυχολογικές και τεχνολογικές αρχές. Αυτό το πολυδιάστατο πλαίσιο επιτρέπει τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού που είναι μαθητοκεντρικό, επικοινωνιακό και διαδραστικό, προωθώντας την ενεργό και αυθεντική μάθηση. Η εφαρμογή αυτών των αρχών στον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, ενισχύοντας τη συμμετοχή, την αυτονομία και την ενδιαφέροντα για τη γλώσσα και τη μάθηση.

Το «Ανακαλύπτοντας την Ελληνική Γραφή» είναι ένα παράδειγμα προσέγγισης της διδασκαλίας που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Με την ένταξη στοιχείων παιχνιδιού, δημιουργεί ένα ενδιαφέρον περιβάλλον μάθησης που προσελκύει και διατηρεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Μέσω της ένταξης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσφέρεται μια διασκεδαστική και ενεργητική προσέγγιση της μάθησης, ενισχύοντας τη συμμετοχή και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Αυτό δημιουργεί ένα θετικό κλίμα μάθησης, όπου οι μαθητές αισθάνονται εμπνευσμένοι και ενθουσιώδεις να εξερευνήσουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό. Παράλληλα, η προσαρμοσμένη προσέγγιση της διδασκαλίας δίνει τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να αναπτύξει τις δεξιότητές του με δικό του ρυθμό και σύμφωνα με τις ατομικές του ανάγκες.

Το «Ανακαλύπτοντας την Ελληνική Γραφή» αντικατοπτρίζει μια σύγχρονη προσέγγιση της διδασκαλίας, προσφέροντας ένα ενδιαφέρον περιβάλλον μάθησης, εντάσσοντας στοιχεία παιχνιδιού για μια σύγχρονη εκπαιδευτική εμπειρία που σέβεται τις ανάγκες και τις επιδόσεις κάθε μαθητή.

Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Χ. (2015). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού*. Πατάκης.

- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Pearson Education.
- Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Κυριακίδη.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα: Μια πορεία 20 ετών. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126–135.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading*. Pearson Education.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17–29.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing Constructivist Learning Environments. *Educational Technology*.
- Καραλής, Θ. (2018). *Εκπαιδευτική τεχνολογία και σχεδιασμός εκπαιδευτικών υλικών*. Κριτική.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press.
- Μαυρομάτης, Ι. (2017). *Διδακτική της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας: Θεωρία και πράξη*. Γρηγόρης.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-centered curriculum: A study in second language teaching*. Cambridge University Press.
- Πετρόπουλος, Α. (2020). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας*. Νεφέλη.
- Savignon, S. J. (1997). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. McGraw-Hill.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. Στο G. Cook & B. Seidlhofer (Επιμ.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honor of H.G. Widdowson* (σσ. 125–144). Oxford University Press.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Longman.

- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143–179.
- Turner, J. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 410–441.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- Warschauer, M., & Kern, R. (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge University Press.
- Χαραλαμπίδης, Π. (2019). *Η διδακτική των γλωσσικών μαθημάτων: Νέες τάσεις και προοπτικές*. Gutenberg.

Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη γενική τάξη του νηπιαγωγείου: ψηφιακό και διαδραστικό υλικό

Δέσπω Κυπριανού

Λειτουργός Εκπαιδευτικού Προγραμματισμού Α',
Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης Κύπρου
dkyprianou@schools.ac.cy

Παναγιώτης Παναγίδης

Λειτουργός Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης Κύπρου
ppanagidis@schools.ac.cy

Γεωργία Πασιαρδή

Επιθεωρήτρια Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης Κύπρου
gpasiardis@schools.ac.cy

Μάριος Στυλιανίδης

Διευθυντής Δημοτικής Εκπαίδευσης Κύπρου
mstylianides@moec.gov.cy

Ανδρέας Τσιάκκιρος

Ανώτερος Λειτουργός Εκπαιδευτικού
Προγραμματισμού, Διεύθυνση Δημοτικής
Εκπαίδευσης Κύπρου
atsiakkiros@moec.gov.cy

Περίληψη

Η συμφοίτηση των δι-/πολύγλωσσων παιδιών με φυσικούς ομιλητές και φυσικές ομιλήτριες της Ελληνικής γλώσσας στη γενική τάξη του νηπιαγωγείου, πέρα από τον γλωσσικό πλούτο που συνεπάγεται, δημιουργεί και ανάγκες περαιτέρω στήριξης των νηπιαγωγών και των παιδιών, ως προς τη διδασκαλία της γλώσσας του σχολείου, και της ταυτόχρονης πρόσβασης όλων, στα γνωστικά αντικείμενα. Η Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας της Κύπρου, ανταποκρινόμενη σε αυτά τα δεδομένα, έλαβε χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση για τη δημιουργία υλικού, το οποίο να υποστηρίξει τα παιδιά και τους/τις εκπαιδευτικούς. Το υλικό, δημιουργήθηκε στη βάση της σύγχρονης βιβλιογραφίας και στη βάση της καταγραφής των αναγκών των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: Νηπιαγωγείο, ψηφιακό υλικό, διαδραστικό υλικό, προσέγγιση CLIL, Ελληνική ως Γ2.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της Κύπρου (περίπου το 20% των παιδιών έχουν μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο), οδηγεί στην ανάγκη εξεύρεσης τρόπων υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των αναδυόμενων δι-/πολύγλωσσων παιδιών, κατά τη συμφοίτηση με φυσικούς/ές ομιλητές/ομιλήτριες της γλώσσας του σχολείου. Το Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΑΝ) της Κύπρου, προχώρησε στη συγγραφή Ενιαίου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τη

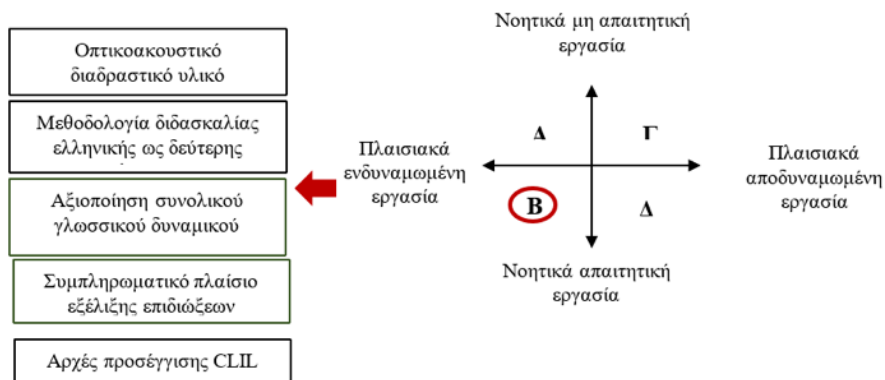
διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2) στην Κύπρο (από την προσχολική εκπαίδευση μέχρι και το λύκειο), και στη συγγραφή σχετικών εγχειριδίων στη βάση του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις γλώσσες. Η Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης, εντοπίζοντας τη μικρότερη υποστήριξη στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης, έλαβε χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ταμείο Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης), ώστε να παραγάγει υλικό για την υποστήριξη της φοίτησης των αναδυόμενων δι-/πολύγλωσσων παιδιών στα νηπιαγωγεία. Το υλικό που δημιουργήθηκε, βασίστηκε στη σύγχρονη βιβλιογραφία, καθώς και στα πορίσματα της διάγνωσης αναγκών που έγινε στα νηπιαγωγεία της Κύπρου.

2. Θεωρητική θεμελίωση της παραγωγής του υλικού

Το συγκεκριμένο έργο, στοχεύει στη δημιουργία υποστηρικτικού υλικού για την πολύγλωσση τάξη συμφοίτησης φυσικών με μη φυσικούς/ές ομιλητές/ομιλήτριες της ελληνικής γλώσσας. Τα παραδοτέα του έργου, βασίζονται στις βασικές αρχές διδασκαλίας μιας γλώσσας ως δεύτερης/πρόσθετης, στις βασικές αρχές διδασκαλίας στη γενική τάξη του Cummins (2005), στις αρχές της προσέγγισης CLIL (Content Language Integrated Learning), στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 στην Κύπρο και στις αρχές της διαγλωσσικότητας, που προκρίνουν την αξιοποίηση του συνολικού γλωσσικού δυναμικού των παιδιών, για την απόδοση νοήματος.

2.1. Αρχές διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη γενική τάξη

Η πολύγλωσση τάξη του νηπιαγωγείου συνίσταται από τη συμφοίτηση των αναδυόμενων δι-/πολύγλωσσων παιδιών, τα οποία μαθαίνουν την ελληνική ως πρόσθετη γλώσσα, με τα παιδιά που αποτελούν φυσικούς ομιλητές και φυσικές ομιλήτριες των ελληνικών. Δεδομένου ότι η διδασκαλία διεξάγεται στα Ελληνικά, θα πρέπει να προσφέρονται τα απαραίτητα στηρίγματα για ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών στα γνωστικά αντικείμενα, χωρίς να μειώνεται η απαιτητικότητα της κάθε εργασίας. Ένα μοντέλο που περιγράφει τη συνθήκη αυτή, είναι το μοντέλο του Cummins (2005) το οποίο παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 1.



Διάγραμμα 1. Διδασκαλία στη γενική τάξη (Πηγή: Cummins, 2005, σ. 106).

Το μοντέλο αποτελείται από τέσσερα τεταρτημόρια. Τα τεταρτημόρια Α και Γ, αφορούν σε δραστηριότητες που δεν είναι νοητικά απαιτητικές, ενώ, τα τεταρτημόρια Β και Δ, περιλαμβάνουν νοητικά απαιτητικές δραστηριότητες. Στόχος της διδασκαλίας στα παιδιά που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη/πρόσθετη γλώσσα είναι η παροχή δραστηριοτήτων, όπως περιγράφονται στο τεταρτημόριο Β. Στο τεταρτημόριο αυτό, διατηρείται η απαιτητικότητα, αλλά παρέχεται πλαισιακή στήριξη.

Η πλαισιακή στήριξη μπορεί να περιλαμβάνει την αξιοποίηση του συνολικού γλωσσικού δυναμικού των παιδιών για πρόσβαση στα γνωστικά αντικείμενα, την υποστήριξη της διδασκαλίας με διαδραστικό, οπτικοακουστικό υλικό, την εφαρμογή των αρχών διδασκαλίας μιας γλώσσας ως δεύτερης, την αξιοποίηση των αρχών της προσέγγισης CLIL και οποιαδήποτε εξωγλωσσική υποστήριξη (Cummins, 2005· Σκούρτου, 2011· Χατζηδάκη, 2020). Στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο, αξιοποιείται, επίσης, από το 2020 και έπειτα, το Συμπληρωματικό Πλαίσιο Εξέλιξης Επιδιώξεων, το οποίο αφορά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία στη δι-/πολύγλωσση τάξη. Βασική ακόμα επιδίωξη στη γενική τάξη συμφοίτησης είναι η παροχή κατανοητών γλωσσικών μηνυμάτων με σημασία, με βαθμό δυσκολίας λίγο πιο πάνω από το εκάστοτε επίπεδο κατανόησης της γλώσσας, καθώς και να μαθαίνεται η δεύτερη γλώσσα σε ένα περιβάλλον με μειωμένο επίπεδο άγχους (Krashen, 1982).

2.2. Συμπληρωματικό πλαίσιο εξέλιξης επιδιώξεων

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην Κύπρο, σε ό,τι αφορά στη διδασκαλία των αναδυόμενων δι-/πολύγλωσσων παιδιών στη γενική τάξη συμφοίτησης, περιλαμβάνει το Συμπληρωματικό Πλαίσιο Εξέλιξης Επιδιώξεων (Μητσιάκη, 2020), το οποίο λειτουργεί συμπληρωματικά και παράλληλα με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση (ΥΠΑΝ, 2020). Με βάση το Συμπληρωματικό Πλαίσιο Εξέλιξης Επιδιώξεων, δεδομένου ότι οι επιδιώξεις είναι ταυτόσημες για όλα τα παιδιά, θα πρέπει να παρέχεται διαφοροποίηση ως προς τη διδακτική προσέγγιση, τα διδακτικά μέσα, τα υλικά και τα εργαλεία, ώστε να προσαρμόζονται στις ανάγκες του κάθε παιδιού, επιτυγχάνοντας την ισότιμη πρόσβαση σε όλες τις επιδιώξεις.

Έτσι, καθώς οι δραστηριότητες αφορούν σε όλα τα παιδιά (φυσικούς/ές και μη φυσικούς/ές ομιλητές/ομιλήτριες), θα πρέπει κάθε φορά να προβλέπεται η προ-διδασκαλία του απαραίτητου λεξιλογίου της δομημένης δραστηριότητας αφήγησης που προβλέπεται να διδαχθεί, όπως επίσης και η πρόβλεψη για γλωσσική εξομάλυνση και πλαισιακή στήριξη για πρόσβαση στο νόημα κατά τη διάρκεια εφαρμογής της δραστηριότητας. Τέλος, αφού ολοκληρωθεί η δραστηριότητα, προβλέπονται δραστηριότητες εμπέδωσης του νέου λεξιλογίου, κατά τη διάρκεια της ατομικής εργασίας των παιδιών (Μητσιάκη, 2020).

2.3. Προσέγγιση CLIL

Η παροχή πλαισιακής στήριξης, η προ-διδασκαλία του απαραίτητου λεξιλογίου και η εμπέδωση του νέου λεξιλογίου, επιτυγχάνεται με την αξιοποίηση των τεχνικών της προσέγγισης CLIL. Στόχος της προσέγγισης CLIL είναι η ταυτόχρονη διδασκαλία γλώσσας και περιεχομένου. Είναι η εκπαιδευτική προσέγγιση με διπλή εστίαση, με βάση την οποία διδάσκεται το περιεχόμενο των μαθημάτων μέσω μιας πρόσθετης γλώσσας, η οποία μπορεί να είναι ξένη ή δεύτερη γλώσσα για τα παιδιά. Χρησιμοποιείται, δηλαδή, η πρόσθετη/δεύτερη γλώσσα για την ταυτόχρονη διδασκαλία του περιεχομένου των μαθημάτων και της γλώσσας διδασκαλίας (Coyle et al., 2010· Renau & Marti, 2019). Στη βάση του μοντέλου των τεταρτημορίων του Cummins (Διάγραμμα 1), η προσέγγιση CLIL μπορεί να σχεδιαστεί με το σκεπτικό ότι οι δραστηριότητες θα προάγουν την κατάλληλη γνωστική δραστηριοποίηση και πρόκληση (Ottevanger, 2023).

Όσον αφορά στο λεξιλόγιο προς διδασκαλία, με βάση το Συμπληρωματικό Πλαίσιο Εξέλιξης Επιδιώξεων αφορά στο πριν, στο κατά τη διάρκεια και στο μετά τη δομημένη δραστηριότητα αφήγησης. Στη βάση της προσέγγισης CLIL, το λεξιλόγιο αφορά στη γλώσσα της μάθησης (language of learning), τη γλώσσα για τη μάθηση (language for learning) και τη γλώσσα μέσω της μάθησης (language through learning) (Coyle et al., 2010). Η γλώσσα της μάθησης είναι η γλώσσα που χρειάζονται τα παιδιά, για να έχουν πρόσβαση στις βασικές έννοιες του γνωστικού αντικείμενου. Η γλώσσα για τη μάθηση, αφορά στο λεξιλόγιο-στόχο για εκμάθηση της Γ2/ΞΓ (π.χ. τις θεματικές ενότητες του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις γλώσσες). Η γλώσσα που αναπτύσσεται μέσω της μάθησης αναφέρεται στην εκμάθηση της γλώσσας που προκύπτει από τη μελέτη του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου, και επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν περαιτέρω τις γλωσσικές τους δεξιότητες στη γλώσσα-στόχο (Coyle et al., 2010· Renau & Marti, 2019· Ottevanger, 2023).

Με την ταυτόχρονη διδασκαλία γλώσσας και περιεχομένου, προάγεται η γλωσσομάθεια των παιδιών στη γλώσσα-στόχο σε μικρότερο χρονικό διάστημα, γίνεται ταυτόχρονη εκμάθηση του επικοινωνιακού με τον ακαδημαϊκό λόγο, και αυξάνονται τα κίνητρα των παιδιών να μάθουν μια γλώσσα, αφού μέσω των δραστηριοτήτων της προσέγγισης CLIL διασφαλίζεται η πρόσβαση σε επικοινωνία με νόημα για τα παιδιά (Ottevanger, 2023).

2.4. Αξιοποίηση συνολικού γλωσσικού δυναμικού - Διαγλωσσικότητα

Η αξιοποίηση του συνολικού γλωσσικού δυναμικού των παιδιών, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για πρόσβαση στα γνωστικά αντικείμενα και στις έννοιες προς διδασκαλία. Η αξιοποίηση των πρώτων γλωσσών των παιδιών υποστηρίζει και την εκμάθηση της νέας γλώσσας, γι' αυτό και είναι τόσο σημαντική παράμετρος η οποία χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη κατά τη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ (Little 2023· Renau & Marti, 2019).

Οι γλώσσες, στη βάση της θεωρίας της διαγλωσσικότητας, δεν θεωρούνται κλειστά και άκαμπτα συστήματα, αλλά τα δι-/πολύγλωσσα άτομα, κάνουν χρήση του συνολικού γλωσσικού δυναμικού τους για να αποδώσουν νόημα. Τα δι-/πολύγλωσσα παιδιά

επιτυγχάνουν την επικοινωνία, κάθε φορά, με το δυναμικό που έχουν στη διάθεσή τους (Σκούρτου, 2017· Χατζηδάκη, 2020). Το γλωσσικό ρεπερτόριο των αναδυόμενων δι-/πολύγλωσσων παιδιών είναι πολύπλοκο και δυναμικό, ενώ μέσα από τις αρχές της διαγλωσσικότητας αποδίδεται αξία σε όλες τις γλωσσικές ποικιλίες που έχουν στη διάθεσή τους τα παιδιά (Γαβριηλίδου κ.ά., 2021· Garcia & Li Wei, 2015· Tsokalidou & Skourtu, 2020).

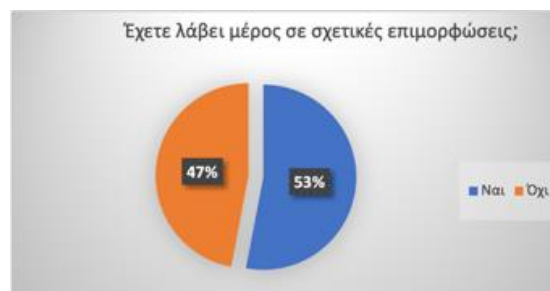
3. Μεθοδολογία

Στη βάση του θεωρητικού πλαισίου στο οποίο υποστηρίζεται το έργο, πραγματοποιήθηκε διάγνωση αναγκών των εκπαιδευτικών. Η Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης, προχώρησε στη διεξαγωγή έρευνας με μικτή μεθοδολογία, η οποία περιλάμβανε τη διεξαγωγή 15 συνεντεύξεων και την αποστολή ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου σε όλα τα νηπιαγωγεία της Κύπρου. Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια ανέρχονται στα 305. Όλες οι συμμετέχουσες στην έρευνα είναι γυναίκες.

3.1. Διάγνωση αναγκών-Αποτελέσματα

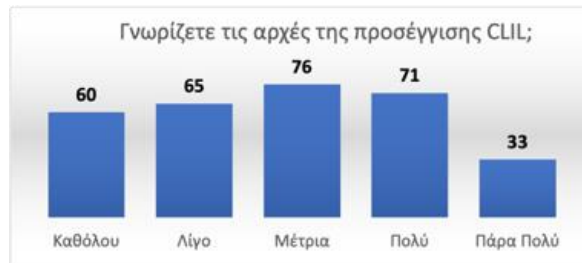
Οι νηπιαγωγοί που έλαβαν μέρος στη διάγνωση αναγκών, ρωτήθηκαν εάν έχουν λάβει μέρος σε σχετικές επιμορφώσεις για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 στο παρελθόν, εάν γνωρίζουν τις αρχές της προσέγγισης CLIL για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2, εάν γνωρίζουν το συμπληρωματικό πλαίσιο επιδιώξεων (δηλαδή το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την ελληνική ως Γ2 στο νηπιαγωγείο στην Κύπρο), καθώς και για το εάν εφαρμόζουν διαφοροποίηση στη διδασκαλία τους, όταν στην τάξη τους φοιτούν αναδυόμενα δι-/πολύγλωσσα παιδιά.

Ως προς τη συμμετοχή σε σχετικές επιμορφώσεις, φάνηκε να είχε συμμετάσχει στο παρελθόν, σε σχετικό θέμα, το 53% των συμμετεχουσών, όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 2.



Διάγραμμα 2. Συμμετοχή σε επιμορφώσεις.

Όσον αφορά στις γνώσεις για την προσέγγιση CLIL, στα ερωτηματολόγια διαφάνηκε να υπάρχει αρκετά μεγάλη εξοικείωση, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 3.



Διάγραμμα 3. Εξοικείωση με την CLIL.

Μέσα από τις συνεντεύξεις, έγινε εμφανές ότι οι νηπιαγωγοί γνωρίζουν την προσέγγιση αυτή για τη διδασκαλία των Αγγλικών, και ότι υπήρχε μεγάλο ενδιαφέρον για επιμόρφωση σχετικά με το πώς εφαρμόζονται οι αρχές της, στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2.

Χαρακτηριστικά, είναι τα πιο κάτω αποσπάσματα:

Νηπ. 11: Μπορεί να βοηθήσει, ναι, γιατί βλέπω ότι στα Αγγλικά ανταποκρίνονται και αποκτούν βασικό λεξιλόγιο και ρουτίνες: χρώματα, αριθμούς, συστήνονται στα Αγγλικά, μια βάση και μια θετική στάση στην ξένη γλώσσα. [...]. Βοηθάει και τα παιδιά κοινωνικά, αφού δεν απομονώνονται.

Νηπ. 14: Δεν έτυχε να κάνω επιμόρφωση, θα με ενδιέφερε. Χρησιμοποιώ στοιχεία του, που έμαθα από άλλες συναδέλφους. Πολύ σημαντικό να το κάναμε για τα Ελληνικά, για να βοηθήσουμε όλα τα παιδιά.

Όσον αφορά στις γνώσεις σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ. – Συμπληρωματικό Πλαίσιο Επιδιώξεων) για την Ελληνική ως Γ2, οι νηπιαγωγοί απάντησαν στο μεγαλύτερο τους ποσοστό ότι το γνωρίζουν μέτρια, λίγο ή καθόλου, ενώ από τις συνεντεύξεις διαπιστώνεται ότι ακόμα και οι νηπιαγωγοί που δήλωσαν ότι το γνωρίζουν, δεν το έχουν εφαρμόσει.

Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Νηπ. 2: Αναφέρθηκε σε μια επιμόρφωση. Το μελέτησα, αλλά δεν χρησιμοποίησα δράσεις. Αλλά το έχω υπόψη μου ότι υπάρχει.

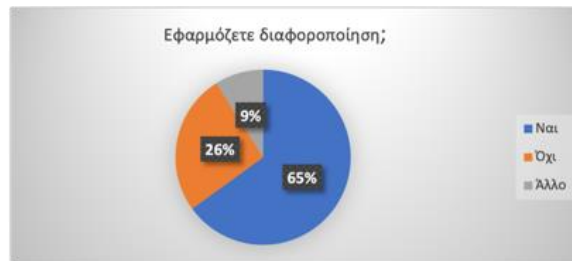
Νηπ. 6: Κάποια σημεία προσπαθήσαμε να εφαρμόσουμε, αποσπασματικά, όμως.

Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών σ' αυτό το ερώτημα, καταγράφονται στο Διάγραμμα 4.



Διάγραμμα 4. Γνώση και εφαρμογή του Α.Π.Σ.

Στο ερώτημα εάν στην τάξη τους εφαρμόζουν αρχές της διαφοροποίησης, οι νηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους (65%) δήλωσαν ότι το κάνουν, όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 5.



Διάγραμμα 5. Εφαρμογή αρχών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Στις συνεντεύξεις, διαφάνηκε ότι η διαφοροποίηση γίνεται με κριτήριο, κυρίως, την ηλικία ή στις ατομικές δραστηριότητες, και όχι κατά τη διδασκαλία στην ολομέλεια.

Νηπ. 3: Ναι, αλλά όχι στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Στις ελεύθερες ή στις ήσυχες (ατομικά) και στην ολομέλεια γίνεται εξήγηση στο σύνολο της τάξης αν διαπιστωθεί ότι ένα παιδί δεν κατάλαβε κάτι.

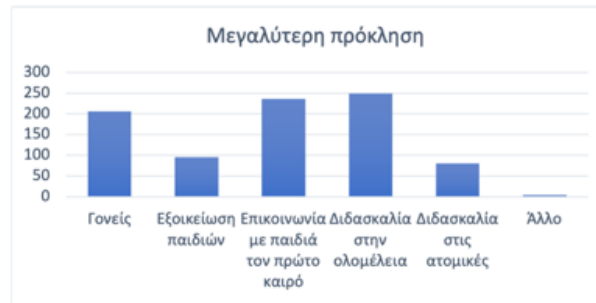
Νηπ. 6: Θέλουμε να δούμε στην πράξη, πώς μπορεί να εφαρμοστεί. Κάνουμε με βάση τις ηλικίες. Βάζουμε άλλου είδους ερωτήσεις, δίνουμε άλλου είδους οδηγίες.

Μέσω των συνεντεύξεων και του ερωτηματολογίου διερευνήθηκε, επίσης, ποιες είναι οι κοινές θεματικές που διδάσκονται κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς σε όλα τα νηπιαγωγεία. Μέσω των ερωτηματολογίων, καταγράφηκαν οι ενότητες που παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 6· θεματικές που ταυτίζονται με αυτές που καταγράφηκαν και στις συνεντεύξεις.



Διάγραμμα 6. Κοινές θεματικές των νηπιαγωγείων.

Όσον αφορά στην καταγραφή των μεγαλύτερων προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί, όταν καλούνται να διδάξουν σε δι-/πολύγλωσσα παιδιά, φάνηκε στα ερωτηματολόγια να είναι η διδασκαλία στην ολομέλεια της τάξης, όπου υπάρχει συμφοίτηση φυσικών με μη φυσικούς/ές ομιλητές/ομιλήτριες, η επικοινωνία με τα παιδιά κατά το πρώτο διάστημα φοίτησής τους στο σχολείο, όπως και η επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 7.



Διάγραμμα 7. Προκλήσεις στη διδασκαλία δι-/πολύγλωσσων παιδιών.

Οι προκλήσεις καταγράφηκαν και στις συνεντεύξεις από τις νηπιαγωγούς:

Νηπ. 12: Ο πρώτος μήνας, πάρα πολύ δύσκολος, όπως και η διδασκαλία του παραμυθιού στην ολομέλεια.

Νηπ. 15: Στην αρχή που πρέπει να γίνει η προσαρμογή είναι πάρα πολύ δύσκολο (...) επίσης, χάνονται τα παιδιά την ώρα που καθόμαστε στον κύκλο: στη διδασκαλία στην ολομέλεια όπου υπάρχει πολύ λεκτικό, είναι μεγάλη πρόκληση (...) Η πιο σημαντική περίοδος είναι το πρώτο τρίμηνο. Εκεί είναι οι μεγάλες προκλήσεις. Θέλω να έχω φράσεις να μπορώ να πω, να τα ηρεμήσω και να μην είναι αναστατωμένα που φεύγει η μαμά.

Με βάση τις θεματικές που διδάσκονται κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς, καθώς και στη βάση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν, οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν και για το είδος του υλικού που θα υποστήριζε την καθημερινή τους διδασκαλία σε αναδυόμενα δι-/πολύγλωσσα παιδιά. Οι απαντήσεις με τα μεγαλύτερα ποσοστά ήταν η δημιουργία καρτών, παιχνιδιών και βίντεο λεξιλογίου, όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 8.



Διάγραμμα 8. Υποστηρικτικό υλικό.

Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις από τις συνεντεύξεις, αναφορικά με τα διαδραστικά παιχνίδια:

Νηπ. 1: Όχι ολόκληρο το μάθημα, αλλά κάποια σποτ που θα δίνουν μια συνέχεια στη σκέψη των παιδιών: π.χ. ένα βίντεο μικρό απλοποίησης του κειμένου, ένα δίλεπτο βιντεάκι στο θέμα για να τους προϊδεάζει, πιο πολύ διαδραστικό και οπτικό υλικό για να τους δίνει να καταλάβουν τι κάνουμε.

Νηπ. 2: Υλικό σαν τον Πέρρη και την Κάτια, τους αρέσει τέτοιο στυλ, κάτι σε λογισμικό ή να τους λέει οδηγίες να παίξουν κάτι, τους αρέσει πάρα πολύ ή λέξεις και να τους καθοδηγούν να κάνουν κάτι, χωρισμένα σε θεματικές.

Νηπ. 3: Για την ολομέλεια, κάτι που να προκαλεί το ενδιαφέρον, γιατί τα παιδιά που δεν καταλαβαίνουν τη γλώσσα παραιτούνται και δεν συμμετέχουν ή ενοχλούν τα άλλα παιδιά (...) Βιντεάκια ή διαδραστικά παιχνίδια για εκμάθηση λεξιλογίου.

Νηπ. 5: Ηλεκτρονικά να είναι τα παιχνίδια, με ηχητική απόδοση (παιχνίδι, να πατά, να γυρίζει και να βλέπει τη λέξη).

Στο ερώτημα για το τι υλικό θα υποστήριζε τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, οι απαντήσεις σε μεγάλο ποσοστό αφορούσαν στη δημιουργία διαδραστικού, οπτικοακουστικού υλικού καθώς και στη δημιουργία καρτών-εικόνων (Διάγραμμα 9).

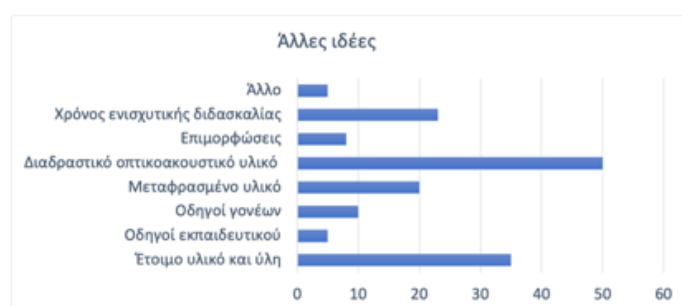


Διάγραμμα 9. Υλικό για διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων.

Στις συνεντεύξεις καταγράφηκε και η ανάγκη δημιουργίας μεταφρασμένου υλικού σε μορφή ηχητικών αρχείων για την επεξήγηση κάποιων αφηρημένων εννοιών ή κάποιων οδηγιών:

Νηπ. 6: Συνήθως δυσκολεύονται στα προβλήματα: δεν κατανοούν. Π.χ. στα μοτίβα, δεν καταλαβαίνουν την αφήγηση-εξήγηση που γίνεται: π.χ. στα άλλα παιδιά λέμε ότι θα κάνουμε δώρο στη μαμά ένα κολιέ που δεν πρέπει οι χάντρες να είναι συνεχόμενα το ίδιο χρώμα και να βρουν πώς θα γίνει... δεν καταλαβαίνουν την εξήγηση, ή π.χ. έχω δύο χρώματα με ποιους τρόπους μπορώ να τα τοποθετήσω κ.λπ.

Στο ερωτηματολόγιο, καθώς και στις συνεντεύξεις, ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς να προτείνουν άλλο υλικό που θα διευκόλυνε την καθημερινή τους εργασία. Οι απαντήσεις και αυτή τη φορά εστίασαν στη δημιουργία διαδραστικού, οπτικοακουστικού υλικού, σχεδίων μαθημάτων (έτοιμο υλικό και ύλη), καθώς και μεταφρασμένο υλικό, το οποίο να διευκολύνει την επικοινωνία με τα παιδιά και τους γονείς/κηδεμόνες. Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου, καταγράφονται στο Διάγραμμα 10.



Διάγραμμα 10. Άλλες προτάσεις για υλικό.

Στις συνεντεύξεις, δόθηκαν παρόμοιες απαντήσεις με το ερωτηματολόγιο, οι οποίες καταγράφηκαν ως εξής:

Νηπ. 5: Θα ήθελα να δημιουργηθεί ένα παραμυθάκι για την κάθε ενότητα και να είναι μεταφρασμένο (...) θα άρεσε σε αυτά τα παιδιά να ακούσουν κάτι και στη γλώσσα τους.

Νηπ. 13: Βιβλιαράκι για γονείς, με το ξεκίνημα της χρονιάς, να τους δίνεται. Να περιέχει τους κανονισμούς του σχολείου, τον τρόπο λειτουργίας του νηπιαγωγείου, να τους αναφέρουμε διάφορες δραστηριότητες και εκδηλώσεις που γίνονται, το πρόγραμμα, τη ρουτίνα του σχολείου. Να είναι μεταφρασμένο στη γλώσσα τους για να προετοιμάζουν τα παιδιά (...)

Νηπ. 15: Παιχνίδια ηλεκτρονικά χωρίς πολύ λεκτικό (...) Μεταφρασμένο υλικό για τους γονείς, βασικά έντυπα που χρησιμοποιούμε (όχι την επίσημη επικοινωνία), πώς λειτουργεί το σχολείο, οδηγίες του σχολείου, να πάρουμε επιστολές που στέλνουμε στο σχολείο, η διατροφή, τα ρούχα, ο ύπνος, τι θα φέρνουν από το σπίτι, τι κάνουμε σε κάθε ενότητα, πώς λειτουργεί το νηπιαγωγείο.

4. Το παραχθέν υλικό - Επιλογικός σχολιασμός

Το υλικό που παράχθηκε στο έργο αυτό, βασίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο, σε συνδυασμό με τη διάγνωση αναγκών. Οι νηπιαγωγοί, στη διάγνωση αναγκών, επεσήμαναν ότι χρειάζονται υλικό που να τις υποστηρίζει στη διδασκαλία στην ολομέλεια, κατά τη συμφοίτηση φυσικών με μη φυσικούς/ές ομιλητές/ομιλήτριες των ελληνικών. Επίσης, δήλωσαν την προτίμησή τους το υλικό να είναι οπτικοακουστικό και διαδραστικό, όπως και ότι θα τις υποστήριζε στην επικοινωνία τους με τους γονείς/κηδεμόνες και τα παιδιά κατά το πρώτο διάστημα φοίτησής τους στο σχολείο, μεταφρασμένο υλικό. Έτσι, στο πλαίσιο του έργου, στη διάθεση των νηπιαγωγείων από τον Σεπτέμβριο του 2024, στην ιστοσελίδα του έργου <https://maelnip.schools.ac.cy>, σε ελεύθερη πρόσβαση, θα είναι τα ακόλουθα:

1. Οδηγός γονέων/κηδεμόνων για τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο, σε εννέα γλώσσες: Ελληνικά, Αγγλικά, Αραβικά, Βουλγαρικά, Γαλλικά, Γεωργιανά, Ουκρανικά, Ρουμανικά και Ρωσικά.
2. Επιστολές καθημερινής επικοινωνίας στις πιο πάνω γλώσσες.
3. Μεταφρασμένα ηχητικά αρχεία στις εννέα αυτές γλώσσες, τα οποία αφορούν σε φράσεις υποδοχής των παιδιών, εκμάθησης των ρουτινών και των κανόνων των πρώτων ημερών, όπως και βασικές φράσεις-επεξηγήσεις των γνωστικών αντικειμένων.
4. Είκοσι εικονογραφημένες ιστορίες, σχετικές με τις θεματικές ενότητες που καταγράφηκαν. Η κάθε ιστορία περιλαμβάνει ενισχυμένη εικονογράφηση, δίνεται η περίληψή της σε βίντεο με κίνηση των 40-45 δευτερολέπτων σε εννέα γλώσσες (για πρόσβαση όλων στο βασικό νόημα της κάθε ιστορίας), δίνεται επίσης ένα τραγούδι

για την κάθε ιστορία, δεδομένης της μεγάλης σημασίας των τραγουδιών στην εκμάθηση μιας γλώσσας (Zhang et al., 2023), καθώς και η αφήγηση της κάθε ιστορίας σε μορφή podcast με σκηνοθεσία, από ηθοποιούς.

5. Διαδραστικές κάρτες με ηχητική απόδοση των λέξεων, για προ-διδασκαλία λεξιλογίου στις είκοσι θεματικές, ενώ για την εμπέδωση του λεξιλογίου των ιστοριών, δημιουργήθηκε εφαρμογή (application) λεξιλογίου.

Παράλληλα με τη δημιουργία του υλικού, στο πλαίσιο του έργου διεξήχθησαν διά ζώσης, τρεις σειρές επιμορφώσεων οι οποίες αφορούσαν στο Συμπληρωματικό Πλαίσιο Εξέλιξης επιδιώξεων και τους τρόπους εφαρμογής του, τις βασικές αρχές της προσέγγισης CLIL στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/πρόσθετης γλώσσας, και τη συνολική εφαρμογή των πιο πάνω, με παραδείγματα, μέσω δειγματικών διδασκαλιών.

Το συνολικό υλικό λειτουργεί υποστηρικτικά για όλα τα παιδιά, έτσι ώστε να έχουν τις μέγιστες απολαβές από τη φοίτησή τους στο σχολείο, και ενισχύει το καθημερινό διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών για αποτελεσματική διδασκαλία στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό και πολύγλωσσο σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Γαβριηλίδου, Ζ., Μητσιάκη, Μ., & Φλιάτουρας, Α. (2021). *100 βασικές έννοιες για τη Γλωσσολογία*. Gutenberg.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Gutenberg.
- García, O., & Wei, L.I. (2015). Translanguaging, bilingualism, and bilingual education. Στο W. E. Wright, S. Boun, & O. García (Επιμ.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (σσ. 223–240). Wiley Blackwell.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Little, D. (2023). Learning EAL “from the inside out”: The benefits of a learner autonomy approach. *EAL Journal* (Autumn). NALDIC.
- Μητσιάκη, Μ. (2020). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα (Προδημοτική, Δημοτική, Μέση Γενική, Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση της Κύπρου)*. Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου.
- Ottevanger, J. (2023). Content and language integrated learning (CLIL). *EAL Journal* (Spring), 52–54. NALDIC.
- Renau, M. L., & Marti, S. M. (2019). A CLIL approach: Evolution and current situation in Europe and in Spain. *International Journal of Science and Research*, 8(12), 1110–1119.

- Σκούρτου, Ε. (2017). Εισαγωγικά. Στο Ρ. Τσοκαλίδου, *SiDaYes! Πέρα από τη διγλωσσία προς τη διαγλωσσικότητα/Beyond bilingualism to translanguaging*. Gutenberg, σσ. 25–28.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Gutenberg.
- Tsokalidou, R., & Skourtu, E. (2020). Translanguaging as a culturally sustaining pedagogical approach: Bi/Multilingual Educators' Perspectives. Στο J. Panagiotopoulou, L. Rosen, & J. Strzykala (Επιμ.), *Inclusion, Education and Translanguaging* (σσ. 219–225). Springer.
- ΥΠΑΝ. (2020). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης*. https://archeia.moec.gov.cy/sd/270/dee_nip_proscholiki_ekpaidefsi.pdf
- Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Πεδίο.
- Zhang, Y., Bails, F., & Prieto, P. (2023). Singing songs facilitates L2 pronunciation and vocabulary learning: A study with Chinese adolescent ESL learners. *Language*, 8(3). <https://doi.org/10.3390/languages8030219>

Δημιουργικές ασκήσεις στη διδασκαλία της ΝΕ ως ξένης γλώσσας, με βάση τα εγχειρίδια της ΝΕ για Ουκρανόπουλα

Oksana Snigovska

Εθνικό Πανεπιστήμιο του Η. Η. Μέτσνικοβ της Οδησσού (Ουκρανία)
snigovska@ukr.net

Andrii Malakhiti

Εθνικό Πανεπιστήμιο του Η. Η. Μέτσνικοβ της Οδησσού (Ουκρανία)
odessa332005@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, οι δημιουργοί της σειράς εγχειριδίων «Νεοελληνική (ΝΕ) γλώσσα» παρουσιάζουν πρακτικά παραδείγματα ενός σύγχρονου διδακτικού υλικού, που προορίζεται για τη διδασκαλία της ΝΕ ως ξένης (ΞΓ) στα ουκρανικά σχολεία. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για μάθηση σε μια εποχή, που πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα, λόγω επιδημίας του Covid-19 και του πολέμου στην Ουκρανία, αναγκάστηκαν να στραφούν στην εξ'αποστάσεως διδασκαλία. Για τη διδασκαλία της ΝΕ ως ξένης γλώσσας προτείνονται διαφορετικές δραστηριότητες, που εστιάζουν στην παραγωγή προφορικού λόγου των μαθητών, σε πολλά παιχνίδια ρόλων, σε δεκάδες δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου και δομικές ασκήσεις. Θεωρείται ότι αναπτύσσοντας τη φαντασία τους, οι μαθητές πιο γρήγορα δημιουργούν λογικές αλυσίδες και λύνουν ασκήσεις πολλαπλών βημάτων. Θετική επίδραση στη συναισθηματική τους ενίσχυση ασκούν τα τραγούδια και τα ποιήματα, με βοήθεια των οποίων μπορεί κανείς να μάθει τη γραμματική και το λεξιλόγιο, να αναπτύξει δεξιότητες ακρόασης κειμένων, αγνοώντας άγνωστες λέξεις, να συνθέσει τα δικά του τραγούδια, να γράψει άρθρα, να τα υπαγορεύσει, να οργανώσει συζητήσεις σχετικές με αυτά, να τα μεταφράσει, να τα χρησιμοποιήσει ως ασκήσεις για συμπλήρωση κενών στο κείμενο ή για διόρθωση λαθών, να γράψει διαλόγους, να εξασκηθεί στην προφορά, τον τονισμό και την έμφαση, να εξοικειωθεί με πληροφορίες για γιορτές, ήθη και έθιμα του Ελληνικού και του ουκρανικού λαού, για ιστορικά γεγονότα της Ελλάδας, της Κύπρου και της Ουκρανίας, να ενσωματώσει τραγούδια και ποιήματα στο σχεδιαζόμενο έργο κ.ά.

Λέξεις-κλειδιά: Εγχειρίδια «Νεοελληνική γλώσσα», ξένη γλώσσα, Ουκρανία, ανάπτυξη δημιουργικών δεξιοτήτων.

1. Εισαγωγή

Στον τομέα της εκπαίδευσης, σήμερα, παρατηρείται ένα αξιοσημείωτο ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς να αναζητούν συνεχώς νέους τρόπους και σύγχρονες μεθόδους, που θα βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τον τρόπο, που οι μαθητές θα αποκτήσουν τις γνωστικές τους δεξιότητες. Στην μελέτη μας, θα βασιστούμε ως

συγγραφείς στη σειρά των εγχειριδίων εκμάθησης της ΝΕ γλώσσας, που εκδόθηκε σύμφωνα με το συνιστώμενο από το Υπουργείο Παιδείας Ουκρανίας πρόγραμμα σπουδών με τίτλο «Δεύτερη ξένη γλώσσα για ιδρύματα γενικής μέσης εκπαίδευσης». Ιδιαίτερη έμφαση σ' αυτά δίνεται στην καλλιέργεια και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για μάθηση σε μια εποχή που πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα, λόγω επιδημίας του Covid-19 και του πολέμου στην Ουκρανία, αναγκάστηκαν να στραφούν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Το περιεχόμενο κάθε εγχειριδίου έχει ένα σύστημα προσανατολισμού, το οποίο επισημαίνεται με μεμονωμένα σύμβολα και αποτελείται συνήθως από 6 έως 8 θεματικές ενότητες. Οι σηματοδότες αποτελούν μεγάλο μέρος των εικόνων, οι οποίοι ως εικόνες απαίτησης ωθούν τους μαθητές στην χρήση μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής στρατηγικής. Έτσι, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν δημιουργικά και να αξιοποιήσουν τον εξοπλισμό του σχολείου ώστε να διερευνήσουν, να εμβαθύνουν ή να ασχοληθούν με κάθε θέμα.

Σ' όλα τα εγχειρίδια προτείνεται εκπαιδευτικό υλικό με πολλές δημιουργικές δραστηριότητες, ασκήσεις και παιχνίδια για να προσελκυσθούν οι μαθητές στη μελέτη γλωσσικής και πολιτιστικής κληρονομιάς του Ελληνικού και του Ουκρανικού λαού στα πλαίσια του διαλόγου πολιτισμών, εφόσον η διαμόρφωση δυνατότητας χρήσεως διάφορων στρατηγικών για την ικανοποίηση ξενόγλωσσων επικοινωνιακών κατευθύνσεων συμβάλλει στην ανάπτυξη γλωσσικών, διανοητικών και γνωστικών ικανοτήτων παιδιών, στην προθυμία της συμμετοχής τους στην ξενόγλωσση επικοινωνία, στην ανάγκη της περαιτέρω βελτίωσης στον τομέα χρήσεως της ΝΕ γλώσσας.

Η εκπαιδευτική πορεία πρέπει να διοργανώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να συμβάλλει στην ολοκληρωμένη διαμόρφωση προφορικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων μαθητών (παραγωγή προφορικού λόγου και ακρόαση) και μετά – γραπτής επικοινωνίας (ανάγνωση και γραφή). Σύμφωνα με την Μαγουλά, «ο τομέας της φωνητικής/φωνολογίας πρέπει να βρίσκει μεγάλη εφαρμογή στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως ΞΓ, όπου η ορθή προφορά είναι καθοριστικός παράγοντας της επιτυχούς επικοινωνίας και είναι επιβεβλημένη η συστηματική διδασκαλία της, καθώς και σε περιπτώσεις παθολογίας του λόγου ή δυσλεξιών, στις οποίες το γλωσσικό έλλειμμα εστιάζεται συχνότατα στο φωνολογικό επίπεδο» (Μαγουλά, 2015, σ. 41). Συγκεκριμένα, οι ενδιαφέρουσες ασκήσεις με ποιήματα τους βοηθούν να κατανοήσουν τη φωνολογική δομή της ΝΕ, όπως και στην κατάκτηση των νέων λεξιλογικών στοιχείων και γραμματικών φαινομένων, διευρύνοντας το πεδίο των γνώσεών τους και παρακινώντας τους σε δημιουργικές αναζητήσεις.

Έτσι, δημιουργείται η αισιοδοξία ότι το διδακτικό υλικό θα ενισχύσει με ποικίλους τρόπους τη μάθηση, κινητοποιώντας τους μαθητές, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή τους, συμβάλλοντας στην κατανόηση των προσφερόμενων γνώσεων και παρέχοντας ποικίλες εμπειρίες μάθησης.

2. Επίδραση στη συναισθηματική ενίσχυση των εκπαιδευομένων

Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που πιστεύουν πως για να μπορέσει ένα άτομο να κατακτήσει την άριστη γνώση μιας ξένης γλώσσας είναι απαραίτητο να αποκτήσει τα στοιχεία εκείνα του πολιτισμού, που του προσφέρουν καλύτερη κατανόηση και ευχέρεια ως προς τη γλώσσα και τις γνωστικές δεξιότητες, τις οποίες επρόκειτο να αναπτύξει. Άρα, μέσα από την ανακάλυψη και την οικειοποίηση κάθε πολιτισμικού στοιχείου, οι μαθητές έρχονται πιο κοντά με την ξένη γλώσσα που μαθαίνουν.


Σημαντική ιδιαιτερότητα των εγχειριδίων μας είναι η ύπαρξη σ' αυτά των λογοτεχνικών στοιχείων, π.χ. ποιημάτων, τραγουδιών, ρητών, θρύλων, παροιμιών κ.ά. Είμαστε βέβαιοι ότι μ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές με περισσότερο ενδιαφέρον θα μελετήσουν τη λαογραφία και τη λογοτεχνική κληρονομιά της Ελλάδας και της Κύπρου. Είναι γεγονός ότι τη μεγαλύτερη επίδραση στη συναισθηματική ενίσχυση των μαθητών ασκούν τα τραγούδια και τα ποιήματα, με τα οποία μπορεί κανείς να μάθει τη γραμματική και το λεξιλόγιο, αναπτύσσοντας δεξιότητες ακρόασης κειμένων, αγνοώντας άγνωστες λέξεις, να συνθέσει τα δικά του τραγούδια, να γράφει άρθρα, να υπαγορεύσει τα ποιήματα, να οργανώσει συζητήσεις σχετικές με αυτά, να τα μεταφράσει, να τα χρησιμοποιήσει ως ασκήσεις για συμπλήρωση κενών στο κείμενο ή για διόρθωση λαθών, να γράφει διαλόγους χρησιμοποιώντας τις λέξεις των τραγουδιών ή των ποιημάτων, να εξασκηθεί στην προφορά, στον τονισμό και στην έμφαση, να εξοικειωθεί με πληροφορίες για γιορτές, ήθη και έθιμα του Ελληνικού και Ουκρανικού λαού, για ιστορικά γεγονότα της Ελλάδας, της Κύπρου και της Ουκρανίας, να παίξει παιχνίδια ρόλων, να ενσωματώσει τραγούδια στο σχεδιαζόμενο έργο κ.ά.

Για την εστίαση της προσοχής, την καλλιέργεια της φαντασίας και τη βελτίωση του ρυθμού ομιλίας, προσφέρονται οι ασκήσεις, στις οποίες οι μαθητές πρέπει να βρουν τις ομοιοκαταληξίες. Οι εργασίες αυτού του τύπου προσφέρουν εμπειρίες μάθησης και συμβάλλουν στην εκδήλωση της γνωστικής και της ομιλητικής δραστηριότητας των σπουδαστών. Ως ενδιαφέρουσα στιχουργία, προτείνονται επίσης δημιουργικές ασκήσεις για τη συγγραφή ποιημάτων ακροστιχίδας, αφού αυτές συμβάλλουν στην ανάπτυξη τόσο του οργανωμένου όσο και του αυθόρμητου λόγου των μαθητών.

Επίσης, για την ανάπτυξη των δημιουργικών δεξιοτήτων τους προτείνεται σύνθεση των *cinqtain*, που στη μετάφραση από τα Γαλλικά σημαίνει «πεντάγραμμη ποιητική μορφή». Στην 1^η γραμμή αναφέρεται ο τίτλος. Η 2^η γραμμή περιέχει δύο επίθετα / μετοχές που περιγράφουν το ουσιαστικό στην 1^η γραμμή. Η 3^η γραμμή αποτελείται από τρία ρήματα και επιρρήματα που δηλώνουν τη δράση του υποκειμένου. Η 4^η γραμμή είναι ένας συνδυασμός λέξεων ή μια πρόταση που αποτελείται από μερικές λέξεις που αντικατοπτρίζουν τη στάση του συγγραφέα/ της συγγραφέως. Η 5^η γραμμή περιλαμβάνει ένα ουσιαστικό που εκφράζει συναίσθημα, το οποίο σχετίζεται με το υποκείμενο και είναι συνώνυμο με το ουσιαστικό της 1^{ης} γραμμής. Η αποτελεσματικότητα συγγραφής των *cinqtain* έγκειται στο ότι μπορούν να τα συνθέσουν όλοι οι σπουδαστές, επειδή τα ποιήματα αυτά είναι χωρίς ομοιοκαταληξία.

Έτσι, το *cinquain* είναι μια διδακτική μέθοδος γνωστικής δραστηριοποίησης των μαθητών και μια αποτελεσματική μέθοδος εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας.

Μία άλλη από τις πλέον σημαντικές παιδαγωγικές μεθόδους, οι οποίες απελευθερώνουν τη δημιουργικότητα των εκπαιδευομένων, είναι οι κατασκευές. Κατασκευάζοντας ένα αντικείμενο, π.χ. κυρά Σαρακοστή στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν πραγματικά και να διαμορφώνουν το αντικείμενο.

 **Μελέτησε μαζί με το(ν) δάσκαλο / τη δασκάλα**

Το έθιμο της κυρά-Σαρακοστής

Στην Ελλάδα έχουν το **έθιμο** της κυρά-Σαρακοστής, όταν **νηστεύουν** 40 μέρες από την Καθαρά Δευτέρα μέχρι το Πάσχα.


Τα παιδιά ζωγραφίζουν μια γυναίκα χωρίς στόμα λόγω **νηστείας**. 7 πόδια της κυρά-Σαρακοστής συμβολίζουν 7 εβδομάδες της νηστείας.

Κάθε Σάββατο **κόβουν** 1 πόδι της και έτσι ξέρουν πόσες εβδομάδες νηστείας μένουν μέχρι το Πάσχα. Το Μεγάλο Σάββατο **κόβουν** το **τελευταίο** της πόδι.


*Цікаво, що слово **νηστεία** (niem) походить від слів **νη** εσθία, що означає **не їсти***

Ερωτήσεις:

- Πόσες μέρες νηστεύουν οι ορθόδοξοι Έλληνες;
- Τι ζωγραφίζουν τα παιδιά στη νηστεία;
- Πόσα πόδια έχει η κυρά-Σαρακοστή;
- Τι συμβολίζουν τα πόδια της;
- Πότε κόβουν το τελευταίο της πόδι;



 **Εργαστήριο.** Можеш зробити бабу Саракости з тіста разом із дорослими вдома.

Заміси тісто: 3 кружки борошна, 1 кружка солі, 1 кружка води. Виліпи бабу Саракости. Поклади на пекарський папір на деко і випікай 20-30 хвилин при 160°.

 **Μάθε ένα απόσπασμα από το τραγούδι «Η Σαρακοστή της γιαγιάς».**
<https://bit.ly/3GerSbP>

[...] Η γιαγιά μας η καλή φτιάχνει την Σαρακοστή. Βάζει **αλάτι** στο **ζυμάρι** και έτοιμο το **μετρητάρι**.

Βάζει και από έναν σταυρό στο κεφάλι και στον λαιμό μόνο στόμα δεν της βάνει **αμαρτίες** να μην κάνει. [...]

Εικόνα 1. Κατασκευάζοντας ένα αντικείμενο.

Μέσα σε μια τέτοια διαδικασία γεννιούνται πραγματικά ερωτήματα για τους μαθητές, οι οποίοι καλούνται να διατυπώσουν υποθέσεις και να αναζητήσουν λύσεις. Είναι φανερό πως πρόκειται για μια διαδικασία ενεργητικής μάθησης, η οποία αποτελεί την αρχή του «μαθαίνω να μαθαίνω», που είναι και η πιο ουσιαστική κατάκτηση για κάθε παιδί.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί η σημαντική αξία του ρόλου των εικόνων στην επίτευξη των στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας. Οι εικόνες, οι έντυπες των σχολικών βιβλίων, τα βίντεο που ενσωματώσαμε με QR-κώδικα και οι κινούμενες της οθόνης των υπολογιστών, θεωρούμε ότι συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Κωστούλη (2001), «γενικότερα συμμετέχοντας στα «γεγονότα μάθησης», εστιάζοντας στην προσέλκυση της προσοχής (μάλιστα, ελκυστικότητα), στην πληροφόρηση για τους στόχους του μαθήματος (εικονικοί προκαταβολικοί οργανωτές), στην παροχή κινήτρων, στην ανάκληση προηγούμενης γνώσης και έκφρασης εμπειριών, στην παρουσίαση του περιεχομένου είτε πρόκειται για διδακτικές εφαρμογές, οι οποίες είναι ευρέως γνωστές ως επικοινωνιακές προσεγγίσεις, που μετατοπίζουν το ενδιαφέρον από τη μελέτη της γλώσσας προς τη μελέτη της χρήσης της ως οργάνου επικοινωνίας και υποστηρίζουν τρόπους παραγωγής και επεξεργασίας αυθεντικών παραδειγμάτων γλωσσικής χρήσης, δηλαδή προφορικών ή γραπτών κειμένων (είτε πρόκειται για λεγόμενες κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις)» (Κωστούλης, 2001, σ. 623).

3. Παρακολούθησε το βιντεοκλιπ του τραγουδιού «Are you lost in the world like me» του Μόμπι, χρησιμοποιώντας το(ν) σύνδεσμο ή με τη βοήθεια του QR-code (ή κοιτάξε τις παρακάτω εικόνες)

<https://www.youtube.com/watch?v=VASpeEufJ88>

Με τη μορφή μιας ταινίας καρτούν το βιντεοκλιπ παρουσιάζει καθημερινές εικόνες ανθρώπων, βοηθημένων στην εικονική επικοινωνία, που προσφέρουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης χάνοντας ταυτόχρονα την ουσία της ζωής.

Ο κεντρικός ήρωας μοιάζει χαμένος ανήμπορος στο πλήθος που δεν δίνει σημασία σε σιδηρόπαιδα καλό ή κακό, που συμβαίνει στον πραγματικό κόσμο. Το σημαντικό μήνυμα, που περνάει το βιντεοκλιπ, είναι πως η μοναξιά που νιώθει ο σημερινός άνθρωπος, απορροφημένος στο κινητό του, είναι μεγάλη.



Εικόνα 2. Σημαντικός ρόλος των εικόνων στην επίτευξη των στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας.

4. Ταίριαξε τις περιγραφές με τις παραπάνω εικόνες

3. Μια κοπέλα βγάζει σέλφι με φόντο ένα φλεγόμενο κτίριο.
- ... Μάυρες μέρες και ένας ήλιος, που παθαίνει, δημιουργεί ανθρώπους-σκιάς του εαυτού τους, που δεν βλέπουν ότι στα αλήθεια είναι μόνοι.
- ... Στη συνέχεια ο ήρωας βρίσκεται μέσα σε ένα λαωφορείο. Όλοι είναι χαμένοι σε έναν δικό τους διαδικτυακό κόσμο.
- ... Τρώνε όλοι μαζί σε ένα τραπέζι, αλλά δεν μιλάνε, γιατί και πάλι κοιτάνε τις οθόνες τους.
- ... Μια σειρά ανθρώπων πέφτει σε μία μαύρη τρύπα στο δρόμο, συνεχίζοντας να κοιτάζει το κινητό του.
- ... Ο ήρωας ονειρεύεται για μια κοπέλα κι εκείνη τον ερωτεύεται. Τα συναισθήματά τους εκφράζονται: μέσω emojis από τα άψυχα πρόσωπα.

72

Θέμα 1^ο: Φίλοι/-ες και επικοινωνία στο Διαδίκτυο

- ... Που πάνε αυτοί οι άνθρωποι; Στον γκρεμό, με το βλέμμα κολλημένο στις οθόνες των smartphone τους.
- ... Μια κοπέλα «φοράει» το καλύτερο χαμόγελό της για τη(ν) φωτογραφία, και μόλις το φλας σβήσει, η κατάθλιψη επιστρέφει στο πρόσωπό της.
- ... Ο ήρωας σκαρφιάζει στο τραπέζι ενός καφετέρειο. Αυτή η εικόνα απεικονίζει την γκριζιά πραγματικότητα των σύγχρονων ανθρώπων, που εξαρτημένοι από τις οθόνες τους, ξεχνούν να ζουν.

Μέσα από τις εικόνες, τους ήχους, τα βίντεο, οι μαθητές μικρότερης κυρίως ηλικίας αποθηκεύουν πιο εύκολα τις νέες πληροφορίες και οδηγούνται με την σειρά τους στην κατάκτηση της γνώσης και της ξένης γλώσσας, όταν πρόκειται για την εκμάθηση αυτής. Έτσι, από το πλήθος των τρόπων ένταξης των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία και την επίτευξη γλωσσικών στόχων σε δημιουργικές δραστηριότητες βασιζόμαστε σε συμβολή της εικονογράφησης στην κατανόηση των κειμένων, στην προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων, στη δημιουργία πλαισίων επικοινωνίας για την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και στις εννοιολογικές / παραστατικές εικόνες.

Ως δημιουργική εργασία αναζήτησης προτείνεται στους μαθητές να δημιουργήσουν κόμικς εμπνεόμενοι από τους περίφημους πίνακες σαν κόμικς ή να προσθέσουν θραύσματα (κομμάτια ή τμήματα) που λείπουν από ένα αντίγραφο αυτών των πινάκων.

Ζωγραφίζοντας διάφορα επεισόδια από αναγνωσμένα κείμενα, χώρους, ήρωες, μέλη οικογένειας κ.λπ., στους μαθητές αναπτύσσεται η μεταφορική και η συνειρμική σκέψη, αλλά και η φαντασία, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η δεξιότητα της απομνημόνευσης.

Αναπτύσσοντας τη φαντασία τους, οι μαθητές πιο γρήγορα δημιουργούν λογικές αλυσίδες και λύνουν ασκήσεις πολλαπλών βημάτων. Μια από τις καθημερινές μεθόδους εξάσκησης για την εκμάθηση ξένης γλώσσας πρέπει να είναι η νοερή μοντελοποίηση καταστάσεων ζωής. Έτσι, η δημιουργική άσκηση για τους σπουδαστές είναι να φανταστούν τον εαυτό τους οπουδήποτε, να προσθέσουν στη φαντασία τους μια απαλή μουσική, κάποιες μυρωδιές φαγητών, τον θόρυβο μιας πόλης / ενός χωριού ή τους ήχους φύσης και πολλά άλλα.

3. Διεπιστημονικές και διαθεματικές διασυνδέσεις

Στο περιεχόμενο κάθε εγχειριδίου έγινε προσπάθεια να ληφθεί υπόψη η ενσωματωμένη προσέγγιση και οι διεπιστημονικές διασυνδέσεις, έχοντας υπόψη ότι το εκπαιδευτικό

υλικό πρέπει να ενισχύει την πολύπλευρη ανακάλυψη θεμάτων, η εφαρμογή των οποίων περιλαμβάνει τη συμμετοχή γνώσεων και δεξιοτήτων από διάφορους τομείς σπουδών.



1. Άκουσε και διάβασε το κείμενο

Το καλοκαίρι η τάξη μας πηγαίνει στην ελληνική **κατασκήνωση** με λεωφορείο. Έχουμε στο πρόγραμμα την **εκδρομή** στη Θεσσαλονίκη. Είναι η δεύτερη μεγάλη πόλη της Ελλάδας. Ο **Λευκός Πύργος** είναι το γνωστό μνημείο. Είναι **κοντά** στην **παραλία** της πόλης.

Κάνουμε τη δεύτερη στάση μας στην πρωτεύουσα της χώρας. Η Αθήνα είναι **μακριά από** την Θεσσαλονίκη. Είναι πόλη με μεγάλη ιστορία και **αρχαιολογικά** μνημεία. Κάθε τουρίστας πηγαίνει εδώ και βλέπει την Ακρόπολη. Κοντά στην Αθήνα είναι ο Πειραιάς, το πιο μεγάλο λιμάνι της χώρας.



1.



2.

Φτάνουμε στην Πάτρα. Είναι η τρίτη μεγάλη πόλη της Ελλάδας. Από εκεί βλέπουμε την **γέφυρα** Ρίου – Αντιρρίου. Η Πάτρα είναι γνωστή με το καρναβάλι της.



3.



4.

Εικόνα 3. Ενσωματωμένο υλικό, που συσχετίζεται με διάφορες επιστήμες.

Οι διαθεματικές συνδέσεις ανάμεσα στα μαθήματα εκφράζονται μέσω των κοινών θεμάτων, όπως η πατρίδα, η φύση, οι γιορτές και οι παραδόσεις, η εργάσιμη μέρα, η ψυχαγωγία, η οικογένεια, η σχολική ζωή, ο υγιεινός τρόπος ζωής, ο τόπος διαμονής, το ανθρώπινο σώμα, τα ρούχα και πολλά άλλα.

Για παράδειγμα, λαμβάνοντας υπόψη το πρόγραμμα της 5^{ης} τάξης Δημοτικού, συμπληρώσαμε το ενσωματωμένο υλικό, που συσχετίζεται με τις Καλές Τέχνες, την Ιστορία και τη Γεωγραφία της Ουκρανίας και της Ελλάδας, με τις Φυσικές επιστήμες και την Επαγγελματική εκπαίδευση, την Ουκρανική γλώσσα και τη Μουσική, με βασικά στοιχεία της Αγωγής Υγείας κ.λπ.

4. Ομαδικές εργασίες

Πολλοί πιστεύουν ότι οι ομαδικές εργασίες δεν είναι αξιόπιστες και ότι ο δάσκαλος δεν μπορεί να έχει σαφή εικόνα για τον κάθε μαθητή. Αυτό σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, σύμφωνα με την Μυλωνάκη (2019). Η ομαδική εργασία όμως δεν είναι ο μοναδικός τρόπος διδασκαλίας, που χρησιμοποιούμε σε κάθε μάθημα, αλλά δίνει μεγαλύτερο κίνητρο, έχει περισσότερο ενδιαφέρον για τους μαθητές που μαθαίνουν να συνεργάζονται και αυτοί που δυσκολεύονται βοηθούνται περισσότερο με αυτόν τον τρόπο, μόνο και μόνο παρακολουθώντας τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Άλλωστε ένας αδύναμος μαθητής είναι σχεδόν αδύνατον να φτάσει σε σωστή λύση μόνος του έτσι κι αλλιώς, όπως έχουμε παρατηρήσει.

6 Παίξτε στην ομάδα, διαλέγοντας το περιτό

Α' ομάδα	Β' ομάδα
<ul style="list-style-type: none"> • Η Αθήνα, το Κίεβο, το Αιγαίο, το Ιόνιο. • Η Ουκρανία, η Ελλάδα, η Αλβανία, το Κίεβο. • Η ανεξαρτησία, η ελευθερία, ο θάνατος, το τσουρέκι. • Καλός, η πρωτεύουσα, όμορφος, γνωστός. • Γιουρτίζω, λείο, η γλώσσα, παρουσιάζω. 	<ul style="list-style-type: none"> • Το Αβιβ, το Κίεβο, η Αθήνα, η Μαριούπολη. • Κίτρινο χρώμα, άσπρο χρώμα, το σιτάρι, ο ουρανός. • Βάρφα, τσουγκρίζω, το αυγό, μαγειρεύω. • Το τσουρέκι, η Πρωτοχρονιά, το σουβλάκι, το αρνί. • Η πόλη, το χωριό, η πρωτεύουσα, το Πάσχα.

Εικόνα 4. Παίζουμε σε ομάδες.

Μεγάλοι σε όγκο διάλογοι και κείμενα συνήθως δεν τραβούν την παιδική προσοχή. Γι' αυτό στα εγχειρίδια προτείνονται αρκετές εργασίες που ωθούν τους μαθητές να συνεργαστούν σε ομάδες. Κατά τη διάρκεια μιας τέτοιας εργασίας είναι ενεργοί, συγκεντρωμένοι, προσπαθούν να εκφραστούν, επιβεβαιώνοντας ή διαψεύδοντας τις θέσεις «Σωστό ή Λάθος», ή ψάχνοντας απαραίτητες πληροφορίες κ.λπ. Έτσι διαμορφώνεται η «Ικανότητα διά βίου μάθησης» και η «Ικανότητα πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας».

7 Άκουσε και διάβασε τις εκθέσεις των μαθητών. Послухай і прочитай твори учнів





<p>Μένω στο Κίεβο. Είναι μια πολύ όμορφη πόλη με μεγάλη ιστορία. Στην πρωτεύουσα βρίσκεται ο καθεδρικός ναός της Αγίας Σοφίας, που έχει πολλά μουσεία και μνημεία της αρχαίας αυτοκρατορίας των Ρως του Κίεβου.</p>	<p>Είμαι από το Αβιβ. Είναι η πρωτεύουσα του πολιτισμού της Ουκρανίας. Έχει ατιμόσφαιρα της Κεντρικής Ευρώπης με όμορφη αρχιτεκτονική. Οι κάτοικοι της πόλης τηρούν τις ουκρανικές παραδόσεις.</p>	<p>Το σπίτι μου είναι στη Μαριούπολη. Είναι ένα λιμάνι στην Αζοφική θάλασσα. Κοντά στη Μαριούπολη υπάρχουν 48 ελληνικά χωριά. Εκεί μένουν οι Ρουμάνοι και οι Ουρούμ, που μιλούν την ρουμάνικη και την ουρούμικη γλώσσα.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

8 Συμπλήρωσε τον πίνακα, όπως στο παράδειγμα

	το Κίεβο	το Αβιβ	η Μαριούπολη
1. Είναι ένα λιμάνι στην Αζοφική θάλασσα.			✓
2. Έχει ατιμόσφαιρα της Κεντρικής Ευρώπης.		✓	
3. Έχει όμορφη αρχιτεκτονική.			
4. Είναι πρωτεύουσα του πολιτισμού της Ουκρανίας.			
5. Είναι πρωτεύουσα του πολιτισμού των Ελλήνων της Ουκρανίας.			
6. Εκεί μένουν οι Ρουμάνοι και οι Ουρούμ.			
7. Είναι πρωτεύουσα της Ουκρανίας.			
8. Εκεί βρίσκεται ο καθεδρικός ναός της Αγίας Σοφίας.			
9. Κοντά της υπάρχουν πολλά ελληνικά χωριά.			

Εικόνα 5. Εργασίες που ωθούν τους μαθητές να συνεργαστούν σε ομάδες.

Σημαντικές θεωρούνται οι ασκήσεις και οι μέθοδοι εργασίας, που προτείνονται στους εκπαιδευτικούς για να διαμορφώνουν βασικές ικανότητες των εκπαιδευομένων (Γεωργίου, Μιχαήλ, Μιχαήλ, Ξενοφώντος-Χατζημιτσή, Παπαγεωργίου, Παπαγεωργίου, Παπανδρέου, Πρωτοπαλά, Σοφοκλέους, Στυλιανού, Φιλίππου & Χριστοδούλου, 2016), παρατίθενται οι παρακάτω επιλογές:

- Βρες την ερώτηση. Δίνεται μία απάντηση και τα παιδιά καλούνται να βρουν την ερώτηση που αντιστοιχεί στη συγκεκριμένη απάντηση.
- Σωστό-Λάθος. Επιβεβαιώνεται ή διαψεύδεται μια θέση, όπως αυτή προκύπτει μέσα από το κείμενο.
- Μάντεψε ποιος/τι/πώς; Περιγράφεται ένας πρωταγωνιστής/μια πρωταγωνίστρια ή ένα γεγονός ή ένα πρόβλημα της ιστορίας και τα παιδιά καλούνται

να βρουν σε τι αναφέρεται. Μπορούν να δοθούν και λέξεις «απαγορευτικές» ή λέξεις «κλειδιά».

- Αινίγματα (με βάση το κείμενο, που είτε αφορούν στους ήρωες είτε στα γεγονότα είτε στις θέσεις του κειμένου κ.ά.).
- Αξιοποίηση των θεατρικών συμβάσεων.
- Μετασχηματισμοί. Σχηματίζονται οι προτάσεις, τοποθετώντας τους ανακατεμένους όρους της πρότασης στη «σωστή» σειρά, ανάλογα με το πού δίνεται η έμφαση.
- Από την εικόνα στο κείμενο. Καταγράφεται η πρόταση, η λεζάντα, ο τίτλος για τη δοσμένη εικόνα ή το σχέδιο των ίδιων των παιδιών και πολλά άλλα.
- Μέθοδος «Ημιτελών προτάσεων», για παράδειγμα «Μου αρέσουν ... ή δεν μου αρέσουν ...».
- Μέθοδος «Γράμμα στον ήρωα» (με βάση ένα αναγνωσμένο κείμενο) κ.ά.

Οι μαθητές που οδηγούνται στη μάθηση μέσω της ανακάλυψης, αποκτούν δεξιότητες, που τους βοηθούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα του περιβάλλοντός τους και αφού έχουν κωδικοποιήσει με τον δικό τους τρόπο τις πληροφορίες, μπορούν να τις ανακτήσουν όποτε επιθυμούν άμεσα και εύκολα. Καθώς ένας μαθητής ακολουθεί την πορεία της ανακάλυψης, αναπτύσσονται οι διανοητικές και οι γνωστικές ικανότητές του, που τον μετατρέπουν σε έναν ισχυρό δέκτη της νέας πληροφορίας και θέτουν τις βάσεις για μια πιο εύφορη και παραγωγική μάθηση.

Σε μαθητές προσφέρονται εργασίες και ασκήσεις με στόχο την ανεξάρτητη αναζήτηση πληροφοριών στο Διαδίκτυο, τη συστηματοποίηση και την παρουσίασή τους. Ακόμη και η μέθοδος των μίνι-παραουσιάσεων συμβάλλει στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, αναπτύσσει τη γραφή και τη δημιουργικότητά τους, εφ' όσον σχεδόν πλήρως βασίζεται στην ανεξάρτητη εργασία τους και τη δημιουργική προσέγγιση στην παρουσίαση υλικών. Διάφορα πρότζεκτ προτείνεται να δημιουργούνται σε μορφή φυλλαδίων, αφισών, μοντέλων κ.ά. Κατά τη διάρκεια μιας τέτοιας δραστηριότητας διαμορφώνεται μια κριτική στάση σε πληροφορίες μέσω ενήμερωσης, σε ικανοποίηση γνωστικού ενδιαφέροντος για το πληροφοριακό περιβάλλον, δηλαδή διαμορφώνεται η πληροφοριακο-ψηφιακή ικανότητα, η «Ικανότητα διά βίου μάθησης» και η «Ικανότητα πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας».

Μια άλλη αποτελεσματική μορφή εκμάθησης της ξένης γλώσσας με χρήση ποικίλων δημιουργικών εργασιών είναι το quest, που συνδυάζει κινητικές, γνωστικο-διερευνητικές, επικοινωνιακές δραστηριότητες, όπου οι μαθητές επιδεικνύουν ευστροφία κι ευρηματικότητα, προπονούν τη μνήμη τους, μαθαίνουν να εργάζονται ομαδικά.

5. Ασκήσεις-παιχνίδια

Με το πέρασμα των χρόνων και την αξιοποίηση νέων μεθόδων και διδακτικών προσεγγίσεων, το παιχνίδι υιοθετήθηκε από πολλούς εκπαιδευτικούς και ερευνητές της παιδαγωγικής, ενσωματώνοντάς το ομαλά στην εξέλιξη της διδακτικής διαδικασίας.


Έτσι, στα συγκεκριμένα εγχειρίδια προσφέρονται πολλά είδη παιχνιδιών: παιχνίδια για την εκμάθηση γραμμάτων αλφαβήτου, φωνητικά παιχνίδια, λεξιλογικά παιχνίδια, γραμματικά και παιχνίδια ρόλων. Τα παιχνίδια λέξεων συνίστανται για την εκμάθηση συγκεκριμένων θεμάτων, ιδιαίτερα, όταν απαιτείται η γνώση ορολογίας ή λεξιλογίου και αυτά βοηθούν στην καλλιέργεια λεκτικής ευφράδειας, βελτιώνουν τη μνήμη και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.


Σημαντική θέση κατέχει το γνωστό σε όλους παιχνίδι κρεμάλα – επικοινωνιακό παιχνίδι μαντεπιάς της σωστής λέξης ή φράσης, που βοηθάει στην εκμάθηση ορθογραφίας. Βοηθάει επίσης και στη δημιουργική σκέψη και την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού όπως και του λεξιλογίου του.

Ωστόσο, όπως τονίζει η έκθεση «Puzzles in Education» επιστημόνων από το Πανεπιστήμιο του Cambridge (Παπαδοδημητράκη, 2014), αν και το 75% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί κάποιας μορφής κουίζ, παζλ, σπαζοκεφαλίες στα μαθήματά τους, αυτά συχνά αντιμετωπίζονται ως ένας τρόπος για να ενισχύσουν τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και όχι ως ένας τρόπος για να βελτιωθεί η διαδικασία εκμάθησης.


Σύμφωνα με την Μητρακάκη (2012), πολύτιμη συμβολή στη μαθησιακή διαδικασία μπορούν να προσφέρουν και γνωστά γλωσσικά παιχνίδια, όπως το Σταυρόλεξο και το Κρυπτόλεξο. Οφέλη που έχουν τα σταυρόλεξα μπορούν να είναι:

- Χωροταξική αντίληψη: βοηθάνε ιδιαίτερα στην κατανόηση ότι κάθε γράμμα έχει τον χώρο του καθώς και πως κάθε λέξη μπορεί να συμπληρώνει την άλλη.
- Φωνολογική ενημερότητα: η διαδικασία του σταυρόλεξου βοηθά να γίνει κατανοητό ότι αν λείπει ένα γράμμα από τη λέξη ή αντικατασταθεί από άλλο δεν μπορεί να συμπληρωθεί το σταυρόλεξο.
- Δυνατότητα αυτοδιόρθωσης: ενισχύει σημαντικά στη συνειδητοποίηση των λαθών αφού είναι απαραίτητο να διορθωθούν ώστε να προχωρήσει το σταυρόλεξο σωστά.
- Κατανόηση: οι ερωτήσεις είναι έτσι δοσμένες, που το παιδί πρέπει να καταλήξει στη σωστή λέξη, συνδυάζοντας και αποκωδικοποιώντας τον μεταφορικό λόγο.
- Βοηθά στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου.
- Επαναξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης: βοηθά τον εκπαιδευτικό να επαναξιολογήσει την πορεία του προγράμματος, βλέποντας ποιες αδυναμίες παραμένουν.
- Ανατροφοδότηση υλικού: κρατά το ενδιαφέρον σε καλύτερο επίπεδο από μια κλασική άσκηση.
- Γίνεται αφορμή να σχεδιαστούν νέες ασκήσεις.


 **1** Άκουσε και δες τα σύμβολα των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς




τα μελομακάρονα




η γαλοπούλα




το Χριστόψωμο




οι κουραμπιέδες

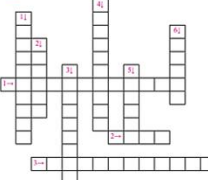


η βασιλόπιτα



το ρόδι

 **2** Λύσε το σταυρόλεξο



- 1| Ψωμί, το οποίο φτιάχνουμε για τα Χριστούγεννα
- 2| Νόμισμα, το οποίο βάζουμε στην βασιλόπιτα
- 3| Βασικό γεύμα, το οποίο μαγειρεύουμε τις χριστουγεννιάτικες μέρες
- 4| Πίτα, την οποία κόβουμε την Πρωτοχρονιά
- 5| Έλατο, το οποίο στολίζουμε την παραμονή των γιορτών
- 6| Ρούχο, στο οποίο ο Άγιος Νικόλαος (ή ο Άγιος Βασίλης) βάζει τα δώρα του

1→ Γλυκά, τα οποία ετοιμάζουμε για τα Χριστούγεννα
2→ Φρούτο, το οποίο **σπάζουμε** μπροστά στην πόρτα για να έχουμε καλή χρονιά
3→ Ελληνικό γλύκισμα, το οποίο φτιάχνουμε με μέλι

Εικόνα 6. Λύνω το Χριστουγεννιάτικο σταυρόλεξο.

Το κύριο όφελος του κρυπτόλεξου είναι η ενίσχυση στην οπτική διάκριση των μορφών των γραμμάτων αλλά και της εικόνας των λέξεων ως σύνθεση γραμμάτων. Μετά ακολουθούν η αναγνώριση σωστής ορθογραφίας των λέξεων, η συγκέντρωση, η χωροταξική αντίληψη, η οποία ενισχύει τη διατήρηση της γραμμής και τη δυνατότητα της αυτοδιόρθωσης κ.ά.

 **3** Συμπλήρωσε τα κενά, διάβασε και πες

Κάθε χρόνο στις 25 Μαρτίου οι Έλληνες σε όλο τον κόσμο γιορτάζουν την Ημέρα της **Ανεξαρτησίας**. Οι μαθητές στα σχολεία παρουσιάζουν ποιήματα και λένε τραγούδια στα ελληνικά για ...



την _ΑΑ_Α_Α,
τους _ΑΑΗ_ΕΣ,
την ΗΜ_ΡΑ Α_ΕΞ_ΡΤΗΣΙΑΣ,
την Ε_ΑΗΝ_ΚΗ Γ_ΩΣΣ_.

Όλοι λένε ο ένας στον άλλο:

**ΧΡΟΝΙΑ ΠΟΛΛΑ!
ΖΗΤΩ Η ΕΛΛΑΔΑ!**

 **4** Βρες από το κρυπτόλεξο τις παρακάτω λέξεις

ΓΡΕЦИЯ, ВОЛЯ, СМЕРТЬ, БЛАКИТНЕ, ХРЕСТ

B	I	B	A	I	O	A	T	I
Γ	Υ	Τ	Ρ	Θ	Ε	Σ	Φ	Ο
A	E	A	A	A	A	H	Ξ	
A	Σ	Δ	Γ	N	K	A	M	B
A	Φ	Σ	T	A	Y	P	O	Σ
N	A	Σ	Φ	T	P	T	Σ	X
O	E	P	T	O	Θ	I	O	Π
Z	A	Φ	T	Σ	Y	Θ	I	O
E	A	E	Y	Θ	E	P	I	A
H	Σ	X	O	A	E	I	O	E

Εικόνα 7. Κρυπτόλεξο για την ημέρα της Ανεξαρτησίας.

Στα μαθήματα μπορούν να ενσωματωθούν και τα σουντόκου (Sudoku), αφού λύνοντάς τα, τα άτομα βελτιώνουν την εγκεφαλική τους λειτουργία, όπως υποστηρίζουν οι γιατροί. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι η επίλυσή τους βελτιώνει τη μνήμη των παιδιών, τα σταυρόλεξα τη λεκτική τους ικανότητα και τα παιχνίδια λέξεων την εκμάθηση λεξιλογίου.

Δεν αμφισβητείται ότι οι καινοτομικές λύσεις αλλάζουν και τη διδασκαλία της ΞΓ και του τοπίου μάθησης. Καθώς, λοιπόν, η ποιότητα ζωής μας έχει προσαρμοστεί στις απαιτήσεις και τις δυνατότητες νέας τεχνολογικής εξέλιξης, ήταν απαραίτητο να μπου οι κατάλληλες αλλαγές και στα βιβλία μας για να μπορέσουν οι μαθητές να προσαρμοστούν στα χαρακτηριστικά του νέου μαθησιακού περιβάλλοντος και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που αυτό παράγει.

6. Επιλογικός σχολιασμός

Με τα προτεινόμενα εγχειρίδια της Νεοελληνικής γλώσσας για τα ουκρανικά σχολεία της μέσης εκπαίδευσης οι μαθητές προχωρούν από το αρχάριο επίπεδο στην πέμπτη τάξη ως και το προχωρημένο, αποκτώντας ένα πλούσιο λεξιλόγιο και την ικανότητα να επικοινωνούν με αυτοπεποίθηση στα Ελληνικά, στην ενδέκατη τάξη. Το εκπαιδευτικό υλικό διαρθρώνεται πάνω σε μια ομάδα θεμάτων που, ελπίζουμε, έχουν μεγάλη πιθανότητα να απηχούν τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών και είναι δυναμικό και ευέλικτο καθώς τα θέματα μπορούν να αναπτύσσονται και να επεκτείνονται ανάλογα με το μαθητικό πληθυσμό, στον οποίο απευθύνονται.

Έτσι, τα εγχειρίδια περιλαμβάνουν πολλές διασκεδαστικές ασκήσεις, επαναδιατυπώσεις προτάσεων και δημιουργικές γραφικές ενότητες, που βοηθούν στην εδραίωση της γνώσης. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες περιλαμβάνουν γλωσσικά παιχνίδια, εικαστικές δημιουργίες, ιδέες για παιχνίδι, μουσικά και θεατρικά παιχνίδια, δραματοποίηση, αναφορές στην ποίηση, τα τραγούδια και τη λαϊκή παράδοση, μελέτη του περιβάλλοντος και εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες. Δηλαδή για κάθε θέμα προτείνονται ερεθίσματα από τη λογοτεχνία, τη μουσική και τη ζωγραφική κ.ά. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικές προτάσεις δίνουν αφορμή για ανάπτυξη γλωσσικών δραστηριοτήτων, αλλά και δραστηριοτήτων που αφορούν άλλα επιστημονικά πεδία, όπως γεωγραφία, ιστορία, φυσική αγωγή, στοιχεία θρησκείας κ.ά. Το υλικό στοχεύει στην εξοικείωση των παιδιών με την Ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό και στη σύνδεση με τον ουκρανικό πολιτισμό, στην έκφραση συναισθημάτων, στην ανάπτυξη των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων τους, η οποία πρέπει να βασίζεται στις αρχές της βιωματικής επικοινωνιακής διδασκαλίας.

Η δομή των βιβλίων αποτελεί μια πρόταση ανοικτή σε συνεχείς ζυμώσεις, διαφοροποιήσεις και αναθεωρήσεις. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κινούνται στο χώρο της θεματικής ενότητας, αλλά παράλληλα να διατηρούν και την ετοιμότητα να ανατρέπουν και να αναδιαμορφώνουν το περιεχόμενό της, ανταποκρινόμενοι στα ενδιαφέροντα των μαθητών και στη δυναμική της ομάδας. Ο ευέλικτος χαρακτήρας του υλικού ακυρώνει την έννοια της συγκεκριμένης χρονικής διάρκειας, που χρειάζεται για να καλυφτεί η κάθε ενότητα. Συνοψίζοντας, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι οι δάσκαλοι έχουν ελευθερία να αυτενεργήσουν δημιουργώντας τις δικές τους δραστηριότητες, επεκτείνοντας ή αναμορφώνοντας τις προτεινόμενες δραστηριότητες, υποβάλλοντας έτσι το υλικό σε διαρκή ανανέωση και επικαιροποίηση.

Βιβλιογραφία

Γεωργίου, Α., Μιχαήλ, Μ., Μιχαήλ, Μ., Ξενοφώντος-Χατζημιτσή, Ξ., Παπαγεωργίου, Ρ., Παπαγεωργίου, Σ., Παπανδρέου, Μ., Πρωτοπαπά, Σ., Σοφοκλέους, Σ., Στυλιανού, Μ., Φιλίππου, Μ., & Χριστοδούλου, Χ. (2016). *Κατανόηση-παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου: διδακτικά εργαλεία για το μάθημα των Ελληνικών*.

https://ellid.schools.ac.cy/archeia/ypostirikτικο_yliko/katalogos_ergaleion_katanoisis_paragogis_graptou_proforikou_logou_ellinika_dde.pdf

- Κωστούλη, Τρ. (2001). Από την επικοινωνιακή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση. Κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης. *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, University Studio Press, 623–630.
- Μαγουλά, Ε. (2015). Φωνητική-Φωνολογία στη γλωσσική διδασκαλία: τι έγινε, τι δεν έγινε και τι θα πρέπει να γίνει. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 59, 41–56.
- Μητρακάκη, Α. (2012). *Σταυρόλεξο & Κρυπτόλεξο. Πώς βοηθούν στη Δυσλεξία;* Ανακτήθηκε 23 Ιουνίου 2024 από https://dyslexiaathome.blogspot.com/2012/10/blog-post_23.html
- Μυλωνάκη, Δ. (2019). Εργασία σε ομάδες. Ανακτήθηκε 23 Ιουνίου 2024 από https://users.sch.gr/dimylonaki/diaxeirisi_taxis_ergasia_se_omades.htm
- Παπαδοδημητράκη, Μ. (2014). *Sudoku για δυνατό μυαλό: Τα σταυρόλεξα και το sudoku βελτιώνουν τις νοητικές ικανότητες των παιδιών*, υποστηρίζουν ειδικοί. Ανακτήθηκε 23 Ιουνίου 2024 από <https://www.vita.gr/2014/08/05/epikairotita/sudoku-gia-dynato-myalo/>

Σχεδιασμός διεκπεραιωτικής δραστηριότητας για τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ως Γ2: «Ετοιμάζοντας το φαγητό»

Ελένη Α. Κολλυροπούλου

Φιλολόγος, Μ.Α., Ανάλυση και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας
selanallok@gmail.com, eleko@philosophy.uoa.gr

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ένα σχέδιο διδασκαλίας με θεματικό περιεχόμενο «Ετοιμάζοντας το φαγητό» στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Το σχέδιο διδασκαλίας στηρίζεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση και στα μοντέλα της δραστηριοκεντρικής μάθησης (task-based learning) με εστιασμένες διεκπεραιωτικές δραστηριότητες και εστίαση στον τύπο (συνοπτική προστακτική). Η παρουσίαση του σχεδίου μαθήματος περιλαμβάνει, αρχικά, τις απαραίτητες πληροφορίες που αφορούν στην επικοινωνιακή προσέγγιση, την ομάδα-στόχο και το επίπεδο γλωσσομάθειάς της, το θέμα και το γλωσσικό φαινόμενο που θα διδαχθεί. Στη συνέχεια, καταγράφεται η πορεία της διδασκαλίας σύμφωνα με το μοντέλο της Willis (δραστηριοκεντρική μάθηση), με παράλληλη θεωρητική τεκμηρίωση των διδακτικών προτάσεων που αναπτύσσονται. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και ακολουθεί μια σειρά με δραστηριότητες του σχεδίου διδασκαλίας που παρουσιάστηκε.

Λέξεις-κλειδιά: Διεκπεραιωτική δραστηριότητα, εστίαση στον τύπο, δραστηριοκεντρική μάθηση.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα δημοσίευση αφορά σε μία διδακτική πρόταση/σχέδιο διδασκαλίας με θεματικό περιεχόμενο «Ετοιμάζοντας το φαγητό» στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Λαμβάνεται υπόψη η επικοινωνιακή προσέγγιση (Βερβίτης & Καπουρκασιδίου, 2008) και διδακτικά μοντέλα της δραστηριοκεντρικής μάθησης με εστιασμένες διεκπεραιωτικές δραστηριότητες και εστίαση στον τύπο. Τα παραπάνω διδακτικά μοντέλα στηρίζονται στη διαπραγμάτευση της σημασίας ως βασικής πηγής γλωσσικού εισαγόμενου και ως απαραίτητης προϋπόθεσης για τη γλωσσική κατάκτηση, στο κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο, καθώς και σε προσεγγίσεις που επιτρέπουν εστίαση σε δομικά ή γραμματικά στοιχεία (συνοπτική προστακτική) της γλώσσας-στόχου (εστίαση στον τύπο) (Μπέλλα, 2018, σσ. 158-161, 203, 210). Θα παρουσιαστούν το σχέδιο μαθήματος, η πορεία της διδασκαλίας σύμφωνα με το μοντέλο της Willis, με θεωρητική ανάλυση των διδακτικών προτάσεων που αναπτύσσονται, και, τέλος, τα συμπεράσματα της εργασίας.

2. Σχέδιο μαθήματος

2.1. Τα «συστατικά» του σχεδίου μαθήματος

Η επικοινωνιακή προσέγγιση στηρίζεται σε θεωρίες γλωσσικής κατάκτησης που δίνουν έμφαση στον εγγενή χαρακτήρα της γλώσσας, στο ρόλο της διεπίδρασης και στην επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων. Σχετίζεται, επομένως, με τις απόψεις του Chomsky για τη γλωσσική κατάκτηση ότι ο διδάσκων δεν είναι η μόνη πηγή γλωσσικού εισαγόμενου και με εκείνες του Corder, που θεωρούν κέντρο της διδασκαλίας την ελεύθερη παραγωγή λόγου, αξιοποιώντας τα λάθη των μαθητών (διακινδύνευση) (Μπέλλα, 2018, σσ. 44-53, 207).

Ο Hymes υποστηρίζει ότι η γλωσσική κατάκτηση συνίσταται στην απόκτηση επικοινωνιακής ικανότητας, δηλαδή γνώσης και ικανότητας χρήσης της γλώσσας, με έμφαση στη λειτουργική πλευρά της, δηλαδή στη δήλωση σημασιών σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά περιεχόμενα (Κοκκινίδου & Τριανταφυλλίδου, 2017, σ. 6· Μπέλλα, 2018, σσ. 205-207· Saville-Troike, 2003· Saville-Troike & Barto, 2016). Επομένως, κατά το σχεδιασμό των γλωσσικών μαθημάτων πρέπει να επιλέγεται το θεματικό περιεχόμενο που θα διδαχτεί και οι δραστηριότητες με τις οποίες θα εμπλακούν οι μαθητές σε αυτό, ώστε να ασκήσουν δεξιότητες και ταυτόχρονα να γνωρίσουν ένα νέο γλωσσικό φαινόμενο. Ένα μάθημα θεωρείται επιτυχές, όταν έχει σχέση με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, το γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο των εκπαιδευομένων (Μπέλλα, 2018, σσ. 208-209· Καρολίδου, 2017-18, σσ. 5-6, 10) και συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά του επικοινωνιακού μοντέλου που είναι: καταλληλότητα, εστίαση στο μήνυμα, ψυχογλωσσική επεξεργασία, διακινδύνευση και ελεύθερη εξάσκηση (Μπέλλα, 2018, σ. 209).

Στην περίπτωση μας η ομάδα-στόχος είναι μικτή ομάδα ενηλίκων, ανδρών και γυναικών, με προέλευση από διαφορετικές χώρες. Στο σχεδιασμό του μαθήματος λαμβάνουμε υπόψη την ηλικία, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, γιατί ως ενήλικες έχουν ευθύνες στη ζωή τους και πρέπει καθημερινά να επιλύουν πρακτικά προβλήματα επικοινωνώντας αποτελεσματικά (Ellis, 2008· Ματθαιουδάκη, 2013, σσ. 18-19).

Το επίπεδο γνώσης της γλώσσας χαρακτηρίζεται B1, σύμφωνα με τα επίπεδα γλωσσομάθειας, όπως καθορίζονται από το ΚΕΓ¹, γνωρίζουν ήδη την απλή προστακτική (εξακολουθητική) (Κατσιμαλή, 2015) και, επομένως, μπορούν να προσεγγίσουν τη συνοπτική προστακτική, καταφατική και αρνητική.² Επιπρόσθετα, θα ικανοποιηθούν επικοινωνιακές ανάγκες τους (οδηγία, εντολή, απαγόρευση κ.λπ.) τόσο στις διαπροσωπικές τους σχέσεις όσο και στον εργασιακό τους χώρο.

¹ Βλ. <https://www.greek-language.gr/certification/node/83.html>.

² Βλ. http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=1251:161-egklisi-kai-tropikotita&id=188:kleidia-tis-ellinikis-grammatikis-keys-to-greek-grammar&lang=el.

Το θεματικό περιεχόμενο της διδασκαλίας: «Ετοιμάζοντας το φαγητό» πιστεύεται ότι θα ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον τους. Οι μαθητές θα κατακτήσουν τη γλώσσα χρησιμοποιώντας τη, για να επικοινωνήσουν μέσα σε πλαίσιο αυθεντικής και πλήρους επικοινωνίας. Ακόμα και στην περίπτωση αξιοποίησης κειμένων πρόκειται για κείμενα αυθεντικά (π.χ. οδηγίες εκτέλεσης μιας συνταγής).

Η διεκπεραιωτική δραστηριότητα σχεδιάστηκε με σύνδεση μορφής και σημασίας, λεκτικής και πραγματολογικής, δηλαδή δόθηκαν γραμματικοί τύποι, σημασία και λειτουργία (Ζάγκα κ.ά., 2014· Μπέλλα, 2018, σ. 220).

2.2. Σχέδιο μαθήματος: Ετοιμάζοντας το φαγητό

(βλ. Κοκκινίδου & Τριανταφυλλίδου, 2017, σσ. 11-12· Ματθαιουδάκη, 2013, σσ. 17-25).

Πίνακας 1. Σχέδιο μαθήματος: Ετοιμάζοντας το φαγητό.

Σχέδιο μαθήματος	Ετοιμάζοντας το φαγητό
Επίπεδο γλωσσομάθειας	B1 ¹
Προϋπάρχουσα γνώση	Οι εκπαιδευόμενοι της ομάδας-στόχου γνωρίζουν ουσιαστικά, υποκοριστικά, αντωνυμίες, ρήματα, επιρρήματα, συνδέσμους, μόρια: να, μην, βασικές συντακτικές δομές: υποκείμενο, αντικείμενο, ομοιόπτωτους προσδιορισμούς, σύνδεση προτάσεων: παρατακτική, υποτακτική.
Ομάδα-Στόχος	Μικτή ομάδα ενηλίκων, ανδρών και γυναικών, με προέλευση από διαφορετικές χώρες.
Μέθοδος διδασκαλίας	Εφαρμογή του επικοινωνιακού μοντέλου, με εστίαση στον τύπο (εστιασμένες διεκπεραιωτικές δραστηριότητες), το οποίο συνδυάζεται και με κειμενοκεντρική προσέγγιση και αξιοποίηση στοιχείων από το μοντέλο του γλωσσικού εισαγόμενου (προφορικού ή γραπτού).
Ενδεικτική διάρκεια	2 διδακτικές ώρες
Θέμα-Επικοινωνιακή περίσταση	Οδηγίες, προτροπές, εντολές, απαγορεύσεις
Σκοπός διδασκαλίας	Ανάπτυξη επικοινωνιακής και γλωσσικής ικανότητας με χρήση (προφορικά ή γραπτά) της προστακτικής σε ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα.
Στόχοι διδασκαλίας :	Να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι στο τέλος του μαθήματος:
Αφορούν:	Να κατανοούν και να χρησιμοποιούν με ευχέρεια λεξιλόγιο (ρηματικούς τύπους) σχετικό με την

¹ Σύμφωνα με τα επίπεδα ελληνομάθειας που ορίζονται στον πίνακα γραμματικής του ΚΕΓ <https://www.greek-language.gr/certification/node/83.html>.

<p>γλωσσικά στοιχεία (λεξιλόγιο, μορφοσυντακτικά φαινόμενα) αντίστοιχες λεκτικές/επικοινωνιακές πράξεις</p>	<p>ετοιμασία του φαγητού (μαγείρεμα και σεβίρισμα) (κόψε, καθάρισε, αλατοπιπέρωσε, ψήσε κ.λπ.). Να δίνουν εντολές/οδηγίες ή απαγορεύσεις με χρήση προστακτικής (συνοπτικός τύπος) καταφατικά ή αρνητικά ((να) μην). Να κατανοούν και να σχηματίζουν σωστά (προφορικά/γραπτά): Την προστακτική (συνοπτικός τύπος). Απαγορεύσεις με τη χρήση του μορίου (να) μην (μη ρίχνετε πολύ νερό στο φαγητό).</p>
<p>Γλωσσικές δεξιότητες</p>	<p>Πρόσληψη και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου</p>
<p>Διαδικασία</p>	<p>Ο εκπαιδευτικός διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευομένων, συντονίζει την ομάδα, την καθοδηγεί, την εμπυχώνει, διορθώνει θετικά αξιοποιώντας τα λάθη, ασκεί συμβουλευτικό ρόλο. Είναι ο διοργανωτής πόρων, αναλυτής των επικοινωνιακών αναγκών της ομάδας, παρατηρητής και αξιολογητής.</p>
<p>Δραστηριότητες παρουσίασης και κατάκτησης της νέας γνώσης αξιολόγησης (ανάλογα με τη συμμετοχή και τις επιδόσεις στην πρόσληψη και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου).</p>	<p>Οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται σε συζήτηση, παρακολούθηση video, περιγραφή εικόνων, παιχνίδι ρόλων/προσομοίωση, μελέτη γλωσσικής δομής, ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες που στοχεύουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που προαναφέρθηκαν.</p>
<p>Διάδραση</p>	<p>Διδάσκων-μαθητές/μαθητή, μαθητής-μαθητή, μαθητής-μαθητές, μαθητές προς μαθητές.</p>
<p>Τρόπος εργασίας</p>	<p>Εργασία σε ζεύγη, σε ομάδες, συζήτηση με όλη την τάξη, ομαδική εργασία.</p>
<p>Διδακτικά μέσα/υλικό</p>	<p>Χαρτί, μολύβι, πίνακας, ΗΥ, βιντεοπροβολέας, video, φωτογραφίες, φωτοτυπίες, φύλλα εργασίας, πρόσβαση στο Διαδίκτυο.</p>
<p>Εναλλακτικές προτάσεις</p>	<p>Οι δραστηριότητες μπορεί να αφορούν οδηγίες για ένα ομαδικό παιχνίδι, μια κατασκευή ή να γίνουν με τη χρήση λογισμικών π.χ. Hotpotatoes.</p>
<p>Ελέκταση του σχεδίου διδασκαλίας</p>	<p>Δραστηριότητες σχετικές με τις μορφοσυντακτικές δομές (ευγενείας) που χρησιμοποιούνται σε τυπικό περιβάλλον επικοινωνίας.</p>

3. Πορεία διδασκαλίας

Η πορεία της διδασκαλίας θα ακολουθήσει την επικοινωνιακή προσέγγιση. Θα αξιοποιηθούν αρχικά αντιλήψεις της φυσικής προσέγγισης, παρέχοντας στους μαθητές κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο (προφορικό/ακουστικό: οδηγίες δασκάλου προς μαθητές και μαθητών μεταξύ τους, οπτικό/γραφικό: video-κείμενο συνταγής) σε αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο και σε επίπεδο κάθε φορά λίγο υψηλότερο από αυτό στο οποίο βρίσκονται (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003· Μπέλλα, 2018, σσ. 146-157, 211-213).

Συμπληρωματικά στη φυσική προσέγγιση λειτουργεί η διεργαστική διδασκαλία, όπου δεν αρκούμαστε στην αξιοποίηση επικοινωνιακών περιστάσεων, αλλά γίνεται ανίχνευση του γλωσσικού εισαγόμενου, ώστε επεξεργαζόμενο να αφομοιωθεί. Σε αυτό στοχεύουν οι συζητήσεις στο τέλος κάθε φάσης και φυσικά στο στάδιο της εστίασης στον τύπο. Άρα, αξιοποιούνται, εκτός από τις θεωρίες περί γλωσσικού εισαγομένου, τα γνωστικά πρότυπα επεξεργασίας πληροφοριών, όπως είναι η αφομοίωση στοιχείων, ο ρόλος της μνήμης και η επιλεκτική προσοχή.

Ακολουθείται το μοντέλο της Willis με τρεις φάσεις: α) προδραστηριότητα, β) κύκλος δραστηριοτήτων: διεκπεραιωτική δραστηριότητα, σχεδιασμός, αναφορά, και γ) εστίαση σε γλωσσικά στοιχεία: γλωσσική ανάλυση, άσκηση (Ματθαιουδάκη, 2013, σ. 36).

3.1. Προδραστηριότητα

3.1.1. Διαδικασία

Ο διδάσκων δίνει οδηγίες σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, χρησιμοποιώντας προστακτική (καταφατική και αρνητική), παρέχοντας υπόρρητη γνώση, με στόχο να αποκτήσουν οι μαθητές τη δεξιότητα κατανόησης του προφορικού λόγου, όσον αφορά τη χρήση προσταγής/οδηγίας κ.λπ.

3.1.2. Στάδια

1^ο: Ο διδάσκων παρουσιάζει το θέμα της δραστηριότητας: Ετοιμάζοντας το φαγητό. Προβάλλει βίντεο (1^ο μέρος: 00'-1.30') με την προετοιμασία και εκτέλεση μιας συνταγής.¹

¹ Βλ. https://www.youtube.com/watch?v=3thgb_g6XPo.

Φύλλο εργασίας 1^ο

Δραστηριότητες:

A. Παρακολούθηστε το πρώτο μέρος από το video https://www.youtube.com/watch?v=3thgb_6bXr0

με την εκτέλεση της συνταγής: *μουστρικά κοτσικόπουλο στο φούρνο* (Λ. Λαζάρου).

B. Σας δίνονται φωτογραφίες με σκηνές από το video. Να γράψετε δίπλα σε κάθε φωτογραφία τη σχετική οδηγία εκτέλεσης της συνταγής απεικονιζόμενοι στο κοινό, λέγοντας του α) να κάνει αυτό που δείχνει η εικόνα και β) να μην το κάνει.



1. (Ρίχνω)..... *λαικό κρασί στο ταγιά.*



2. (Προσθέτω)..... *ελαιόλαδο.*



2. (Αισιτοποιώ)..... *το ζαρό.*



3. (Βάζω)..... *μια κοτυλά με μουστρικά και (αποκατένω)..... την κοιλιά με τα ντομά.*



3. (Ρέζομαι)..... *σκόρδο και (προσθέτω)..... στο ταγιά. Μην (αφήνω)..... το φέτρο του σκόρδου, γιατί...*



6. (Βουτάω)..... *τα μουστρικά στο ζαρό, ώστε να καλύτερθούν παντού.*



7. (Παπαρίζω)..... *με αλατισμένο.*



8. (Βράζω)..... *σε νερό με λαδόκολλα.*



9. (Αλείνω)..... *τη λαδόκολλα πάνω στα μουστρικά.*



10. (Σταπάζω)..... *τα καλά. (Προσέχω).....! Μην τα (αφήνω)..... ακάλυπτα, γιατί θα στεγνώσουν στο ψήσιμο.*



11. (Ψήνω)..... *τα σε προθερμασμένο φούρνο.*

Εικόνα 1. 1^ο φύλλο εργασίας.

2^ο: Δίνει στους μαθητές φωτογραφίες (Δημητριάδου, 2008), που απεικονίζουν τα στάδια εκτέλεσης της συνταγής και τους ζητά να γράψουν σε κάθε εικόνα τη σχετική οδηγία (1^οΦύλλο εργασίας).

3^ο: Οι μαθητές χωρίζονται σε δυάδες και ελέγχουν τις απαντήσεις τους. Ο διδάσκων παρακολουθεί και ενθαρρύνει την προσπάθειά τους.

4^ο: Ο διδάσκων διανέμει Έντυπο απαντήσεων (1^ο) της δραστηριότητας, υπογραμμισμένες με έντονο χρώμα και ταυτόχρονα τις προβάλλει μέσω Η/Υ.

Έντυπο απαντήσεων 1^ο

Δραστηριότητα:

A. Παρακολουθήσατε το πρώτο μέρος από το video https://www.youtube.com/watch?v=3thgb_e6XPO με την εκτέλεση της συνταγής: *μπουτάκια κοτόπουλου στο φούρνο* (Α. Λαζάρου).

B. Σας δόθηκαν φωτογραφίες με σκηνές από το video. Να ελέγξετε την ορθότητα των απαντήσεών σας σχετικά με την οδηγία εκτέλεσης της συνταγής.

1. (Ψήχνω) **ρίζτε** λευκό κρασί στο ταγιά.
2. (Προσθέτω) **προσθέστε** ελαιόλαδο.
3. (Αλατοπιπέρωνο) **αλατοπιπέρωστε** το ζεμό.
4. (Βάζω) **βάλτε** μια κουτάλι μισοτάραδας και (ανακατεύω) **ανακατέψτε** την καιά με τα νηρά στο ταγιά.
5. (Ψυκοίβω) **ψυκοίβωτε** σκόρδο και (προσθέτω) **προσθέστε** το στο ταγιά. **Μην** (αφήνω) **αφήστε/αφήσατε** το φέτρο του σκόρδου, γιατί.....
6. (Βουτάω) **βουτήξτε** τα μπουτάκια στο ζεμό, ώστε να καλυφθούν παντού.
7. (Πασπαλίζω) **πασπαλίστε** με αλάτοπιπρω.
8. (Βράζω) **βράζετε** σε νερό μια λαδόκολλα.
9. (Απλώνω) **απλώστε** τη λαδόκολλα πάνω στα μπουτάκια.
10. (Σκαπίζω) **σκαπάστε** τα καιά. (προσέχω) **Προσέξτε!** **Μην** τα (αφήνω) **αφήστε/αφήσατε** ακάλυπτα, γιατί θα στεγνώσουν στο γήραμο.
11. (Ψήνω) **ψήστε** τα σε προθερμασμένο φούρνο.

Εικόνα 2. 1^ο έντυπο απαντήσεων.

5^ο: Συζητά με τους μαθητές τα σημεία που έχουν διαφοροποιηθεί οι απαντήσεις τους ή τους δυσκόλεψαν ζητώντας, όταν το κρίνει σκόπιμο, να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους.

3.1.3. Δραστηριότητες

Οι μαθητές παρακολουθούν το video (1^ο), συμπληρώνουν το 1ο φύλλο εργασίας (2^ο) και (3^οκαι4^ο) ελέγχουν τις απαντήσεις συνεργαζόμενοι σε ομάδα. Τέλος, παρουσιάζουν στην ολομέλεια τα σημεία που τους δυσκόλεψαν και συμμετέχουν στη συζήτηση (5^ο).

Διάδραση. Στάδια:

- 1^ο: Διδάσκων προς μαθητές.
- 2^ο: Διδάσκων προς μαθητές, ατομική εργασία.
- 3^ο: Μαθητές προς μαθητές (ομαδική εργασία).
- 4^ο, 5^ο: Μαθητές προς μαθητές, διδάσκων προς μαθητές (ομαδική εργασία).

Στόχοι. Επιδιώκεται αρχικά να προετοιμαστεί η τάξη, να παρουσιαστεί το θέμα, να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον και η προσοχή των μαθητών (1^ο). Στη συνέχεια, στόχος είναι να ενεργοποιήσουν οι μαθητές λέξεις και φράσεις που ήδη κατέχουν (2^ο), να δραστηριοποιηθεί η επιλεκτική προσοχή τους στη νέα γνώση που τους προσφέρθηκε υπόρρητα (3^ο, 4^ο και 5^ο).

Διάρκεια. Στάδια: 1^ο: 2', 2^ο: 5', 3^ο: 5', 4^ο: 5', 5^ο: 8'.

Διδακτικά μέσα. Στάδια:

- 1^ο: οπτικό υλικό (video), ΗΥ, βιντεοπροβολέας.
- 2^ο: φύλλο εργασίας, μολύβι.
- 3^ο: μολύβι, χαρτί.
- 4^ο, 5^ο: έντυπο απαντήσεων, μολύβι, ΗΥ, βιντεοπροβολέας.

3.2. Κύκλος δραστηριοτήτων

Σε αυτή τη φάση, οι μαθητές εμπλέκονται σε διεκπεραιωτικές δραστηριότητες, επεξεργαζόμενοι ταυτόχρονα σημασία, λειτουργία και γραμματική. Οι γλωσσικές δραστηριότητες είναι εστιασμένες και αποσκοπούν να ωθήσουν τους μαθητές στην πρόσληψη, παραγωγή και επεξεργασία μιας συγκεκριμένης γραμματικής δομής, της συνοπτικής προστακτικής. Η χρήση εστιασμένων γλωσσικών δραστηριοτήτων στηρίζεται στις γνωστικές θεωρίες γλωσσικής κατάκτησης, που θεωρούν ότι η γλώσσα κατακτάται όπως και άλλες παρόμοιες δεξιότητες, αλλά και σε νέα θεώρηση της μη ρητής μάθησης (Μπέλλα, 2018, σσ. 222-223, 225).

3.2.1. Διαδικασία- Στάδια

1^ο: Ο διδάσκων δίνει το κείμενο της εκτέλεσης της παραπάνω συνταγής, όπου υπάρχουν κενά στους τύπους της προστακτικής (2^ο φύλλο εργασίας).

Φύλλο εργασίας 2^ο

Μπουτάκια κοτόπουλου στο φούρνο με πιλάφι¹

Υλικά συνταγής:

Για το κοτόπουλο	Για το πιλάφι
- 4 μπούτια κοτόπουλου	- 300 g ρύζι
- 100 ml ελαιόλαδο	- 400 ml νερό
- 200 ml ζωμός λαχανικών	- 80 ml ζωμός λαχανικών
- 40 g μουστάρδα	- 80 ml ελαιόλαδο
- 100 ml λευκό κρασί	- 300 g μανιτάρια, κομμένα σε φέτες
- 1 σκελίδα σκόρδο, ψιλοκομμένη	- 80 ml λευκό κρασί
- 3-4 φέλλα δόφνης	- 100 g παπαρδά-Φλωρίνης
- 8 g αλάτι	- 100 g κρεμμύδι, ψιλοκομμένο
- 1 g πιπέρι	- ½ κουτ. του γλυκού αλεσμένο κόμμινο
- 1 λαδόκολα	- 8 g αλάτι
	- 1 g πιπέρι
	- λίγο μανιτανόσ, ψιλοκομμένος

Διποσολία	Μερίδες	Χρόνος
1/5	4	25'

Εκτίμηση συνταγής:

A. **Αναμειγνύετε** όλα τα υλικά για το κοτόπουλο σε ένα ταγί. **Τοποθετείτε** στο ταγί τα μπούτια κοτόπουλου, τα **ανακατεύετε** με το μείγμα και τα **αλατοπιπερώνετε** από πάνω. Βρέχετε τη λαδόκολα με νερό και σκεπάζετε με σπινθη το ταγί. Ψήνετε για 15-20 λεπτά στους 180ο C.

B. Για να μαγειρέψετε το πιλάφι, **ζεσταίνετε** σε μια κατσαρόλα το ελαιόλαδο και **σούβρετε** το κρεμμύδι για 3 λεπτά. (Ρίχνω) τις παπαρδές και στη συνέχεια (προσθέτω) τα μανιτάρια. (Ανακατεύω) τα υλικά στην κατσαρόλα, μέχρι αυτά να μαλακώσουν και (προσθέτω) το ρύζι. (Σβήνω) με το κρασί και (σμιλώνω) όλα τα υπόλοιπα υλικά. (Χημλώνω) τη φωτιά και (ανακατεύω) μέχρι να απορροφηθούν όλα τα υγρά. (Αλατοπιπερώνω) και (ρίχνω) λίγο κόμμινο. **Σερβίρετε** το πιλάφι με τα μπουτάκια κοτόπουλου και **γαρνίρετε** με λίγο ψιλοκομμένο μανιτανό.



¹ <http://www.lidl.gr/recipes/boviti-kotopoulou-sto-fourno-me-pilafi>

Εικόνα 3. 2^ο φύλλο εργασίας.

2^ο: Προβάλλεται ολόκληρο το video (4.37').

3^ο: Ο διδάσκων ζητά από τους μαθητές να συμπληρώσουν τα κενά στο 2^ο Φύλλο εργασίας.

4^ο: Χωρίζει τους μαθητές σε δυάδες και ζητά να ελέγξουν τις απαντήσεις τους.

5^ο: Δίνει το κείμενο συμπληρωμένο με έντονα στοιχεία και χρώμα (Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου, 2014) και ζητά να γίνει έλεγχος των απαντήσεων (2^ο έντυπο απαντήσεων).

Έντυπο απαντήσεων 2ο

Δραστηριότητα:

Ελέγξτε τις απαντήσεις που δόσατε (Φύλλο εργασίας 2').

Μπουτάκια κοτόπουλου στο φούρνο με πιάφι

Εκτέλεση συνταγής:

A. Αναμεγνύετε όλα τα υλικά για το κοτόπουλο σε ένα ταψί. Τοποθετείτε στο ταψί τα μπουτάκια κοτόπουλου, τα ανακατεύετε με το μείγμα και τα αλατοπιπρώνετε από πάνω. Βράζετε τη λαδόκολλα με νερό και σκεπάζετε με αυτήν το ταψί. Ψήνετε για 15-20 λεπτά στους 180ο C.

B. Για να μαγειρέψετε το πιάφι, ζεσταίνετε σε μία κατσαρόλα το ελαιόλαδο και σούτετε το κρεμμύδι για 3 λεπτά. (Ρίχνω) ρίζτε τις πιπεριές και στη συνέχεια (προσθέτω) προσθέτετε τα μανιτάρια. (Ανακατεύω) ανακατεύετε τα υλικά στην κατσαρόλα, μέχρι αυτά να μαλακώσουν και (προσθέτω) προσθέτετε το ρύζι. (Σβήνω) σβήστε με το κρασί και (συμπληρώνω) συμπληρώστε όλα τα υπόλοιπα υλικά. (Χρησιμεύω) χρησιμεύετε τη φωτιά και (ανακατεύω) ανακατεύετε, μέχρι να απορροφηθούν όλα τα υγρά. (Αλατοπιπρώνω) αλατοπιπρώστε και (ρίχνω) ρίζτε λίγο κίτρινο. Σερβίρετε το πιάφι με τα μπουτάκια κοτόπουλου και γαρνίρετε με λίγο ψωλοκομμένο μανιτάρι.

ΠΡΟΣΤΑΚΤΙΚΗ (ενεργητική φωνή)					
ΑΤΕΛΗΣ ΕΞΑΚΟΛΟΥΘΗΤΙΚΗ			ΤΕΛΕΙΑ ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ		
	σβήν-ω	σβήν-ε	σβήν-ετε	σβήσ-ε	σβήσ-(ε)τε
-ε	ρίχν-ω	ρίχν-ε	ρίχν-ετε	ρίξ-ε	ρίξ-(ε)τε
-ετε	τοποθετ-ώ		τοποθετῶ-ε		τοποθετῶ-τε
-ω					
-ετε	μιλ-ώ	μιλ-α	μιλ-άτε	μιλήσ-ε	μιλήσ-τε

Εικόνα 4. 2ο έντυπο απαντήσεων

3.2.2. Δραστηριότητες

Οι μαθητές μελετούν το κείμενο με τα κενά (1^ο), παρακολουθούν το video (2^ο), συμπληρώνουν τα κενά στο κείμενο της εκτέλεσης της συνταγής (3^ο) και ελέγχουν τις απαντήσεις τους, συγκρίνοντάς τες με τις απαντήσεις του άλλου μέλους της ομάδας (4^ο) καθώς και με τις δοσμένες από τον διδάσκοντα (5^ο).

Διάδραση. Στάδια:

- 1^ο: Διδάσκων προς μαθητές
- 2^ο: Διδάσκων προς μαθητές
- 3^ο: Ατομική εργασία
- 4^ο: Μαθητές προς μαθητή
- 5^ο: Διδάσκων προς μαθητές και ομαδική εργασία.

Στόχοι. Επιδιώκεται να χρησιμοποιούν οι μαθητές ορθά τη νέα γνώση στο γραπτό λόγο (3^ο), να εστιάσουν στην ορθή χρήση των γλωσσικών τύπων, για να δίνουν γραπτά οδηγίες, εντολές κ.λπ., καταφατικά και αποφατικά, (3^ο, 4^ο, 5^ο).

Διάρκεια. Στάδια: 1^ο-2^ο: 5', 3^ο: 10', 4^ο: 7', 5^ο: 8'.

Διαδκτικά μέσα. Στάδια:

- 1^ο: φωτοτυπία με το κείμενο
- 2^ο: οπτικό υλικό (video), ΗΥ, βιντεοπροβολέας
- 3^ο, 4^ο, 5^ο: φύλλο εργασίας και απαντήσεων, μολύβι

Η προσφορά γλωσσικού εισαγομένου συνοδεύτηκε από τη σταδιακή επεξεργασία του, κατά την άποψη του Van Patten ότι η επεξεργασία του γλωσσικού εισαγομένου δεν μπορεί να είναι μόνο υποσυνείδητη διαδικασία, όπως πρεσβεύει η φυσική προσέγγιση.

Ακολουθήθηκαν α) βασικά χαρακτηριστικά της διεργαστικής καθοδήγησης, όπως δραστηριότητες δομημένου γλωσσικού εισαγόμενου (βλ. 1^ο και 2^ο φύλλο εργασίας), β) γνωστικές αρχές επεξεργασίας του γλωσσικού εισαγόμενου, ώστε οι μαθητές να συνδέσουν σημασία και γραμματική, διδασκόμενοι ένα φαινόμενο κάθε φορά. Οι δραστηριότητες, επικεντρωμένες στη σημασία, ήταν συναισθηματικά προσανατολισμένες, ώστε οι μαθητές να έχουν ευκαιρίες για να εκφράσουν προσωπικές απόψεις, συναισθήματα και εμπειρίες (Κατσιμαλή, 1999), να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον τους και να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους (Μπέλλα, 2018, σσ. 146 -157, 214-215, 216, 218).

3.3. Εστίαση στα γλωσσικά στοιχεία

3.3.1. Ανάλυση

Η διεργαστική διαδικασία οδηγεί σε εστίαση στον τύπο (*focus inform*), γιατί έτσι οι μαθητές επιτυγχάνουν ακρίβεια και ευχέρεια, διδασκόμενοι γραμματικά στοιχεία με επικοινωνιακές δραστηριότητες, όπως είναι το παιχνίδι ρόλων ή η σύνταξη ενός σημειώματος με οδηγίες, για να εξυπηρετηθούν ανάγκες της καθημερινότητας (Μαθθαιουδάκη, 2013, σ. 36· Μπέλλα, 2018, σ. 217).

Διαδικασία: Ο διδάσκων συντονίζει τη συζήτηση των σημείων που δυσκόλεψαν τους εκπαιδευόμενους και επεξηγεί τις ορθές απαντήσεις.

Δραστηριότητες: Ο μαθητές παρουσιάζουν στην ολομέλεια τα σημεία που τους δυσκόλεψαν στο 2^ο φύλλο εργασίας και διατυπώνουν ερωτήσεις.

Διάδραση: Διδάσκων προς μαθητές, ομαδική εργασία.

Στόχοι: Επιδιώκεται να εστιάσουν οι μαθητές στην ορθή χρήση των γλωσσικών τύπων, για να δίνουν γραπτά οδηγίες, εντολές κ.λπ., καταφατικά και αποφατικά.

Διάρκεια: 8'

Διδακτικά μέσα: μολύβι και χαρτί

3.3.2. Εξάσκηση

Διαδικασία

1. Στο σχολείο: Ο διδάσκων χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες τεσσάρων ατόμων και ζητά (3^ο Φύλλο Εργασίας) να εκτελέσουν μια συνταγή, δίνοντας οδηγίες ο ένας στον άλλον (παιχνίδι ρόλων, παντομίμα), κάνοντας χρήση των μορφοσυντακτικών δομών που γνώρισαν, προκειμένου να ετοιμάσουν ένα αγαπημένο φαγητό από την πατρίδα τους (Dendrinis, 1999).

Φύλλο εργασίας 3^ο

Δραστηριότητες:

1. Αφού χωριστείτε σε ομάδες των τριών, αποφασίστε μια συνταγή, δίνοντας οδηγίες ο ένας στον άλλον προκειμένου να ετοιμάσετε ένα αγαπημένο φαγητό από την πατρίδα σας.

2. Εργασίες για το σπίτι:

α. Να γράψετε μια συνταγή της πατρίδας σας, δίνοντας βήμα-βήμα οδηγίες εκτέλεσής της.

Συνταγή	
Μερίδα:	Εκτέλεση
Θεμάδες:	
Χρόνος εκτέλεσης:	
Υλικά	

β. Να ετοιμάσετε ένα σημείωμα με οδηγίες για το παιδί σας, που θα γυρίσει από το σχολείο το μεσημέρι, ώστε να ετοιμάσει το μεσημεριανό φαγητό (να το ζεπάνα και να το σερβίρει), γιατί εσείς λείπετε στη δουλειά.



Εικόνα 5. 4^ο φύλλο εργασίας.

2. Ο διδάσκων αναθέτει τις παρακάτω εργασίες για το σπίτι:

α. Να γράψετε μια συνταγή της πατρίδας σας, δίνοντας βήμα-βήμα οδηγίες εκτέλεσής της.

β. Να ετοιμάσετε ένα σημείωμα με οδηγίες για το παιδί σας, που θα γυρίσει από το σχολείο το μεσημέρι, ώστε να ετοιμάσει το μεσημεριανό φαγητό, γιατί εσείς λείπετε στη δουλειά.

Δραστηριότητες: Οι μαθητές εξασκούνται προφορικά και γραπτά.

Διάδραση: Μαθητές προς μαθητές (και διδάσκοντα), ομαδική εργασία, ατομική εργασία στο σπίτι.

Στόχοι: Επιδιώκεται να ενεργοποιηθεί η προσοχή των μαθητών στη νέα γνώση και να εστιάσουν στην ορθή χρήση των γλωσσικών τύπων, για να δίνουν οδηγίες, εντολές κ.λπ. τόσο στον προφορικό και στον γραπτό λόγο.

Διάρκεια: Στο σχολείο: 15' - Στο σπίτι: 20'

Διδακτικά μέσα: Φύλλο εργασίας, μολύβι

Οι μαθητές εστιάζουν στα νέα στοιχεία του δομημένου γλωσσικού εισαγόμενου με ενεργοποίηση της επιλεκτικής προσοχής τους. Διεκπεραιώνουν τις δραστηριότητες διεπιδρώντας ομαδικά, αναπτύσσοντας στρατηγικές, τροποποιώντας το γλωσσικό τους εξαγόμενο, διαπραγματευόμενοι σημασίες, για να πετύχουν τους επικοινωνιακούς στόχους, με αποτέλεσμα τη σταδιακή κατάκτηση της γλώσσας. Ακολουθεί σχολιασμός (ανάλυση), όταν εντοπίζονται στη διαγλώσσα των μαθητών ασύμβατα στοιχεία ανάμεσα στη γλώσσα-στόχο και στο γλωσσικό εξαγόμενο (Μπέλλα, 2018, σσ. 211, 219-221). Ωφελούνται, γιατί προσφέρουν ο ένας στον άλλον γλωσσικό εισαγόμενο και ανατροφοδότηση σχετικά με τα λάθη τους, διατυπώνοντας διευκρινιστικές ερωτήσεις (Ιορδανίδου & Σφυρόρα, 2007· Μπέλλα, 2018, σσ. 157-167).

Το τελευταίο στάδιο της διεκπεραιωτικής δραστηριότητας, εστίαση στον τύπο, δείχνει ότι παράλληλα με την επικοινωνιακή ικανότητα δεν παραμελείται η γραμματική ανάπτυξη και συνδέει τη διδακτική μας προσέγγιση με κοινωνιογλωσσολογικές προσεγγίσεις στην κατάκτηση της δεύτερης ξένης γλώσσας, με τη θεωρία γλωσσικού εισαγόμενου, της διεπίδρασης και διαπραγμάτευσης της σημασίας (Μπέλλα, 2018, σ. 211).

Η εξάσκηση στοχεύει να επιτευχθεί η αυτοματοποίηση των γλωσσικών σχεδιασμών των μαθητών με δραστηριότητες που στηρίζονται στις ψυχολογικές γνωστικές θεωρίες και μάλιστα στην επεξεργασία πληροφοριών. Στην αυτοματοποίηση συντελεί το παιχνίδι ρόλων και οι εργασίες για το σπίτι, που αποτελούν ασκήσεις μεταβίβασης πληροφοριών σε όσο το δυνατόν αυθεντικό περιβάλλον. Το παιχνίδι ρόλων συνιστά προσομοίωση πραγματικών ψυχολογικών διεργασιών, οι οποίες είναι σημαντικοί παράγοντες της γλωσσικής κατάκτησης, γιατί ικανοποιούν την ανάγκη των μαθητών να μεταδώσουν ένα μήνυμα, με ενεργοποίηση της επιλεκτικής προσοχής τους στα στοιχεία της δραστηριότητας που είναι απαραίτητα για την επίτευξη του επικοινωνιακού στόχου (Μπέλλα, 2018, σσ. 120-124, 208-209).

4. Επέκταση σχεδίου διδασκαλίας

Το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας μπορεί να επεκταθεί με εστίαση σε διαφορετικό τύπο, όπως είναι μορφοσυντακτικές δομές που εκφράζουν ευγένεια: *μπορείτε να..., θα ήθελα να..., ας...* Οι δραστηριότητες μπορεί να αφορούν οδηγίες για ένα ομαδικό παιχνίδι, μια κατασκευή ή να γίνουν με τη χρήση λογισμικών π.χ. Hotpotatoes.

Κύκλος δραστηριοτήτων-Διαδικασία

Φύλλο εργασίας 4*

Δραστηριότητα:

Στο παρακάτω κείμενο να υπογραμμίσετε όλες τις λέξεις / φράσεις με τις οποίες δίνονται οι οδηγίες εκτέλεσης της συνταγής.

Μπουτάκια κοτόπουλου στο φούρνο με πιλάφι

Εκτέλεση συνταγής:

A. Aς πάρουμε όλα τα υλικά για το κοτόπουλο και ας τα ριζώσουμε σε ένα ταψί. Να τοποθετήσουμε στο ταψί και τα μπουτάκια κοτόπουλου. Θα ήθελαν να τα ανακατέψουμε με το μείγμα υλικών του ταψιού. Μπορείτε να ριζέτε από πάνω αλάτι και πιπέρι, όσο καθένας θέλει. Aς βρούμε τώρα τη λαδόκολλα με νερό και ας σκαπόσουμε με αυτήν το ταψί. Θα ήθελαν να το ψήσετε για 15-20 λεπτά στους 180° C σε προθερμασμένο φούρνο.

B. Για να μαγειρέψουμε το πιλάφι, θα ζυτάνουμε σε μία κατσαρόλα το ελαιόλαδο και θα σοτάρετε το κρεμμύδι για 3 λεπτά. Μπορείτε να ριζέτε στη συνέχεια τις πατάτες και να προσθέσετε τα μανιτάρια. Θα ήθελαν να ανακατέψετε τα υλικά στην κατσαρόλα, μέχρι αυτά να μαλακώσουν και μετά να προσθέσετε το ρύζι. Aς σβήσουμε τώρα με το κρεμμύδι και ας ανακατέψουμε όλα τα υπόλοιπα υλικά.

Σε αυτό το σημείο θα μπορούσαμε να χαμηλώσουμε τη φωτιά. Θα ανακατέψουμε μέχρι να απορροφηθούν όλα τα υγρά. Aς αλειτοαυτερούσουμε πάλι και ας ριζώσουμε λίγο κίμνο.

Το φαγητό μας είναι έτοιμο. Σερβίρετε το πιλάφι με τα μπουτάκια κοτόπουλου και θα μπορούσατε να το γαρνίρετε με λίγο ψιλοκομμένο μανιτάκι.




Εικόνα 6. 4^ο φύλλο εργασίας.

Στάδια:

1^ο: Ο διδάσκων διανέμει το ίδιο κείμενο της συνταγής (4^ο φύλλο εργασίας), στο οποίο έχουν αντικατασταθεί οι τύποι της προστακτικής με μορφοσυντακτικές δομές ευγένειας και ζητά να υπογραμμιστούν.

Έντυπο απαντήσεων 4^ο

Δραστηριότητα: Ελέγξτε τις απαντήσεις που δόσατε (Φύλλο εργασίας 3^ο).



Μπουτάκια κοτόπουλο στο φούρνο με πιλάφι

Εκτέλεση συνταγής:

A. Ας πάρουμε όλα τα υλικά για το κοτόπουλο και ας το ρίξουμε σε ένα ταγιά. Να υποθετήσουμε στο ταγιά και το μπουτάκι κοτόπουλο. Θα ήθελα να το ανακατέψετε με το μείγμα υλικών του ταγιά. Μπορείτε να ρίξετε από πάνω αλάτι και πιπέρι, όσο καφέας θέλει. Ας βρέξουμε τώρα τη λαδόκολλα με νερό και ας σκεπάσουμε με αυτήν το ταγιά. Θα ήθελα να το ψήσετε για 15-20 λεπτά στους 180° C σε προθερμασμένο φούρνο.

B. Για να μαγειρέψετε το πιλάφι, θα ζεστάνετε σε μία κατσαρόλα το ελαιόλαδο και θα σπάρτε το κρεμμύδι για 3 λεπτά. Μπορείτε να ρίξετε στη συνέχεια τις πιπεριές και να προσθέσετε τα μανιτάρια. Θα ήθελα να ανακατέψετε τα υλικά στην κατσαρόλα, μέχρι αυτά να μαλακώσουν και μετά να προσθέσετε το ρύζι. Ας σβήσουμε τώρα με το κρασί και ας συμπληρώσουμε όλα τα υπόλοιπα υλικά. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσαμε να χαμηλώσουμε τη φωτιά. Θα ανακατέψετε μέχρι να απορροφηθούν όλα τα υγρά. Ας αλατοπιπρώσουμε πάλι και ας ρίξουμε λίγο κόμινο. Το φαγητό μας είναι έτοιμο. Συγχαίρειτε το πιλάφι με τα μπουτάκια κοτόπουλο και θα μπορούσατε να το γαρνίρετε με λίγο ψηλοκομμένο μαϊντανό.

Ας πάρουμε ας (τα) ρίξουμε Ας βρέξουμε ας σκεπάσουμε Ας σβήσουμε ας συμπληρώσουμε Ας αλατοπιπρώσουμε ας ρίξουμε	Μπορείτε να ρίξετε Μπορείτε να ρίξετε	θα μπορούσαμε να χαμηλώσουμε θα μπορούσατε να (τα) γαρνίρετε.	να προσθέσετε
θα ζεστάνετε θα σπάρτε θα ανακατέψετε	Θα ήθελα να (τα) ανακατέψετε Θα ήθελα να ανακατέψετε Θα ήθελα να το ψήσετε.	Συγχαίρειτε	

Εικόνα 7. 4^ο έντυπο απαντήσεων.

2^ο: Διανέμει 4^ο έντυπο απαντήσεων με υπογραμμισμένες τις ορθές φράσεις και ταυτόχρονα το προβάλλει μέσω Η/Υ, καλώντας τους μαθητές να ελέγξουν τις απαντήσεις τους.

Εστίαση στα γλωσσικά στοιχεία: Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τη χρήση των παραπάνω δομών, διατυπώνονται απορίες, δίνονται διευκρινίσεις.

Δραστηριότητες: Οι μαθητές υπογραμμίζουν τις μορφοσυντακτικές δομές ευγένειας στο κείμενο της εκτέλεσης της συνταγής (1^ο). Ελέγχουν τις απαντήσεις τους συγκρίνοντάς τες με αυτές που δόθηκαν από το διδάσκοντα (2^ο). Παρουσιάζουν στην ολομέλεια τα σημεία που τους δυσκόλεψαν και διατυπώνουν απορίες (Εστίαση στα γλωσσικά στοιχεία).

Διάδραση: Κύκλος δραστηριοτήτων: (1^ο, 2^ο) Διδάσκων προς μαθητές, ατομική εργασία μαθητών.

Εστίαση στα γλωσσικά στοιχεία (Ανάλυση): Διδάσκων προς μαθητές, ομαδική εργασία/συζήτηση.

Διάρκεια: Κύκλος δραστηριοτήτων: 1^ο: 7', 2^ο: 5'

Εστίαση στα γλωσσικά στοιχεία: Ανάλυση : 8', Εξάσκηση: 10'

Διδακτικά μέσα: Κύκλος δραστηριοτήτων: 1^ο: φωτοτυπία με το κείμενο, 2^ο: μολύβι και χαρτί, φύλλο απαντήσεων.

Εστίαση στα γλωσσικά στοιχεία: Χαρτί και μολύβι

Στόχοι: Επιδιώκεται να ενεργοποιηθεί η προσοχή των μαθητών στη νέα γνώση στο γραπτό λόγο (1^ο) και να εστιάσουν στην ορθή χρήση των γλωσσικών τύπων, για να δίνουν ευγενικά οδηγίες, εντολές κ.λπ. (2^ο, Εστίαση στα γλωσσικά στοιχεία).

5. Επίλογος

Στο σχέδιο διδασκαλίας που παρουσιάστηκε, συμπεριελήφθησαν εστιασμένες γλωσσικές και επικοινωνιακές δραστηριότητες και δόθηκε έμφαση στην εξάσκηση γλωσσικών συμπεριφορών και όχι μόνο γλωσσικών δομών -στην περίπτωσή μας της συνοπτικής προσακτικής, καταφατικής και αρνητικής- με αποτέλεσμα την αυτοματοποίησή τους. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μία δεξιότητα που κατακτάται με διεργασίες παρόμοιες με αυτές που αποκτώνται και άλλες δεξιότητες (γνωστικές θεωρίες κατάκτησης) και η επικοινωνιακή ικανότητα ως εμπεριέχουσα ένα συστατικό νόησης και ένα συστατικό συμπεριφοράς (Μπέλλα, 2018, σ. 210).

Βιβλιογραφία

- Βαρλοκώστα, Σ., & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Επίπεδα γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα*. Ε.Κ.Π.Α.
- Βερβίτης, Ν., & Καπουρκασιδίου, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική προσέγγιση και το διδακτικό υλικό στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Πρακτικά Δημερίδας με θέμα: «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό»* (σσ. 185-204). Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 22 Νοεμβρίου 2023 από <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/e-y/eppas/glwssa/>
- Dendrinou, Β. (1999). Multilingual literacy in the EU: Toward alternative discourses in foreign language education programmes. Στο *Loss of Communication in the Information Age: Osterreichische Akademie der Wissenschaften*. Ανακτήθηκε 9 Νοεμβρίου 2023 από <http://www.komvos.edu.gr/glwssa/>
- Δημητριάδου, Κ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Πρακτικά Δημερίδας με θέμα: «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό»* (σσ. 37-53). Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου 2023 από <http://www.diapolis.auth.gr>

- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. OUP.
- Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α., & Ματθαιουδάκη, Μ. (2014). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των Τάξεων Υποδοχής στο ελληνικό σχολείο: Παιδαγωγικές και γλωσσολογικές διαστάσεις. Στο Α. Psaltou-Joycey, Ε. Agathopoulou & Μ. Mattheoudakis (Eds.), *Cross-curricular approaches to language education* (σσ. 172-190). Cambridge Scholars Publishing.
- Ιορδανίδου, Α., & Σφυρόερα, Μ. (2007). Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος. Στο *Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων. Κλειδιά και αντικλειδιά*. ΥΠΕΠΘ. Παν/μιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 16 Δεκεμβρίου 2023 από <https://repository.edulll.gr/>
- Καρολίδου, Σ. (2018). *Διδασκαλία Λεξιλογίου, Γραμματικής, Προφοράς (Διαπολιτισμική Εκπαίδευση)*. Στο *Προγράμματα Ψυχικής και Κοινωνικής Υγείας Πανεπιστημίου Αιγαίου. Ακαδημαϊκό έτος: 2017-18*. Ανακτήθηκε 11 Νοεμβρίου 2023 από <https://sotiriakarolidou.wordpress.com>
- Κατσιμαλή, Γ. (1999). Κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), *Παιδεία Ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις* (σσ. 221-238). Εργαστήριο Διαπολιτισμικών Μεταναστευτικών Μελετών. Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου 2023 από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/>
- Κατσιμαλή, Γ. (2015). Η διδασκαλία της Ελληνικής σε αλλόγλωσσους: Εισαγωγικές επισημάνσεις. Στο Δ. Παπαδοπούλου, Ε. Αγαθοπούλου & Κ. Πούλιου (Επιμ.), *Υποστήριξη της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής: Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας* (σσ. 1-10). Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου 2023 από <http://www.diapolis.auth.gr/>
- Κοκκινίδου, Μ., & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2017). Από τη θεωρία στην πράξη: Σχεδιάζοντας ένα γλωσσικό μάθημα. Διαχείριση διδακτικού υλικού και ανάπτυξη δεξιοτήτων. Στο ΑΠΘ. *Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Xenios Zeus Erasmus Plus KA2 Project. Ελληνικά για πρόσφυγες: Υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*.
- Ματθαιουδάκη, Μ. (2013). Ο σχεδιασμός του ξενόγλωσσου μαθήματος: Προτάσεις στα πλαίσια των σύγχρονων προσεγγίσεων. Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου 2023 από <http://elearning.greek-language.gr/>
- Μπέλλα, Σ. (2018). *Η δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Πατάκης.
- Παπαδοπούλου, Δ., & Αγαθοπούλου, Ε. (2014). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γραμματικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Ανακτήθηκε 28 Νοεμβρίου 2023 από <https://ikee.lib.auth.gr/record/270281?ln=el>
- Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication: An introduction*. Blackwell Publishing.
- Saville-Troike, M., & Barto, K. (2016). *Introducing second language acquisition*. CUP.

Ιστογραφία

- Πίνακες Γραμματικής (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 14 Νοεμβρίου 2023 από <https://www.greek-language.gr/certification/node/83.html>
- Συνταγή του Λευτέρη Λαζάρου. (2015, 14 Απριλίου). [Video] https://www.youtube.com/watch?v=3thgb_g6XPo
- Παιδεία Ομογενών. Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών μελετών (χ.χ.). Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου 2023 από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora>
- Παιδεία Ομογενών. Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών μελετών: Εκπαιδευτικό υλικό (χ.χ.). Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου 2023 από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/>
- Παιδεία Ομογενών. Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών μελετών: Εκπαιδευτικό υλικό: Η Ελληνική ως Γ2 σε ταχύρρυθμα τμήματα: Προστακτική (χ.χ.). Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου 2023 από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/i>
- Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας (χ.χ.). Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου 2023 από <http://elearning.greek-language.gr/>
- Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (χ.χ.). Ανακτήθηκε 26 Νοεμβρίου 2023 από <http://www.ecd.uoa.gr/museduc>

Καλοκαίρι στην Κρήτη, Spoken Modern Greek in dialogues A2/A2+: Θεωρητικές βάσεις και διδακτική πράξη

Λυδία Βανταράκη

Καθηγήτρια της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας,
Διευθύντρια σπουδών στο διδασκαλείο 'Oh my sweet Greece'
info@ohmysweetgreece.com

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση του ψηφιακού βιβλίου «Καλοκαίρι στην Ελλάδα, Spoken Modern Greek in dialogues», το οποίο δημοσιεύθηκε τον Ιούλιο 2022 από το διδασκαλείο της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ 'Oh my sweet Greece'. Το βιβλίο γράφτηκε, προκειμένου να αποτελέσει ένα χρήσιμο βοήθημα για τους/τις ενήλικες μαθητές/-τριες της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ) που βρίσκονται στο επίπεδο A2/A2+ και επιθυμούν να έρθουν σε επαφή με κείμενα καθημερινής, προφορικής συνομιλίας. Ωστόσο, δύναται, παράλληλα, να αξιοποιηθεί διδακτικώς από εκπαιδευτικούς της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, οι οποίοι διδάσκουν την Ελληνική στο συγκεκριμένο γλωσσικό επίπεδο. Στη δημοσίευση αυτή, θα παρουσιαστεί αναλυτικά το περιεχόμενο και η δομή του βιβλίου και θα γίνει αναφορά στις θεωρητικές προσεγγίσεις του τομέα της ΚΓ2 που επηρέασαν τον σχεδιασμό του. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί ο τρόπος με τον οποίο έγινε η εφαρμογή της θεωρίας τόσο στο περιεχόμενο όσο και στον σχεδιασμό του βιβλίου. Τέλος, θα ακολουθήσει μία σειρά από προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης του βιβλίου στο πλαίσιο της αίθουσας διδασκαλίας.

Λέξεις-κλειδιά: Σχεδιασμός γλωσσικού υλικού, γλωσσικό επίπεδο A2/A2+, διδακτικές προτάσεις.

1. Εισαγωγή

Οι θετικές επιδράσεις της εκτεταμένης ανάγνωσης (extensive reading) στην γλωσσική κατάκτηση μίας Γ2/ΞΓ δεν είναι μία πρόσφατη διαπίστωση. Ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, σύμφωνα με τους Baker και Nguyen (2021, σ. 7), όλο και περισσότερες δημοσιεύσεις αναφέρουν ότι η ανάγνωση κειμένων με σκοπό την απόλαυση και όχι τη λεπτομερή γλωσσική ανάλυσή τους έχει θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών/τριών της Γ2/ΞΓ.

Αν, ωστόσο, σκοπός της εκτεταμένης ανάγνωσης είναι, πρωτίστως, η απόλαυση, αυτό σημαίνει πως βασικές παράμετροι επιλογής ενός κειμένου συνιστούν -ανάμεσα σε άλλες- το θέμα του, αλλά και το γλωσσικό επίπεδό του. Το «Καλοκαίρι στην Κρήτη, Spoken Modern Greek in dialogues», το οποίο κυκλοφορεί σε ψηφιακή μορφή από το διδασκαλείο της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ 'Oh my sweet Greece', έρχεται να καλύψει αυτές τις παραμέτρους, αποτελώντας μία ενδιαφέρουσα και πρωτότυπη αναγνωστική πρόταση, προσαρμοσμένη στο γλωσσικό επίπεδο A2/A2+ των μαθητών/τριών της

Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Πρωταρχικός στόχος του βιβλίου είναι να αποτελέσει ένα ευχάριστο ανάγνωσμα για τους/τις μαθητές/τριες οι οποίοι/ες βρίσκονται στο επίπεδο Α2/Α2+ και επιθυμούν να εξασκήσουν τις γνώσεις τους στην Ελληνική γλώσσα μέσα από μία καλοκαιρινή ιστορία συνοδευόμενη από χρήσιμο και ενδιαφέρον για τους/τις αναγνώστες/τριες υλικό υπό τη μορφή σημειώσεων. Παράλληλα, ωστόσο, το βιβλίο στοχεύει στην επαφή των μαθητών/τριών με δείγματα καθημερινού προφορικού λόγου, έτσι ώστε να γνωρίσουν γλωσσικά και πραγματολογικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την καθημερινή, προφορική συνομιλία στα Ελληνικά.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

Οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της ΚΓ2 που επηρέασαν το περιεχόμενο και τον σχεδιασμό του βιβλίου ήταν η υπόθεση του κατανοητού γλωσσικού εισαγόμενου του Krashen (1982), η επικοινωνιακή προσέγγιση και η ανθρωπιστική γλωσσική προσέγγιση.

2.1. Η υπόθεση του κατανοητού γλωσσικού εισαγόμενου του Krashen

Σύμφωνα με τον Krashen (1982, σσ. 20-21), μία Γ2 κατακτιέται μέσα από την έκθεση σε εισαγόμενο, του οποίου το γλωσσικό περιεχόμενο κυμαίνεται ανάμεσα στο γλωσσικό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται ήδη οι μαθητές/τριες και σε ένα γλωσσικό επίπεδο το οποίο βρίσκεται λίγο παραπάνω από το τρέχον (εισαγόμενο + 1). Λαμβάνοντας, συνεπώς, υπόψιν το περιεχόμενο των επιπέδων Α1 και Α2, όπως αναφέρονται στο ΚΕΠΑ και το νέο αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα του ΚΕΓ, επιχειρήθηκε ο εμπλουτισμός των διαλόγων:

- με φράσεις των οποίων η κάθε λέξη δεν αναμένεται να είναι άγνωστη στους/στις αναγνώστες/-τριες, αλλά αναμένεται να είναι άγνωστη η προσλεκτική τους ισχύ. Για παράδειγμα, στον διάλογο 2 η Κέιτ και ο Πίτερ βρίσκονται σε έναν κρητικό φούρνο. Η πωλήτρια κερνάει το ζευγάρι καλτσούνια και η Κέιτ αρνείται να μην πληρώσει, λέγοντας: «Όχι, όχι, όχι». Η πωλήτρια απαντά στην αμέσως επόμενη σειρά, λέγοντας: «Δεν έχει όχι!» ενώ αμέσως μετά ο Πίτερ προσθέτει: «Ευχαριστούμε πολύ. Δεν έπρεπε.». Οι μαθητές/τριες, έχοντας ολοκληρώσει το επίπεδο Α1, αναμένεται να γνωρίζουν τη σημασία των λέξεων *δεν, έχει, όχι, έπρεπε*, ωστόσο υπάρχουν μεγάλες πιθανότητες να μη γνωρίζουν ότι η φράση *δεν έχει όχι* χρησιμοποιείται για την απόρριψη μίας αρνητικής απάντησης και ότι η φράση *δεν έπρεπε* χρησιμοποιείται για την έκφραση ευχαριστιών/ευγνωμοσύνης.
- με λέξεις ή/και φράσεις που έχουν μεγάλη πιθανότητα να γίνουν κατανοητές χάρη στο συγκεκριμένο. Για παράδειγμα, στην αρχή του διαλόγου 2, ο Πίτερ λέει: «Πεινάω λίγο. Ήπια μόνο έναν καφέ!» και αμέσως μετά η Κέιτ απαντά: «Κι εγώ πεινάω. Είμαι με ένα τσάι.» Το συγκεκριμένο συγκεκριμένο αναμένεται να βοηθήσει τους/τις αναγνώστες/-τριες να κατανοήσουν ότι η λεξική σύνταξη *είμαι με + ουσιαστικό* που δηλώνει ρόφημα, ποτό ή φαγητό έχει τη σημασία του *έχω μόνο πει* ή *έχω μόνο φάει* αντίστοιχα.

2.2. Η επικοινωνιακή προσέγγιση

Με την εμφάνιση της επικοινωνιακής προσέγγισης, το ενδιαφέρον της γλωσσικής διδασκαλίας μετατοπίστηκε από τη γραμματική στη λειτουργική/επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας, ενώ στόχο των αναλυτικών προγραμμάτων αποτέλεσε η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών της Γ2. Σύμφωνα με τον Richards (2006, σ. 3), πλευρές αυτής της ικανότητας συνιστούν:

- (α) η γνώση του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα χρησιμοποιείται για διαφορετικές λειτουργίες και σκοπούς,
- (β) η γνώση του τρόπου με τον οποίο οι γλωσσικές μας επιλογές διαφοροποιούνται σύμφωνα με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο βρισκόμαστε και τους ρόλους των συμμετεχόντων (λ.χ. η γνώση της διάκρισης ανάμεσα στο επίσημο και το ανεπίσημο ύφος),
- (γ) η γνώση των κανόνων που διέπουν διάφορα κειμενικά είδη (λ.χ. αφηγήσεις, αναφορές, συνεντεύξεις, συζητήσεις),
- (δ) η γνώση επικοινωνιακών στρατηγικών.

Οι παραπάνω παράμετροι λήφθηκαν υπόψιν¹ κατά τη συγγραφή τόσο των διαλόγων όσο και των σημειώσεων που αφορούν την επικοινωνία και παρέχουν περισσότερες πληροφορίες για συγκεκριμένες λέξεις, φράσεις ή/και προτάσεις που εντοπίζονται στον διάλογο. Έτσι, λόγου χάριν, στις σημειώσεις του διαλόγου 1 (Εικόνα 3), δίνονται πληροφορίες αναφορικά με το πώς ο ομιλητής μπορεί να εκφράσει τις ευχαριστίες του, όταν δέχεται μία φιλοφρόνηση (*ευχαριστώ για τα καλά σας λόγια*) ή σχετικά με το πώς μπορεί να ζητήσει με τρόπο ευγενικό από τον συνομιλητή του να περάσουν από το επίσημο στο ανεπίσημο ύφος (*θέλετε να μιλάμε στον ενικό;*). Προκειμένου να καταστεί σαφής μέσα από την ίδια την ιστορία η διάκριση ανάμεσα στο επίσημο και το ανεπίσημο ύφος, υπάρχει ποικιλία στο επικοινωνιακό πλαίσιο με ορισμένους διαλόγους να λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στον Πίτερ, την Κέιτ ή/και άλλα φιλικά πρόσωπα και άλλους ανάμεσα στο ζευγάρι και πρόσωπα με τα οποία έρχονται σε επαφή για πρώτη φορά.

Επιπλέον, επιχειρήθηκε κατά τη συγγραφή των καθημερινών διαλόγων η προσθήκη λεξιγομματικών χαρακτηριστικών που εντοπίζονται στο κειμενικό είδος της προφορικής συνομιλίας, όπως είναι λ.χ. η επανάληψη (*ναι, ναι, ναι, ναι*), οι δείκτες λόγου (*να σου πω, δε μου λες*), και η ανάλυση αυτών στις αντίστοιχες σημειώσεις. Παράλληλα, τα αρχεία ήχου επιτρέπουν στους/στις ακροατές/τριες να αντιληφθούν πλευρές της προφορικής επικοινωνίας, όπως είναι οι παύσεις, ο δισταγμός, ο επιτονισμός. Τέλος, όσον αφορά τις επικοινωνιακές στρατηγικές, στον διάλογο 3 ο Πίτερ ρωτά τον πωλητή στο πωλητήριο εισιτηρίων για τον αρχαιολογικό χώρο της Κνωσσού: «Δεν είμαι σίγουρος ότι ξέρω τι σημαίνουν αυτές οι λέξεις στα Ελληνικά. Θα μπορούσατε να μου πείτε τι σημαίνει...». Η συγκεκριμένη επικοινωνιακή στρατηγική που αποτελεί μέρος του

¹ Κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί ότι το βιβλίο παρέχει πλούσιο υλικό εντός των διαλόγων και στις σημειώσεις αποκλειστικά για το κειμενικό είδος της προφορικής συνομιλίας.

διαλόγου αναλύεται στις σημειώσεις, ώστε οι αναγνώστες/τριες να είναι σε θέση να την υιοθετήσουν και εκτός τάξης.

2.3. Η ανθρωπιστική γλωσσική προσέγγιση

Η ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης πρεσβεύει ότι η εκπαίδευση δε θα πρέπει να εστιάζει αποκλειστικά στις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου, αλλά θα πρέπει να το αντιμετωπίζει ως μία πολύπλευρη ολότητα, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στα συναισθήματα των μαθητών/τριών (Lei 2007 σε Khatib, Savem, Hamidi 2013, σ. 45). Ιδιαίτερα, όσον αφορά στη γλωσσική διδασκαλία, η ανθρωπιστική εκπαίδευση υπήρξε η αιτία για τη γέννηση μεθόδων (Σιωπηλή μέθοδος, Suggestopedia, Ομαδική εκμάθηση της γλώσσας, Ολική φυσική ανταπόκριση) στις οποίες οι μαθητές/τριες βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας χάρη στους κατάλληλους χειρισμούς κάθε μαθήματος από τους/τις διδάσκοντες/-ουσες. Για τον Tomlinson (2011, σ. 9), ωστόσο, δεν είναι οι καθηγητές /τριες οι μόνοι/ες υπεύθυνοι/ες για τη δημιουργία ενός άνετου κλίματος εντός της αίθουσας διδασκαλίας, αλλά το ίδιο το γλωσσικό υλικό μπορεί να συμβάλει με τρόπο ουσιαστικό και έμπρακτο στη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών/τριών και στη δημιουργία μιας θετικής στάσης απέναντι στο μαθησιακό γεγονός.

Για τον Tomlinson (2011, σ. 8) η περιέργεια, το ενδιαφέρον και η προσοχή των μαθητών/-τριών διεγείρονται, όταν: α) το υλικό είναι πρωτότυπο, β) το υλικό εμφανίζει ποικιλία στο περιεχόμενό του, γ) η εμφάνισή του είναι ελκυστική με αρκετό λευκό χώρο, εικονογραφήσεις και φωτογραφίες, δ) το περιεχόμενό του είναι ελκυστικό μέσα από θέματα ενδιαφέροντα στους/στις μαθητές/-τριες, ενδιαφέρουσες ιστορίες και πληροφορίες, ε) οι δραστηριότητές του που δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερο βαθμό δυσκολίας. Ακόμη, προτείνει η «φωνή» στις εκφωνήσεις να μην έχει έναν απρόσωπο και επίσημο τόνο, αλλά αντιθέτως να έχει έναν ζεστό, φιλικό, ανεπίσημο και προφορικό χαρακτήρα.

Οι παραπάνω προτάσεις, οι οποίες αφορούν το περιεχόμενο και την εμφάνιση του γλωσσικού υλικού και οι οποίες διαπνέονται από τις αρχές της ανθρωπιστικής γλωσσικής προσέγγισης στη διδασκαλία, επηρέασαν σημαντικά τον σχεδιασμό του «Καλοκαίρι στην Κρήτη, Spoken Modern Greek in dialogues». Το βιβλίο δεν περιέχει ασύνδετους μεταξύ τους διαλόγους. Αντιθέτως, πρόκειται για την ιστορία, μέσα από διαλόγους, ενός ξένου ζευγαριού που κάνει τις διακοπές τους στην Κρήτη και εξασκεί τα ελληνικά του. Ως εκ τούτου, το ίδιο το περιεχόμενο της ιστορίας, οι χαρακτήρες, το χωροχρονικό πλαίσιο και οι επικοινωνιακές περιστάσεις, έχουν υψηλή πιθανότητα να αγγίξουν συναισθηματικά τους/τις αναγνώστες/-τριες, καθώς μπορούν να ταυτιστούν με τους ήρωες και να φανταστούν τους εαυτούς τους σε παρόμοιες περιστάσεις. Επιπλέον, η συναισθηματική εμπλοκή των αναγνώστων/-τριών με την ιστορία επιχειρήθηκε περαιτέρω μέσα από τον τρόπο που αλληλεπιδρούν τα πρόσωπα της ιστορίας, καθώς και μέσα από την εξωτερική αναμνήσεων, σκέψεων και συναισθημάτων. Λόγου χάριν, στον διάλογο 2 όπου το ζευγάρι βρίσκεται στον φούρνο, η πωλήτρια κάνει μία ζεστή και

όμορφη κίνηση, κερνώντας το ζευγάρι κρητικά γλυκίσματα, ενώ η Κέιτ μοιράζεται αναμνήσεις της παιδικής της ηλικίας στο νησί.

Κάθε διάλογος εμφανίζει ποικιλία στο περιεχόμενό του, καθώς περιλαμβάνει λέξη προς λέξη μετάφραση, αρχείο ήχου, χρήσιμες για τους/τις μαθητές/τριες σημειώσεις πάνω στη γραμματική και επικοινωνιακή/λειτουργική πλευρά της γλώσσας αλλά και ενδιαφέρουσες προσθήκες πάνω στον κρητικό πολιτισμό. Ακόμη, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην αισθητική εμφάνιση του βιβλίου, μέσα από την προσεκτική επιλογή των χρωμάτων, των γραμματοσειρών των φωτογραφιών και των εικονογραφήσεων που το συνοδεύουν. Τα τεστ αυτοαξιολόγησης, τα οποία εντοπίζονται ανά τρεις διαλόγους και εξετάζουν το περιεχόμενο των σημειώσεων στις ενοτήτων που προηγούνται δεν έχουν ιδιαίτερα αυξημένο βαθμό δυσκολίας. Τέλος, όπως φαίνεται στην εικόνα 3, το ύφος της «φωνής» σε αρκετές από τις σημειώσεις δεν είναι απρόσωπο και επίσημο, αλλά ζεστό και φιλικό.

3. Περιεχόμενο και δομή του βιβλίου

Το «Καλοκαίρι στην Κρήτη, Spoken Modern Greek in dialogues» ακολουθεί το ταξίδι ενός ζευγαριού τουριστών, του Πίτερ και της Κέιτ, στο αγαπημένο τους νησί, την Κρήτη. Ο Πίτερ, ένας Αμερικάνος ιστορικός που μαθαίνει Ελληνικά, και η σύζυγός του Κέιτ, μία Ελληνοαμερικανίδα ιστορικός με κρητικές ρίζες, συζητούν μεταξύ τους αλλά και με τους ντόπιους, εξερευνώντας το νησί και απολαμβάνοντας το φαγητό, τη φύση, την ιστορία, την κουλτούρα και τη θερμή φιλοξενία των κατοίκων του. Η ιστορία τους ξετυλίγεται μέσα από εννέα διαλόγους, κάθε ένας από τους οποίους πραγματοποιείται μέσα σε μία διαφορετική κατάσταση επικοινωνίας.

Πιο συγκεκριμένα:

Διάλογος 1: Ο Πίτερ βρίσκεται σε ένα τοπικό καφέ και γνωρίζει ένα νέο άτομο.

Διάλογος 2: Ο Πίτερ και η Κέιτ βρίσκονται σε έναν φούρνο για το πρωινό τους. Αγοράζουν αυτά που χρειάζονται και ζητούν πληροφορίες για τοπικές νοστιμιές.

Διάλογος 3: Ο Πίτερ και η Κέιτ βρίσκονται στο πωλητήριο εισιτηρίων του αρχαιολογικού χώρου της Κνωσού και αγοράζουν εισιτήρια.

Διάλογος 4: Ο Πίτερ και η Κέιτ βρίσκονται στο μαγαζί με αναμνηστικά και αγοράζουν σουβενίρ.

Διάλογος 5: Ο Πίτερ και η Κέιτ βρίσκονται σε ένα καφέ στο Ηράκλειο. Παραγγέλνουν και συζητούν μεταξύ τους για το πρόγραμμά τους μέσα στην ημέρα.

Διάλογος 6: Ο Πίτερ και η Κέιτ βρίσκονται στο αγαπημένο τους εστιατόριο για φαγητό. Παραγγέλνουν και συζητούν τους λόγους για τους οποίους προτιμούν το συγκεκριμένο μαγαζί.

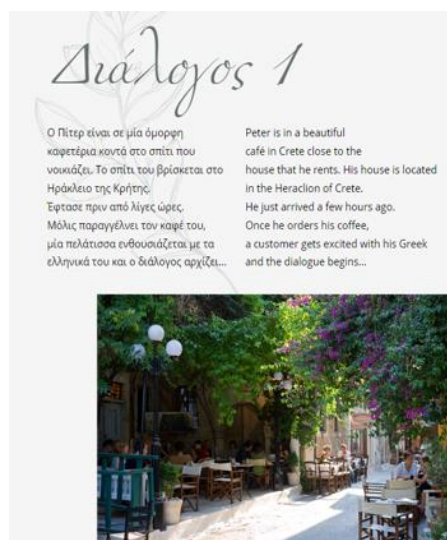
Διάλογος 7: Ο Πίτερ και η Κέιτ βρίσκονται σε ένα καφέ στο Ηράκλειο. Η Κέιτ λέει στον άντρα της ότι θέλει να ταξιδέψει στο Ρέθυμνο, για να δει μία συναυλία με κρητική μουσική στο κάστρο της Φορτέτζας. Συζητούν και ψάχνουν μαζί για το πού θα μείνουν.

Διάλογος 8: Ο Πίτερ και η Κέιτ έχουν μόλις δει τη συναυλία και περπατούν προς το ξενοδοχείο του. Συνομιλούν αναφορικά με τη συναυλία.

Διάλογος 9: Ο Πίτερ και η Κέιτ βρίσκονται στο σπίτι της Γιάννας, μίας φίλης της Κέιτ. Η Γιάννα τούς ξεναγεί στο σπίτι της, πριν να φάνε όλοι μαζί ένα παραδοσιακό, κρητικό γεύμα στην αυλή της.

Η επιλογή τόσο του θέματος όσο και των συγκεκριμένων περιστάσεων επικοινωνίας δεν ήταν τυχαία. Σύμφωνα με την Μπέλλα (2011, σ. 26) το κίνητρο των μαθητών/τριών αποτελεί για πολλούς/ές ερευνητές/τριες εξέχοντα παράγοντα για την επιτυχία της κατάκτησης. Η πλειονότητα των μαθητών/-τριών του διδασκαλείου «Oh my sweet Greece» οι οποίοι/-ες έχουν ολοκληρώσει το επίπεδο Α1, επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στα Ελληνικά, είτε επειδή πρόκειται να ταξιδέψουν στην Ελλάδα για τις καλοκαιρινές τους διακοπές είτε διότι έχουν μεταναστεύσει στην Ελλάδα και στόχος τους είναι να βελτιώσουν τις ικανότητές τους στην καθημερινή, προφορική επικοινωνία. Συνεπώς, κρίθηκε σκόπιμο το θέμα της ιστορίας και οι περιστάσεις επικοινωνίας κάθε διαλόγου να είναι τέτοια, ώστε το αναγνωστικό κοινό να μπορέσει να φανταστεί τον εαυτό του μέσα σε αυτές κι ως εκ τούτου να έχει το κίνητρο να εμβαθύνει στο περιεχόμενο του βιβλίου.

Όσον αφορά στη δομή του κάθε διαλόγου, πριν από κάθε διάλογο προηγείται ένα εισαγωγικό σημείωμα (Εικόνα 1), το οποίο ορίζει το χωροχρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η συνομιλία.



Εικόνα 1. Εισαγωγικό σημείωμα.

Τόσο στο εισαγωγικό σημείωμα (Εικόνα 1), όσο και στον ίδιο τον διάλογο (Εικόνα 2), υπάρχουν δύο στήλες. Στην αριστερή στήλη βρίσκεται το κείμενο στα ελληνικά και στη δεξιά το κείμενο στα αγγλικά. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στο να υπάρχει μία όσο το

δυνατόν ακριβέστερη αντιστοιχία ανάμεσα στο ελληνικό και το αγγλικό κείμενο, έτσι ώστε οι αναγνώστες/-τριες να έχουν άμεση πρόσβαση στο αντίστοιχο κείμενο στα αγγλικά για λόγους ευκολίας.

<p>Μαρία: Μιλάτε πολύ καλά ελληνικά. Μπρόβο σας!</p> <p>Πίτερ: Α, σας ευχαριστώ πολύ για τα καλά σας λόγια! Προσπαθώ!</p> <p>Μαρία: Θέλετε να μιλάμε στον ενικό;</p> <p>Πίτερ: Φυσικά! Πώς σε λένε;</p> <p>Μαρία: Με λένε Μαρία. Εσύ;</p> <p>Πίτερ: Με λένε Πίτερ. Χαίρω πολύ!</p> <p>Μαρία: Κι εγώ! Από πού είσαι, Πίτερ;</p> <p>Πίτερ: Είμαι από τη Βαλτιμόρη, από τις Η.Π.Α., αλλά η γυναίκα μου έχει ριζές στην Κρήτη. Είσαι από την Κρήτη, Μαρία;</p> <p>Μαρία: Όχι, είμαι από την Αθήνα και μένω στην Αθήνα, αλλά είμαι εδώ με τον άντρα μου για διακοπές. Λατρεύουμε το νησί!</p> <p>Πίτερ: Κι εγώ! Κάθε καλοκαίρι νοικιάζω ένα σπίτι εδώ και έρχομαι με τη γυναίκα μου για μία εβδομάδα.</p> <p>Μαρία: Τι ωραίο!</p> <p>Πίτερ: Ναι! Μας αρέσει πολύ η Ελλάδα!</p> <p>Μαρία: Τι σου αρέσει στην Ελλάδα, Πίτερ;</p> <p>Πίτερ: Μμμμ, δε μου αρέσει μόνο ένα πράγμα. Μου αρέσουν πολλά πράγματα. Μου αρέσει ο καιρός, ο ήλιος... Ο ήλιος εδώ είναι φανταστικός! Μου φτιάχνει τη διάθεση! Μου αρέσει ο κόσμος, η θάλασσα, το φαγητό και φυσικά η ιστορία σας. Εσύ;</p>	<p>Maria: You speak Greek very well. Bravo!</p> <p>Peter: Oh, thank you very much for your kind words! I'm trying!</p> <p>Maria: Do you want us to speak in singular number?</p> <p>Peter: Of course! What's your name?</p> <p>Maria: My name is Maria. And you?</p> <p>Peter: My name is Peter. Nice to meet you!</p> <p>Maria: Same here! Where are you from, Peter?</p> <p>Peter: I am from Baltimore, United States, but my wife has roots in Crete. Are you from Crete, Maria?</p> <p>Maria: No, I am from Athens and I live in Athens but I am here with my husband for vacation. We adore this island!</p> <p>Peter: So do I! Every summer I rent a house here and my wife and I come and stay for one week.</p> <p>Maria: Nice!</p> <p>Peter: Yes! We like Greece a lot!</p> <p>Maria: What do you like about Greece, Peter?</p> <p>Peter: Hmm, I don't just like one thing. I like many things. I like the weather, the sun... The sun here is fantastical! It cheers me up! I like the people, the sea, the food and of course your history. What about you?</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Εικόνα 2. Οι διάλογοι.

Εντός του κειμένου στα ελληνικά υπάρχουν λέξεις ή/και φράσεις οι οποίες έχουν επισημανθεί είτε με κόκκινο είτε με μπλε χρώμα και για τις οποίες υπάρχουν σημειώσεις μετά το τέλος κάθε διαλόγου (Εικόνα 3).

<p><i>Σημειώσεις</i></p> <p>Επικοινωνία / Communication</p> <ul style="list-style-type: none"> • ευχαριστώ για τα καλά σας λόγια <p>This is a very nice phrase that you can use in order to express your gratitude when someone makes a compliment about your Greek. By using this phrase you don't just say «ευχαριστώ» but you also thank them for their kind words.</p> <ul style="list-style-type: none"> • θέλετε να μιλάμε στον ενικό; <p>This is how you can break the ice and switch from the plural (formal register) to singular number (informal register) in a polite way. Greeks will definitely be impressed if you use this!</p> <ul style="list-style-type: none"> • φυσικά <p>This is how you can show your approval, instead of saying «ναι».</p> <p>Other ways are: μάλιστα (polite "yes"), βέβαια/βεβαίως (sure), γιατί όχι; (why not?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • χαίρω πολύ <p>In ancient Greek "χαίρω" means "to be happy". So, it literally means "I'm very happy to meet you". In modern Greek we say "χαίρομαι" and other words that are etymologically connected to "χαίρω" are "χαρά" (joy), "χαρούμενος, χαρούμενη, χαρούμενο" (happy). "Χαίρω πολύ" is a fixed phrase which is used when we meet a new person.</p> <p>Other ways are: χάρηκα (it was a pleasure), χάρηκα για τη γνωριμία (delighted to make your acquaintance), χαίρομαι που σε γνωρίζω (glad to get acquainted with you).</p> <ul style="list-style-type: none"> • θα συμφωνήσω <p>This is how you can show your agreement.</p> <p>Other ways are: συμφωνώ (I agree), έχεις/έχετε δίκιο (you are right), πράγματι (indeed), καλά λεχ/λέτε (well said), έτσι είναι (that's how things are), ακριβώς (exactly).</p>

Εικόνα 3. Λέξεις και ιδιαίτερες φράσεις.

Ειδικότερα, για τα γλωσσικά στοιχεία τα οποία επισημάνθηκαν με κόκκινο χρώμα οι σημειώσεις αφορούν στο πώς και το πότε οι συγκεκριμένες λέξεις ή/και φράσεις χρησιμοποιούνται στην καθημερινή, προφορική επικοινωνία, ενώ για τα γλωσσικά στοιχεία που επισημάνθηκαν με μπλε χρώμα οι σημειώσεις αφορούν τη γραμματική¹.

¹ Η επιλογή των γλωσσικών στοιχείων για τα οποία κρίθηκε απαραίτητη η προσθήκη σημειώσεων πάνω στην ορθή χρήση της γλώσσας (γραμματική) έγινε με κριτήριο τα συχνότερα γραμματικά λάθη των μαθητών/-τριών του συγκεκριμένου επιπέδου στο διδασκαλείο «Oh my sweet Greece». Παράλληλα, τα

Επιπλέον, στις αμέσως επόμενες σελίδες ακολουθούν πληροφορίες αναφορικά με διάφορες πλευρές του πολιτισμού της Κρήτης (Εικόνα 4).

Σημειώσεις
 Η Κρήτη είναι το μεγαλύτερο νησί της Ελλάδας. Το νησί χωρίζεται σε τέσσερις διοικητικές περιφέρειες: τα Χανιά, το Ρέθυμνο, το Ηράκλειο και τον Άγιο Νικόλαο. Το Ηράκλειο είναι η πρωτεύουσα του νησιού.
 Crete is the largest Greek island. The island is divided into four administrative regions: Chania, Rethymno, Heraklion and Agios Nikolaos. Heraklion is the capital city of the island.

Ο τόπος
 Η Κρήτη είναι η γέννησα του Δία, του βασιλιά των θεών του Ολύμπου. Δεν είμαστε, όμως, σίγουροι για το πού ακριβώς γεννήθηκε. Ο μύθος λέει ότι γεννήθηκε είτε στο Δικταίο άντρο είτε στο Ιδαίο άντρο το οποίο βρίσκεται στο υψηλότερο βουνό της Κρήτης, τον Ψηλορείτη.
 Crete is the birthplace of Zeus, the king of the gods of Olympus. We are not, however, certain about the exact place he was born. Myth has it that he was born either in the Dictaion cave or in the Idaion Cave located on the highest mountain of Crete, Psiloritis.

Ο Δίας
 Η Κρήτη είναι η γέννησα του Δία, του βασιλιά των θεών του Ολύμπου. Δεν είμαστε, όμως, σίγουροι για το πού ακριβώς γεννήθηκε. Ο μύθος λέει ότι γεννήθηκε είτε στο Δικταίο άντρο είτε στο Ιδαίο άντρο το οποίο βρίσκεται στο υψηλότερο βουνό της Κρήτης, τον Ψηλορείτη.
 Crete is the birthplace of Zeus, the king of the gods of Olympus. We are not, however, certain about the exact place he was born. Myth has it that he was born either in the Dictaion cave or in the Idaion Cave located on the highest mountain of Crete, Psiloritis.

Ένας ιδιαίτερος κόσμος
 Η Κρήτη είναι ένας ιδιαίτερος κόσμος ανάμεσα στους πολλούς και διαφορετικούς κόσμους που προσφέρει η Ελλάδα. Οι μύθοι της, η ιστορία της, η φυσική ομορφιά της, η μουσική της, το φαγητό της και φυσικά οι άνθρωποί της συνθέτουν μία μοναδική εμπειρία που είναι πολύ δύσκολο να ξεχάσεις...
 Crete is a special world among the many and various worlds that Greece offers. Its myths, its history, its natural beauty, its music, its food and -of course- its people comprise a unique experience that is very hard to forget...

Εικόνα 4. Πληροφοριακό υλικό για την Κρήτη.

Έπειτα από τους διαλόγους 3, 6 και 9 υπάρχει ένα τεστ αυτοαξιολόγησης με τη μορφή της πολλαπλής επιλογής, το οποίο εξετάζει το περιεχόμενο των σημειώσεων που αφορούν την καθημερινή, προφορική συνομιλία (Εικόνα 5) στους διαλόγους που προηγούνται. Τέλος, για κάθε διάλογο υπάρχει το αντίστοιχο ηχητικό αρχείο.

Ώρα για εξάσκηση (Διάλογοι 1-3)
 Time for practice (Dialogues 1-3)

INSTRUCTIONS: Read the questions and circle the correct option.

QUESTION #1: Someone told you "Μιλάς πολύ καλά ελληνικά!". What will you respond?
 α. Ευχαριστώ πολύ για την εξήγηση.
 β. Ευχαριστώ πολύ για τα καλά λόγια.
 γ. Ευχαριστώ για το κέρασμα.

QUESTION #2: Which of the following sentences is correct?
 α. Μου αρέσει πολύ τα ελληνικά νησιά.
 β. Μου αρέσει πολύ το ελληνικό νησί.
 γ. Μου αρέσουν πολύ τα ελληνικά νησιά.

QUESTION #3: Someone asked you "Πάω για καφέ αύριο;". Which of the following responses is correct?
 α. Δεν έχει όχι!
 β. Γιατί όχι;
 γ. Δεν έπρεπε!

QUESTION #4: Someone told you "Δε μου αρέσει πολύ αυτό το κρασί!" and you want to agree. What will you respond?
 α. Ούτε κι εμένα!
 β. Όχι κι εμένα!
 γ. Δεν κι εμένα!

QUESTION #5: Which of the following sentences is correct?
 α. Γεια σας! Θα ήθελα έναν κατάλογο, παρακαλώ.
 β. Γεια σας! Θα ήθελα έναν κατάλογο, παρακαλώ.
 γ. Γεια σας! Θα ήθελα ένα κατάλογο, παρακαλώ.

Εικόνα 5. Τεστ αυτοαξιολόγησης.

γλωσσικά στοιχεία για τα οποία κρίθηκε σημαντική η προσθήκη σημειώσεων που αφορούν την επικοινωνιακή/λειτουργική χρήση της γλώσσας (επικοινωνία) επιλέχθηκαν τόσο σύμφωνα με τις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών/τριών του διδασκαλείου, όσο και σύμφωνα με τους επικοινωνιακούς στόχους για το επίπεδο Α2, όπως αυτοί αναφέρονται στο νέο αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα του ΚΕΓ.

4. Διδακτικές προτάσεις

Παρά το γεγονός ότι το βιβλίο δεν συνοδεύεται από ασκήσεις πέραν των τεστ αυτοαξιολόγησης, είναι δυνατή η αξιοποίηση του βιβλίου εντός της γλωσσικής τάξης μέσα από τον σχεδιασμό διαφόρων δραστηριοτήτων που βασίζονται στο κείμενο. Ενδεικτικές δραστηριότητες είναι:

- η εξέταση της κατανόησης βασικών στοιχείων ενός διαλόγου, έχοντας οι μαθητές/-τριες ακούσει μόνο το αντίστοιχο ηχητικό αρχείο και χωρίς να έχουν διαβάσει τον διάλογο
- η εξέταση της κατανόησης των διαλόγων μέσα από ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου
- η γραπτή ή προφορική περίληψη της ιστορίας
- η συνέχιση ενός διαλόγου ή και ολόκληρης της ιστορίας
- η πρόβλεψη του περιεχόμενου ενός διαλόγου
- η μετατροπή ενός διαλόγου σε αφήγηση
- ο εντοπισμός στοιχείων προφορικότητας στους διαλόγους
- ασκήσεις σωστού-λάθους ή συμπλήρωσης κενών βασισμένες στο περιεχόμενο των διαλόγων ή/και των σημειώσεων
- η μετατροπή του ύφους του κειμένου από επίσημο σε ανεπίσημο και το αντίθετο.
- ο σχολιασμός συγκεκριμένων αποσπασμάτων
- παιχνίδια ρόλων βασισμένα στο επικοινωνιακό πλαίσιο κάθε διαλόγου, ώστε οι μαθητές/-τριες να αξιοποιήσουν στοιχεία των κειμένων.

5. Ανακεφαλαιωτικές επισημάνσεις

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η παρουσίαση του βιβλίου «Καλοκαίρι στην Κρήτη, Spoken Modern Greek in dialogues», το οποίο κυκλοφορεί από το διδασκαλείο «Oh my sweet Greece» σε ψηφιακή μορφή και απευθύνεται σε μαθητές/τριες της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ που βρίσκονται στο επίπεδο A2/A2+.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάστηκε, αρχικώς, το θέμα του βιβλίου και το περιεχόμενο των εννέα διαλόγων που το συναποτελούν, ενώ τονίστηκε πως βασικό κριτήριο επιλογής τόσο του θέματος όσο και των διαφορετικών περιστάσεων επικοινωνίας υπήρξε το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών του διδασκαλείου για το συγκεκριμένο γλωσσικό επίπεδο. Έπειτα, παρουσιάστηκε η δομή του κάθε διαλόγου (εισαγωγικό σημείωμα, κυρίως κείμενο σε διαλογική μορφή, σημειώσεις), αλλά και των τεστ αυτοαξιολόγησης που εντοπίζονται εντός του βιβλίου ενώ έγινε αναφορά στα ηχητικά αρχεία που συνοδεύουν τους διαλόγους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναλύθηκαν οι τρόποι με τους οποίους τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις του τομέα της ΚΓ2, η υπόθεση του κατανοητού γλωσσικού εισαγόμενου του Krashen, η επικοινωνιακή προσέγγιση και η ανθρωπιστική γλωσσική προσέγγιση, επηρέασαν το περιεχόμενο του βιβλίου. Ειδικότερα, έγινε συνειδητή προσπάθεια το γλωσσικό επίπεδο των διαλόγων να μην είναι ιδιαίτερα απαιτητικό ενώ τα γλωσσικά

στοιχεία που αναμένεται να είναι νέα για τους μαθητές/τριες του επιπέδου A2/A2+ επιλέχθηκαν με κριτήριο να έχουν υψηλές πιθανότητες να γίνουν κατανοητά χάριν στο συγκεκριμένο. Ακόμη, η έμφαση στην επικοινωνιακή/λειτουργική πλευρά της γλώσσας που δίνεται από την επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία επηρέασε τόσο το περιεχόμενο των διαλόγων όσο και των σημειώσεων που ακολουθούν. Τέλος, η σημασία της θετικής συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών/τριών η οποία υπογραμμίζεται από την ανθρωπιστική γλωσσική προσέγγιση λήφθηκε υπόψιν όχι μόνο στο ίδιο το περιεχόμενο του βιβλίου, αλλά και στην εμφάνισή του.

Στο τελευταίο κεφάλαιο, παρατίθεται μία λίστα με ενδεικτικές δραστηριότητες, οι οποίες επιτρέπουν τη διδακτική αξιοποίηση του βιβλίου και την οποία ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να την προσαρμόσει με βάση τους στόχους του μαθήματος.

Βιβλιογραφία

- Baker, J. R., & Nguyẽn, M. C. (2021). A literature review of the use of the term extensive reading in second language literature: Who was the first to use it? *English Scholarship Beyond Borders*, 7(2), 34-58.
- Khatib, M., Najafi, S., & Hamidi, H. (2013). Humanistic education: Concerns, implications and applications. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), 45-51.
- Κιοσσές, Σ., & Χατζημαυρουδή, Ε. (2020). *Η λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Κριτική.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices of second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lei, Q. (2007). EFL teachers' factors and students' affect. *US-China Education Review*, 4(3), 60-67.
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Πατάκης.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2011). Introduction: Principles and procedures of materials development. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp. 1-31). Cambridge University Press.

Η διδασκαλία της Παραγωγής Προφορικού Λόγου μέσα από το εγχειρίδιο: προβληματικές, διδακτικές πρακτικές και ο ρόλος του/της δασκάλου/ας

Άρτεμις Πανηγυράκη

Διδάσκουσα στο Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής, Ε.Κ.Π.Α.

apanigyraiki@gmail.com

Περίληψη

Η Παραγωγή Προφορικού Λόγου (Π.Π.Λ.) ως γλωσσική δεξιότητα αποτελεί βασική προτεραιότητα όλων των μαθητών/τριών μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ) και βασικό μέλημα κάθε εκπαιδευτικού γλώσσας. Ωστόσο, η ιδιαίτερη φύση του προφορικού λόγου θέτει δυσκολίες στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας της Π.Π.Λ.. Ο ρόλος και η εμπειρία του εκπαιδευτικού γλώσσας στην καλλιέργεια της δεξιότητας Π.Π.Λ. στη Γ2 τάξη κρίνεται καθοριστικός. Στην παρούσα δημοσίευση, ακολουθώντας τη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία, παρουσιάζεται η σημασία της Π.Π.Λ. στη Γ2 τάξη, προβάλλεται η προβληματική της διδασκαλίας της μέσω των κλασικών γραπτών εγχειριδίων και προτείνονται βασικές κατευθύνσεις και διδακτικές πρακτικές για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων Π.Π.Λ. και τη διδασκαλία της μέσα στην τάξη και σύμφωνα με το επίπεδο γλωσσομάθειας, αξιοποιώντας τις σύγχρονες μεθοδολογίες.

Λέξεις-κλειδιά: Παραγωγή προφορικού λόγου, γλωσσική δεξιότητα, επικοινωνιακή προσέγγιση, task-based teaching, text-based syllabus.

1. Εισαγωγή

1.1. Ο προφορικός λόγος στην πρώτη (Γ1) και δεύτερη/ξένη (Γ2) γλώσσα

Παρά τη δεδομένη προτεραιότητα του προφορικού λόγου για την Επιστήμη της Γλωσσολογίας, στη γλωσσική διδασκαλία η θέση του προφορικού λόγου φαίνεται να είναι περιορισμένη. Η διδασκαλία του υποβαθμίζεται ή απουσιάζει, εντελώς, στην περίπτωση της μητρικής γλώσσας. Αν και τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει προσπάθειες ώστε η διδασκαλία του να συμπεριληφθεί στα εγχειρίδια και τα Αναλυτικά Προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ωστόσο η διδασκαλία των δύο ειδών λόγου δεν είναι ισότιμη μέσα στην τάξη. Παραδοσιακά, το σχολείο συνδέεται, μονομερώς, με τη γραφή και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που την αφορούν. Η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης (language awareness), δηλαδή η γνώση του μαθητή για τη γλώσσα του και η καλλιέργεια της μεταγλώσσας, είναι το βασικό ζητούμενο στη διδασκαλία του λόγου στις τάξεις της μητρικής γλώσσας.

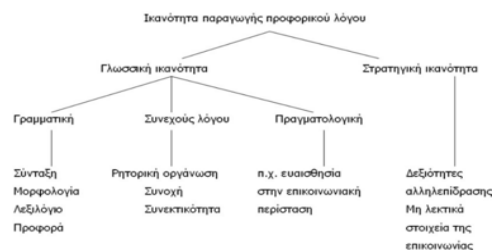
Την ώρα που για τη μητρική γλώσσα η διδασκαλία του προφορικού λόγου κατέχει δευτερεύοντα ρόλο στην τάξη, στην εκμάθηση μιας Γ2/ΞΓ η εξάσκηση στην παραγωγή

και κατανόηση προφορικού λόγου σε διάφορα περικείμενα είναι βασική και απαραίτητη. Όταν θέλουμε να ρωτήσουμε κάποιον αν ξέρει μια γλώσσα, συνήθως, του θέτουμε την ερώτηση «Μιλάς ελληνικά, αγγλικά, γαλλικά κ.λπ.;». Βασικός και απώτερος στόχος όλων των μαθητών/τριών είναι η ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου, η εξάσκηση στην παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου σε διαφορετικά περικείμενα. Η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας (communicative competence), δηλαδή της ικανότητας ορθής χρήσης του συστήματος της γλώσσας σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα, αποτελεί το βασικό ζητούμενο στην τάξη της Γ2/ΞΓ.

1.2. Η σύνθετη δεξιότητα της Παραγωγής Προφορικού Λόγου

Σύμφωνα με τον Thornbury (2012), η Π.Π.Λ. είναι μια αρκετά σύνθετη δεξιότητα, που περιλαμβάνει τη διεπίδραση πολλαπλών διαδικασιών, ενώ και η Hughes (2011) επισημαίνει πως αποτελεί πρωταρχική, όμως ακατάστατη και δύσκολη να οριστεί, είναι θεμελιώδης στη γλωσσική διδασκαλία, όμως ανοιχτή στις ιδιαιτερότητες της ατομικής χρήσης και του περικειμένου. Αναφέρει, ακόμα, πως πολλοί μαθητές έχουν πολύ μεγαλύτερη παθητική γνώση της γλώσσας σε αντίθεση με την ενεργητική γνώση της χρήσης του προφορικού λόγου που αποτελεί μια πολλαπλή πρόκληση λόγω των απαιτήσεών της. Αντίστοιχα, οι ομιλητές/τριες μιας Γ2/ΞΓ έρχονται αντιμέτωποι με πολλές δυσκολίες όσον αφορά τόσο τις γνώσεις για το γλωσσικό σύστημα της γλώσσας-στόχου (γραμματική, σύνταξη, λεξιλόγιο) όσο και τις δεξιότητες χειρισμού αυτών των γνώσεων. Όπως επισημαίνει η Σηφianού (2005, σ. 99) «η αποτελεσματική χρήση του καθημερινού λόγου απαιτεί γνώση και δεξιότητα καθιστώντας με αυτόν τον τρόπο το θέμα της κατάκτησης της δεξιότητας ικανοποιητικής χρήσης της γλώσσας έργο πολυσύνθετο και ιδιαίτερα απαιτητικό τόσο για τους μαθητές όσο και για τον δάσκαλο».

Η σύνθετη φύση και οι υποδεξιότητες που συμβάλλουν στην ικανότητα Π.Π.Λ. φαίνονται και στο διάγραμμα ακολουθώντας το μοντέλο των Saville και Hargreaves (1999), όπως παρουσιάζεται από τις Κάντζου και Σταμούλη (2014). Όπως παρατηρούμε στην Εικόνα 1, η δεξιότητα της Π.Π.Λ. απαιτεί μία σειρά από δεξιότητες: την ορθή χρήση της γλώσσας και τη γλωσσική ικανότητα σε επίπεδο μορφολογίας, λεξιλογίου, φωνολογίας, την οργάνωση συνεχούς λόγου χρησιμοποιώντας τεχνικές συνοχής και συνεκτικότητας, την πραγματολογική ικανότητα, την ικανότητα του ατόμου να καταλαβαίνει και να ανταποκρίνεται γλωσσικά στην επικοινωνιακή περίσταση που βρίσκεται, καθώς και τη χρήση στρατηγικών τεχνικών και δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης με τη χρήση παράλληλα και μη λεκτικών στοιχείων στην επικοινωνία.



Εικόνα 1. Η σύνθετη δεξιότητα της ΠΠΛ (Πηγή: Κάντζου & Σταμούλη, 2014, σ. 75).

2. Η διδασκαλία της Παραγωγής Προφορικού Λόγου στα εγχειρίδια

2.1. Ο ρόλος των εγχειριδίων στη διδασκαλία

Το εγχειρίδιο αποτελεί, πλέον, αναπόσπαστο στοιχείο της γλωσσικής εκπαίδευσης στην ξενόγλωσση τάξη. Αν και η θέση και ο ρόλος του μέσα στην τάξη έχει αμφισβητηθεί από πολλούς κυρίως λόγω της στατικότητάς του, της μονομερούς παρουσίασης στοιχείων και του περιορισμένου υλικού που προσφέρει, τα επιχειρήματα υπέρ της ύπαρξης και της χρήσης του έχουν κερδίσει έδαφος με αποτέλεσμα την ταύτιση του γλωσσικού μαθήματος με ένα εγχειρίδιο διδασκαλίας. Βασικότερο επιχείρημα υπεράσπισης των εγχειριδίων είναι η θέση πως το εγχειρίδιο προσφέρει ένα βαθμό οργάνωσης μέσα στο πιθανό χάος. Πράγματι, το εγχειρίδιο μπορεί να λειτουργεί ως η βασική οργανωτική αρχή τους μαθήματος, όμως η δυναμική συνεργασία και αλληλεπίδραση του δασκάλου και των μαθητών/τριών μέσα στην τάξη επιτρέπει τον επαναπροσδιορισμό και τη χρήση του διαθέσιμου υλικού ανάλογα με τις ανάγκες, τις απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών αλλά και τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τις πεποιθήσεις του/της δασκάλου/ας για τη γλώσσα και την κατάκτησή της.

Όπως αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία, η πραγματικότητα είναι ότι κάθε εγχειρίδιο χρειάζεται προσαρμογή κάθε φορά που χρησιμοποιείται, επειδή κάθε ομάδα μαθητών είναι διαφορετική και έχει διαφορετικές ανάγκες και επιθυμίες (Tomlinson, 2012, σ. 272), ενώ, παράλληλα, διευκρινίζεται (Littlejohn, 2011) πως η ανάλυση εκπαιδευτικού υλικού είναι ένα διαφορετικό αντικείμενο από την ανάλυση του υλικού τη στιγμή της διδασκαλίας καθώς ό,τι συμβαίνει στην τάξη και όποια αποτελέσματα έχει η χρήση του υλικού μέσα στην τάξη εξαρτάται από πολυάριθμους παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες είναι, η επανερμηνεία και χρησιμοποίηση του υλικού και των διεκπαιρευτικών δραστηριοτήτων¹ (tasks) τόσο από τους δασκάλους όσο και από τους μαθητές. Η συγκεκριμένη παρατήρηση είναι πολύ σημαντική για την παρούσα δημοσίευση, η οποία εστιάζει στην Π.Π.Λ., μια δεξιότητα η οποία λόγω της δυναμικής φύσης της εξαρτάται άμεσα από την παρέμβαση τόσο του/της δασκάλου/ας γλώσσας όσο και του/της μαθητή/τριας.

2.2. Προβληματικές στη διδασκαλία

Ορισμένες από τις προβληματικές που αναδεικνύονται στη διδασκαλία του προφορικού λόγου στα γλωσσικά εγχειρίδια συνοψίζονται παρακάτω:

Η φύση του προφορικού λόγου και της διδασκαλίας του φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με τη φύση του γλωσσικού εγχειριδίου. Το εγχειρίδιο, ως έντυπο υλικό, φαίνεται να συνδέεται περισσότερο με τη διδασκαλία των γλωσσικών στοιχείων της γλώσσας-στόχου (λεξιλόγιο, γραμματική, σύνταξη) και την καλλιέργεια του γραπτού λόγου και των δεξιοτήτων που σχετίζονται με αυτόν. Όπως επισημαίνει και ο Bygate «[...] ενώ η Κ.Γ.Λ. και η Π.Γ.Λ. πλέον σύμφωνα με ένα χάρτη, οι Π.Π.Λ. και Κ.Π.Λ. απαιτούν

¹ Ο όρος task αποδίδεται στα Ελληνικά σύμφωνα με την πρόταση της Μπέλλα (2015).

πλοήγηση χωρίς χάρτη και βασίζονται μόνο στη βοήθεια του συνομιλητή.[...] κάποιος που θέλει να μάθει μια γλώσσα για επικοινωνία συχνά βρίσκει ότι τα κείμενα είναι ευκολότερα στη μελέτη τους απ' ό,τι η προφορική επικοινωνία: μπορείς να πας πίσω στα γραπτά κείμενα ξανά και ξανά, να σημειώσεις και να τα χρησιμοποιήσεις ως βάση για να ελέγξεις νέο υλικό στη γραμματική και τα λεξικά. Αντίθετα, μόλις η προφορική επικοινωνία ολοκληρωθεί, τα περισσότερα από όσα έχουν ειπωθεί, αν όχι όλα, ξεχνιούνται» (Bygate, 2006, σσ. 160-161).

Η φυσική αδυναμία του εγχειριδίου να περιλάβει και να αξιοποιήσει αυθεντικό προφορικό λόγο στη διδασκαλία τόσο για την εξάσκηση στη δεξιότητα της Κ.Π.Α. όσο και για την επεξεργασία του προς όφελος της Π.Π.Α. καθιστά το εγχειρίδιο ανεπαρκές όσον αφορά στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τον προφορικό λόγο.

Όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφία (Μιχάλης, 2015), η έλλειψη αναγνώρισης και τυποποίησης της γραμματικής του προφορικού λόγου είναι μια πραγματικότητα για την Ελληνική ως Γ1 αλλά και ως Γ2. Άλλωστε, πολύ συχνά η ικανότητα στην Π.Π.Α. θεωρείται ως μια απλή μετάφραση γλωσσικής γνώσης με τη χρήση προφορικού μέσου, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι το προφορικό μέσο θέτει τους δικούς του περιορισμούς και πιέσεις που δυσκολεύουν ακόμα και τους φυσικούς ομιλητές (Hughes, 2011). Ιδιαίτερα στην περίπτωση των εγχειριδίων, η διδασκαλία του προφορικού λόγου πολλές φορές γίνεται με όρους και κανόνες του γραπτού λόγου χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι ο προφορικός λόγος έχει τη δική του οργάνωση και τις δικές του συμβάσεις.

Σχεδόν κανένα γλωσσικό εγχειρίδιο της Ελληνικής ως Γ2 δεν περιλαμβάνει οδηγίες για τον δάσκαλο σε μορφή οδηγού (teacher's book/guide), μια πρακτική που συνηθίζεται σε άλλα ξενόγλωσσα εγχειρίδια και δημιουργεί γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ του/της δασκάλου/ας και του/της/των συγγραφέα/συγγραφέων για την καλύτερη ερμηνεία και αξιοποίηση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Ιδιαίτερα, στην περίπτωση της Π.Π.Α., οι προτεινόμενες δραστηριότητες είναι πολλές φορές ανοικτές στην ερμηνεία και την αξιοποίησή τους με αποτέλεσμα ο οδηγός να αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για τον δάσκαλο της γλώσσας.

Η έλλειψη συχνής αναθεώρησης των εγχειριδίων της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, ως μιας γλώσσας περιφερειακής και μη εμπορικής, έχει ως αποτέλεσμα την αναντιστοιχία μεταξύ του αυθεντικού σύγχρονου προφορικού λόγου «έξω» και των δειγμάτων προφορικού λόγου που εντάσσονται «μέσα» στο εγχειρίδιο. Δεδομένου ότι η προφορική γλώσσα έχει τις δικές της συμβάσεις και αλλάζει, μεταμορφώνεται, εξελίσσεται με πολύ πιο γρήγορους ρυθμούς από την γραπτή απόδοσή της, η συχνή αναθεώρηση των εγχειριδίων κρίνεται απαραίτητη.

Η απουσία ή ανεπαρκής παρουσίαση στοιχείων προφορικού λόγου (στερεοτυπικές εκφράσεις, ιδιωματισμοί, στοιχεία γλωσσικών διαλέκτων) στα κείμενα και τους διαλόγους που περιλαμβάνονται μέσα σε ορισμένα εγχειρίδια έχουν ως αποτέλεσμα τη μη εξοικείωση των μαθητών/τριών με καθημερινές εκφράσεις. Τα εγχειρίδια

παρουσιάζουν και προτρέπουν τη χρήση της πρότυπης γλώσσας σύμφωνα με τα πρότυπα του γραπτού λόγου, χωρίς αναφορές σε γεωγραφικές και κοινωνικές διαφοροποιήσεις.

2.3. Εγχειρίδια και είδη δραστηριοτήτων

Στο πλαίσιο της Επικοινωνιακής Προσέγγισης, οι προτεινόμενες δραστηριότητες φαίνεται ότι είναι πολυάριθμες, αρκεί οι ασκήσεις να επιτρέπουν στους μαθητές να πετυχαίνουν τους επικοινωνιακούς στόχους του προγράμματος, να συμμετέχουν στην επικοινωνία και να απαιτούν τη χρήση επικοινωνιακών διαδικασιών όπως ανταλλαγή πληροφοριών και διαπραγμάτευση του νοήματος (Richards & Rodgers, 1999, σ. 76). Στη βιβλιογραφία υπάρχουν διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις των δραστηριοτήτων Π.Π.Α. Ακολουθώντας την παρουσίαση των Κάντζου και Σταμούλη (2014), οι δύο βασικές κατηγορίες είναι οι δραστηριότητες με δομημένη γλωσσική παραγωγή και οι επικοινωνιακές δραστηριότητες. Με τη σειρά τους οι επικοινωνιακές δραστηριότητες διακρίνονται με βάση την πρόταση του Richards (2008) σε δραστηριότητες με στόχο: την αλληλεπίδραση (interaction), τη συναλλαγή (transaction) και την επιτέλεση (performance)¹. Καθεμία από αυτές είναι διαφορετική ως προς τη μορφή και τη λειτουργία και απαιτεί διαφορετική διδακτική μεθοδολογία.

Στα εγχειρίδια και το εκπαιδευτικό υλικό είναι συχνό φαινόμενο οι δραστηριότητες με δομημένη γλωσσική παραγωγή να εμφανίζονται στα πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας. Οι επικοινωνιακές δραστηριότητες συναλλαγής, με τη μορφή παιχνιδιών ρόλων (role play) μέσα στην τάξη και ακολουθώντας τη θεματική της ενότητας, και οι δραστηριότητες αλληλεπίδρασης με τη μορφή ελεύθερης συζήτησης μέσα στην τάξη εμφανίζονται επίσης συχνά στα εγχειρίδια. Από το Μέσο Επίπεδο Γλωσσομάθειας κι έπειτα, εισάγονται όλες οι επικοινωνιακές δραστηριότητες. Ωστόσο, η διδασκαλία επικοινωνιακών δραστηριοτήτων αλληλεπίδρασης φαίνεται να παρουσιάζει τη μεγαλύτερη δυσκολία μέσα στην τάξη, καθώς απαιτεί πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, οι οποίες είναι δύσκολο να υπάρξουν μέσα στο πλαίσιο της τάξης, γι' αυτό παρουσιάζονται σε περιορισμένο αριθμό με τη μορφή role play. Η σημασία της ύπαρξης δραστηριοτήτων αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς αποτελεί τη βασική κατηγορία προφορικού λόγου που συναντάται στην καθημερινότητα, επομένως και βασική ανάγκη των μαθητών/τριών.

3. Η διδασκαλία του προφορικού λόγου

3.1. Αναπτύσσοντας την ευχέρεια και την ακρίβεια στον προφορικό λόγο

Η γλωσσική ευχέρεια (fluency), μαζί με τη γλωσσική ακρίβεια (accuracy), αποτελούν βασικό ζητούμενο για τον προφορικό λόγο των μαθητών/τριών. Η γλωσσική ευχέρεια αναφέρεται στην ποσότητα των γλωσσικών μονάδων που παράγει ο μαθητής κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, ενώ η γλωσσική ακρίβεια σχετίζεται με τη γλωσσική

¹ Μετάφραση των όρων βάσει των Κάντζου και Σταμούλη (2014).

ορθότητα όσων παράγει ο μαθητής κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Ο Folse θεωρεί πως ο προφανής τρόπος ώστε οι μαθητές να βελτιώσουν τη δεξιότητα Π.Π.Α. είναι μέσω της πραγματικής παραγωγής (actual speaking), και αυτό μπορεί να γίνει μέσω καλά σχεδιασμένων δραστηριοτήτων με στόχο την ευχέρεια. Επομένως, βασικό μέλημα του δασκάλου είναι να διασφαλίσει ότι οι μαθητές μιλάνε (Folse, 2009, σ. 31). Παράλληλα, ο Thornbury (2012) επισημαίνει πως η ισορροπία μεταξύ ακρίβειας ή ευχέρειας αποτελεί ερώτημα προτεραιότητας και πως οι ανάγκες των μαθητών θα καθορίσουν την καλύτερη ισορροπία ανάμεσα στην ακρίβεια και την ευχέρεια.

Ωστόσο, έρευνες έχουν δείξει πως δραστηριότητες που ήταν σχεδιασμένες για την ανάπτυξη της ευχέρειας οδήγησαν, παράλληλα, σε μείωση των λαθών και σε αύξηση της γραμματικής πολυπλοκότητας του λόγου των μαθητών, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως η γλωσσική ευχέρεια σχετίζεται με μια γνωστική αλλαγή στηρίζοντας παράλληλα την ανάπτυξη της γλωσσικής ακρίβειας (Nation, 1989· Averart & Nation, 1991). Η νέα αυτή προσέγγιση της παράλληλης στήριξης της γλωσσικής ευχέρειας και γλωσσικής ακρίβειας και πολυπλοκότητας έχει ως αποτέλεσμα την επανεξέταση της σημασίας του ρόλου της ευχέρειας και των δραστηριοτήτων που στοχεύουν σε αυτήν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Nation (2007) στα περισσότερα γλωσσικά μαθήματα δεν δίνεται η ανάλογη προσοχή στην ανάπτυξη της γλωσσικής ευχέρειας, πιθανότατα επειδή δεν περιλαμβάνει τη γνώση νέων γλωσσικών στοιχείων, επομένως θεωρείται ότι δεν προωθεί τη γλωσσική γνώση των μαθητών. Πράγματι, σε πολλές περιπτώσεις δεν υπάρχει αρκετός χρόνος μέσα στην τάξη για την υλοποίηση δραστηριοτήτων ευχέρειας ώστε η υπάρχουσα γνώση να κατακτηθεί και ο μαθητής να είναι σε θέση να χειριστεί τον λόγο του με μεγαλύτερη ευχέρεια λόγω περιορισμών που αφορούν το αυστηρό πλαίσιο των ωρών διδασκαλίας, της κάλυψης μιας συγκεκριμένης ύλης για το αντίστοιχο γλωσσικό επίπεδο, αλλά και λόγω του αυξημένου αριθμού των μαθητών/τριών μέσα στην τάξη.

Αντίστοιχα, η απουσία δραστηριοτήτων ευχέρειας στα εγχειρίδια ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι αποτελούν δραστηριότητες που δεν στοχεύουν στη διδασκαλία νέων στοιχείων αλλά στην επανάληψη και την ανακύκλωση των ήδη γνωστών. Τέτοιου είδους δραστηριότητες δεν προτιμώνται καθώς δεν διευκολύνουν την οικονομία του εγχειριδίου, το οποίο έχει ως στόχο την κάλυψη μιας ενδεικτικής ύλης που αντιστοιχεί στο ανάλογο επίπεδο γλωσσομάθειας.

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε πως το δίπολο μεταξύ ακρίβειας και ευχέρειας υφίσταται κυρίως στην αξιολόγηση του λόγου των μαθητών/τριών, ενώ στην πράξη της διδασκαλίας, η γλωσσική ευχέρεια και οι ασκήσεις που στοχεύουν σε αυτήν μπορούν να βοηθήσουν στη μείωση των λαθών και την παράλληλη ανάπτυξη της γλωσσικής ακρίβειας (Nation & Newton, 2009). Είναι σημαντικό, λοιπόν, ο δάσκαλος γλώσσας να γνωρίζει πώς θα δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τον σχεδιασμό μιας δραστηριότητας Π.Π.Α. με στόχο την ευχέρεια.

3.2. Σχεδιάζοντας και υλοποιώντας δραστηριότητες Προφορικού Λόγου

Η σημασία της συνδιδασκαλίας των δεξιοτήτων θεωρείται, πλέον, δεδομένη από τους ερευνητές και αυτό αντικατοπτρίζεται και στα σύγχρονα εγχειρίδια. Οι σύγχρονες μεθοδολογίες στην Επικοινωνιακή Προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας προβάλλουν τη δραστηριοκεντρική μέθοδο (task-based teaching), όπου η διδασκαλία βασίζεται στη διεκπεραίωση μίας σειράς από δραστηριότητες σε στάδια. Στην περίπτωση δραστηριοτήτων προφορικού λόγου, ως pre-phase, προτείνεται οι μαθητές/τριες να έρχονται σε επαφή με αυθεντικά προφορικά κείμενα και διαλόγους και να τους ζητείται να εντοπίσουν στοιχεία προφορικού λόγου, ενώ ως post-phase δίνεται η δυνατότητα του επανελέγχου και της διόρθωσης του λόγου των μαθητών/τριών καθώς και ελέγχεται κατά πόσο οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν στον δικό τους λόγο στοιχεία προφορικού λόγου που διδάχθηκαν προηγουμένως.

Στο πλαίσιο της δραστηριοκεντρικής μεθόδου (task-based teaching), περιγράφονται τρία χαρακτηριστικά της ευχέρειας και στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (Nation & Newton, 2009), τονίζοντας πως αυτά θα πρέπει να είναι και τα βασικά χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων που σχεδιάζονται με στόχο την ανάπτυξη της γλωσσικής ευχέρειας.

- Οι μαθητές εξασκούνται στην ευχέρεια, όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητα με στόχο τη σημασία (meaning/message-focused activity) και το πράττουν με ταχύτητα και ευκολία χωρίς να καθυστερεί η ροή του λόγου τους.
- Η γλωσσική ευχέρεια δεν απαιτεί πολλή προσοχή ή προσπάθεια από τους μαθητές γιατί η γλώσσα, οι ιδέες και ο λόγος που απαιτεί η δραστηριότητα αποτελούν μέρος της εμπειρίας τους.
- Η ευχέρεια θεωρείται δεξιότητα, εφόσον προϋποθέτει την καλύτερη δυνατή χρήση όσων ήδη είναι γνωστά και γι' αυτό θα πρέπει να ενισχύεται η εκτέλεση δραστηριοτήτων σε υψηλότερο επίπεδο, βάζοντας χρονικό περιορισμό, δίνοντας χρόνο για προετοιμασία και σχεδιασμό του λόγου ή επαναλαμβάνοντας την ίδια δραστηριότητα.

Ιδιαίτερα, η επανάληψη δραστηριότητας ενδείκνυται για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων προφορικού λόγου με σκοπό την ταυτόχρονη καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας και της ορθής χρήσης της γλώσσας και των γλωσσικών δεξιοτήτων. Πρόκειται για μία μεθοδολογία σχεδιασμού (Bygate, 2018), όπου επιτρέπεται στους μαθητές/τριες να εκτελέσουν τη δραστηριότητα μία φορά πριν την επαναλάβουν. Η επανάληψη μπορεί να έχει διαφορετικές μορφές:

- Task repetition: Επανάληψη της ίδιας διαδικασίας και του ίδιου περιεχομένου.
- Procedural repetition: Επανάληψη του ίδιου είδους δραστηριότητας με διαφορετικό περιεχόμενο.
- Content repetition: Επανάληψη του ίδιου περιεχομένου με άλλο είδος δραστηριότητας.

Αντίστοιχα, στη σύνδεση της διδασκαλίας της Π.Π.Α. και των υπόλοιπων γλωσσικών δεξιοτήτων σημαντική θέση κατέχει και η μεθοδολογία ‘Text-Based Instruction’. Σύμφωνα με αυτή τη μεθοδολογία, τα κείμενα ως βασική μονάδα επικοινωνίας στην καθημερινή ζωή αποτελούν κατ’ επέκταση και το επίκεντρο της γλωσσικής διδασκαλίας. Βάσει της βιβλιογραφίας, η αξιοποίηση της συγκεκριμένης μεθοδολογίας προσφέρει πολλαπλά πλεονεκτήματα, καθώς παρέχει μια σχετική ευελιξία στον/στη δάσκαλο/α, όσον αφορά (α) στον σχεδιασμό με βάση το γλωσσικό συμβάν, (β) τη θεματική περιοχή ή το ίδιο το κείμενο, (γ) ανταποκρίνεται στις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών/τριών και τους φέρνει σε επαφή με μία πληθώρα πλαισιωμένων κειμένων από την καθημερινότητά τους και την εμπειρία τους, (δ) λαμβάνει υπόψη τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου και των εκάστοτε συνθηκών στη συγκρότηση των διαφόρων κειμένων (Burns, 2006).

4. Ανακεφαλαιωτικές επισημάνσεις

Τα γλωσσικά εγχειρίδια αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας, ωστόσο ο/η δάσκαλος/α είναι αυτός που έχει τον πρώτο και τον τελευταίο λόγο στην τάξη. Η ρευστή φύση του προφορικού λόγου και της διδασκαλίας του έρχεται σε αντίθεση με τη στατική φύση του γλωσσικού εγχειριδίου με αποτέλεσμα το γλωσσικό εγχειρίδιο να υπολείπεται στη διδασκαλία της Π.Π.Α.. Όπως διαπιστώθηκε, οι δραστηριότητες Π.Π.Α. ποικίλλουν, λόγω της σύνθετης φύσης της διδασκαλίας του προφορικού λόγου καθώς και των πολλών διαφορετικών περιστάσεων προφορικής επικοινωνίας, ενώ τα ίδια τα εγχειρίδια επιλέγουν και ενσωματώνουν μερικές μόνο από αυτές. Η διδασκαλία της Π.Π.Α. λόγω της σύνθετης φύσης της απαιτεί τη συνδιδασκαλία της με τις άλλες δεξιότητες, αξιοποιώντας μεθόδους της Επικοινωνιακής Προσέγγισης, όπως η δραστηριοκεντρική και η κειμενοκεντρική προσέγγιση.

Παράλληλα, η γλωσσική ευχέρεια μπορεί να καλλιεργηθεί σε συνδυασμό με τη γλωσσική ακρίβεια και πολυπλοκότητα του λόγου των μαθητών/τριών μέσω δραστηριοτήτων, όπως η γλωσσική διδασκαλία μέσω επανάληψης. Ο ρόλος του/της δασκάλου/ας έγκειται στο να μπορεί όχι μόνο να αξιολογήσει και να αξιοποιήσει τις υπάρχουσες δραστηριότητες του εγχειριδίου, αλλά και να σχεδιάσει δικές του/της σύμφωνα με τα πλαίσια διδασκαλίας στα οποία διδάσκει και ακολουθώντας τις σύγχρονες μεθοδολογίες και τα πορίσματα της σύγχρονης έρευνας στη διδασκαλία.

Ιδιαίτερα στην περίπτωση της διδασκαλίας του προφορικού λόγου, όπου τα εκάστοτε εγχειρίδια μειονεκτούν εκ φύσεως, η θεωρητική επάρκεια και γνώση του/της δασκάλου/ας παίζει καθοριστικό ρόλο στον σχεδιασμό και τη διδασκαλία κατάλληλων δραστηριοτήτων μέσα στο μάθημα με στόχο οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να μιλήσουν και να ανταποκριθούν στον καθημερινό προφορικό λόγο εκτός τάξης. Παράλληλα, αναδεικνύεται η σύνδεση της θεωρίας και των θεωρητικών μοντέλων με την πράξη της διδασκαλίας και τη δουλειά του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη με σκοπό την καλύτερη κατάκτηση στη Γ2.

Βιβλιογραφία

- Arevart, S., & Nation, P. (1991). Fluency improvement in a second language. *RELC Journal*, 22(1), 84-94. <https://doi.org/10.1177/003368829102200106>
- Burns, A. (2006). Teaching speaking: A text-based syllabus approach. In E. Uso-Juan & A. Martinez-Flor (Eds.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 235-258). Mouton de Gruyter.
- Bygate, M. (2006). Areas of research that influence L2 speaking instruction. In E. Uso-Juan & A. Martinez-Flor (Eds.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 159-186). Mouton de Gruyter.
- Bygate, M. (2018). Introduction. In M. Bygate (Ed.), *Learning language through task repetition* (pp. 1-15). John Benjamins.
- Folse, K. (2009). *The art of teaching speaking: Research and pedagogy for the ESL/EFL classroom*. Michigan Press.
- Hughes, R. (2011). *Teaching and researching speaking*. Pearson.
- Κάντζου, Β., & Σταμούλη, Σ. (2014). Παραγωγή προφορικού λόγου. Στο Μ. Ιακώβου (Επιμ.), *Επιμορφωτικός Οδηγός: Βασικές αρχές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Επίπεδα Α1-Β2* (σσ. 71-100). Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/Epimorfotikos_odigos.pdf
- Littlejohn, A. (2011). The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan Horse. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp. 179-211). Cambridge University Press.
- Μιχάλης, Α. (2015). Γραμματική του προφορικού κειμένου: η *terra incognita* της ελληνικής γλωσσικής εκπαίδευσης. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 35, 374-387.
- Μπέλλα, Σ. (2015). *Η δεύτερη γλώσσα*. Πατάκης.
- Nation, I. S. P. (1989). Improving speaking fluency. *System*, 17(3), 377-384.
- Nation, I. S. P. (2007). The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 2-13.
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL: Listening and speaking*. Routledge.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching and speaking: From theory to practice*. Cambridge University Press.
- Σηφianού, Μ. (2005). Ανάλυση λόγου και διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο Δ. Γούτσος, Μ. Σηφianού, & Α. Γεωργακοπούλου (Επιμ.), *Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: Από τις λέξεις στα κείμενα* (σσ. 93-147). Πατάκης.

- Thornbury, S. (2012). Speaking instruction. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching* (pp. 198-206). Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching* (pp. 269-278). Cambridge University Press.

Διαθεματικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

CLIL και πολυγλωσσικοί γραμματισμοί στην Ιστορία: Εμπειρικά δεδομένα από εξηγητικά κείμενα μαθητών και μαθητριών Γ' Γυμνασίου

Ζωή Ιωαννίδου

Υποψήφια Διδάκτωρ Δ.Π.Θ.
zioannid@helit.duth.gr

Μαρία Μητσιάκη

Αν. Καθηγήτρια Δ.Π.Θ.
mmitsiaki@helit.duth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η επίδραση μιας διδακτικής παρέμβασης CLIL στη διευρυμένη της εκδοχή (pluriliteracies) σε μαθητές/μαθήτριες Γ' Γυμνασίου από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης που διδάσκονται το μάθημα της Ιστορίας στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Αναλύονται τα γραπτά εξηγητικά κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές/μαθήτριες (pre- και post-test) και οι απόψεις που κατέθεσαν για τα μαθήματα μέσω συνεντεύξεων. Η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων αναδεικνύει βελτίωση ως προς το περιεχόμενο και τη γλώσσα της Ιστορίας, αύξηση της κινητροδότησης και διαπολιτισμική ενσυναίσθηση.

Λέξεις-κλειδιά: CLIL, pluriliteracies, διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ακαδημαϊκός γραμματισμός, ιστορικός λόγος, εξηγητικά ιστορικά κείμενα.

1. Εισαγωγή

Η Ολοκληρωμένη Μάθηση Γλώσσας και Περιεχομένου (CLIL) καλύπτει ένα εύρος πρακτικών για τη διδασκαλία των σχολικών αντικειμένων με όχημα και μέσο τη γλώσσα και σήμα κατατεθέν τις τέσσερις συνιστώσες (4 C): communication, content, cognition, culture (Coyle, 2007). Η προσέγγισή CLIL εμφανίστηκε ως μία από τις προτάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης για πολιτικές που ενισχύουν την ατομική πολυγλωσσία στα κράτη μέλη της ΕΕ και αξιοποιήθηκε στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, όπως η αγγλική. Με βάση την αρχική αυτή στόχευση οι τάξεις CLIL θεωρήθηκαν ως ένας χώρος «γλωσσικής εμπύθισης» που ενθαρρύνει τη νατουραλιστική μάθηση και ενισχύει την επικοινωνιακή ικανότητα (Dalton-Puffer, 2007). Ίσως αυτός να είναι και ένας από τους λόγους για τους οποίους παρεμβάσεις CLIL εντοπίζονται κυρίως στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Από τη στόχευση αυτή έλειπε η κριτική διάσταση, που στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως το «απόν C» (criticality, Sakamoto, 2022), εφόσον η γλώσσα εκτός από εργαλείο είναι μια κοινωνική κατασκευή εμπροσθόβλητη με ιδεολογίες.

Τα τελευταία 15 χρόνια, οι εφαρμογές CLIL έχουν μετασηματιστεί ως προς τη στόχευση, την ομάδα-στόχο και τις βασικές αρχές που ενέπνευσαν την προσέγγιση (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2019). Σταδιακά δόθηκε έμφαση στις γνωσιακές λειτουργίες του λόγου (ΓΛΛ, Dalton-Puffer, 2013), όπως ο ορισμός και η εξήγηση. Ο όρος *γλώσσα* απέκτησε πιο διευρυμένη σημασία και αγκάλιασε κάθε γλωσσική ποικιλία του σχολείου (και όχι μόνο την ξένη ή την κυρίαρχη/επίσημη), αλλά και κάθε μορφή διεπίδρασης στα κοινωνικά συγκείμενα που διαμορφώνει το σχολείο (Μητσιάκη & Λεύκος, 2023). Έτσι, η CLIL επεκτάθηκε και σε τάξεις με μαθητές/τριες από γλωσσικές μειονότητες που διδάσκονται στη δεύτερη γλώσσα (Γ2), καθώς η πλουραλιστική μεθοδολογία της υποστηρίζει τα ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά υπόβαθρα, επιτρέπει τη στρατηγική χρήση γλωσσικών ποικιλιών και τη διαγλωσσικότητα (Moore & Nikula, 2016), ενισχύει τα οπτικά στηρίγματα χωρίς να παίρνει ως δεδομένο ότι η γλώσσα της διδασκαλίας είναι γνωστή και κατανοητή, προσφέρει έναν διαδραστικό χώρο για προσωπική εμπλοκή, συνεργασία και διαπραγμάτευση των νοημάτων (Nikula et al., 2013) και των γλωσσικών τύπων μέσα από τους οποίους εκφράζονται (Lorenzo & Moore, 2010), μειώνει το άγχος κατά τη χρήση της γλώσσας-στόχου (Nikula et al., 2013), ενώ αυξάνει την αυτοεκτίμηση και την κινητροδότηση (Sierra & Lasagabaster, 2008). Παράλληλα η CLIL απέκτησε νέα εστίαση αντλώντας από κοινωνικολειτουργικές θεωρίες (Dalton-Puffer et al., 2014), όπως η συστημική λειτουργική γλωσσολογία (ΣΛΓ), ενώ ο όρος *γραμματισμοί* εντάχθηκε ρητά στη θεωρητική τεκμηρίωση της προσέγγισης.

Η διευρυμένη εκδοχή της CLIL αποτυπώνεται στο μοντέλο των *πολυγλωσσικών γραμματισμών στα γνωστικά αντικείμενα* (pluriliteracies across subjects, Meyer et al., 2015). Το μοντέλο υποστηρίζει την ολιστική μάθηση, στην οποία η εννοιολόγηση (περιεχόμενο, γνώση) εξωτερικεύεται μέσω της γλώσσας (επικοινωνία) με όρους ΣΛΓ (με ποιον σκοπό επικοινωνώ τη γνώση του περιεχομένου, με ποιους τρόπους, μέσω ποιων κειμενικών τύπων/ειδών και σε ποιο επίπεδο ύφους). Οι ΓΛΛ δεν προσεγγίζονται με αυστηρά γνωσιακούς όρους (λ.χ. εξηγώ κάτι που είναι γνωστό) αλλά ως κοινωνικές πρακτικές (κριτική διάσταση, πολιτισμοί). Έτσι, το περιεχόμενο συν-προσεγγίζεται όχι μόνο με τη γλώσσα στην οποία διατυπώνεται αλλά και με τις πρακτικές στις οποίες εμφανίζεται (Llinares & Morton, 2010).

Η εργασία επιδιώκει να καλύψει το κενό της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα σε σχέση με την εφαρμογή της διευρυμένης CLIL σε εφήβους μη φυσικούς ομιλητές της ελληνικής που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο. Εξετάζει την επίδραση μιας τέτοιας παρέμβασης σε πολύγλωσσα παιδιά από τη μουσουλμανική μειονότητα στο μάθημα της Ιστορίας Γ' Γυμνασίου και στη λειτουργία της εξήγησης.

2. Η προσέγγιση CLIL στο μάθημα της Ιστορίας

Η Ιστορία παρέχει στους μαθητές/τις μαθήτριες ευκαιρίες να ερευνήσουν τις ανθρώπινες πράξεις, τα κίνητρα, τις αιτίες και τα αποτελέσματά τους, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και να αξιολογήσουν τα πολιτικά, πολιτισμικά και κοινωνικά γεγονότα που διαμόρφωσαν τον κόσμο γύρω τους (Christie & Derewianka, 2008). Αποτελεί ένα

«αγαπημένο» πεδίο για τις εφαρμογές CLIL, επειδή προσφέρει ένα ιδανικό πλαίσιο για τη συνδυαστική και κριτική προσέγγιση του περιεχομένου, της γλώσσας, της επικοινωνίας και των πολιτισμών.

Στη διεθνή κοινότητα η ερευνητική εστίαση έχει πάρει πολλές μορφές. Κάποιες από αυτές είναι (1) ο σχεδιασμός παρεμβάσεων CLIL, η εφαρμογή τους και η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των ευρημάτων (del Pozo, 2016· Staschen-Dielmann, 2023), (2) η διαμόρφωση μαθητικών σωμάτων κειμένων ιστορικού λόγου και η ανάλυσή τους με βάση τις ΓΛΛ που εμφανίζουν (Lorenzo, 2017· Nashaat-Sobhy & Llinares, 2023) και (3) η συσχέτιση των ιστορικών ικανοτήτων διγλωσσων παιδιών με τις ΓΛΛ σε προφορικά και γραπτά κείμενα (Dalton-Puffer & Bauer-Marschallinger, 2019).

Στην Ελλάδα, οι παρεμβάσεις CLIL στο μάθημα της Ιστορίας αφορούν κυρίως την αγγλική ως ξένη γλώσσα σε πρώιμα αναπτυξιακά στάδια στο δημοτικό σχολείο (Griva & Kasvikis, 2015· Korosidou & Griva, 2014). Η διευρυμένη σύλληψη της CLIL, δηλαδή το μοντέλο των πολυγλωσσικών γραμματισμών, δεν έχει εφαρμοστεί στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για γλωσσικές μειονότητες, παρά μόνο στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών¹.

3. Η εξήγηση στον ιστορικό λόγο των εφήβων

Η εξήγηση αποτελεί έναν θεμελιώδη κειμενικό τύπο στο μάθημα της Ιστορίας αλλά και μια δεξιότητα σκέψης προσβάσιμη και παρατηρήσιμη μέσα από τη γλωσσική έκφραση (ΓΛΛ, Dalton-Puffer, 2011· Lorenzo, 2017). Οι μαθητές/τριες καλούνται συχνά να εξηγήσουν τα αίτια που οδήγησαν στην έκρηξη ενός πολέμου, τις επιπτώσεις του στη ζωή των ανθρώπων, τους παράγοντες που επηρέασαν την απόφαση ενός ιστορικού προσώπου ή τη συναισθηματική του κατάσταση. Οι παιδαγωγικές εξηγήσεις (Smit, 2008) που προκύπτουν μέσα στη σχολική τάξη επιχειρούν να κάνουν πιο εύκολα κατανοητό ένα αντικείμενο ή γεγονός (*εξηγητέο*) μέσα από τη σύνδεσή του με ένα ή περισσότερα (οικεία) αντικείμενα ή γεγονότα (*εξηγούνται*). Βασικό στοιχείο της εξήγησης είναι η αιτιακότητα, ένα από τα πιο ισχυρά μοτίβα στον ιστορικό λόγο (Schleppregrell & Oliveira, 2006) και συνεπώς μία από τις πιο σημαντικές διαστάσεις της ιστορικής κατανόησης και της διδασκαλίας της Ιστορίας.

Από αναπτυξιακή άποψη οι εξηγήσεις αποτελούν τη γέφυρα ανάμεσα στα κειμενικά είδη που ξεδιπλώνονται στον χρόνο (αφηγηματικά) ή που αποδίδουν ιδιότητες (περιγραφικά) και στα εννοιολογικά απαιτητικά κειμενικά είδη της επιχειρηματολογίας. Στο πλαίσιο της ΣΔΓ έχει ερευνηθεί το αναπτυξιακό συνεχές στο οποίο κινούνται οι μαθητές/τριες στην πρώτη τους γλώσσα ως συγγραφείς εξηγητικών κειμένων στο σχολείο (Christie & Derewianka, 2008). Στην πρώιμη εφηβεία μεταβαίνουν από την απλή «εξιστόρηση του τι συνέβη» στην «εξήγηση του γιατί συνέβησαν τα πράγματα». Κατά τη μέση εφηβεία, δηλαδή στο Γυμνάσιο, οι αναπτυξιακά πιο ώριμοι έφηβοι μεταβαίνουν από την «αφηγηματική εξήγηση» που μοιάζει με χρονολόγιο στη σύνθετη

1 Βλ. ΕΛΙΔΕΚ, ΕΛεΦυΣ <https://e-tetradio.elefyss.gr/odigos/>.

παρουσίαση των πολλαπλών παραγόντων που ευθύνονται για ένα ιστορικό γεγονός (Coffin, 2006· Lorenzo, 2017).

Κατά τη διάρκεια αυτής της μετάβασης αντιμετωπίζουν δυσκολίες, οι οποίες μεγεθύνονται στην περίπτωση των μαθητών/τριών που η πρώτη τους γλώσσα δεν είναι η γλώσσα της διδασκαλίας. Μερικές από τις δυσκολίες αυτές εξηγούνται με βάση τις μεταλειτουργίες του λόγου (Halliday & Matthiessen, 2004). Ως προς την αναπαραστατική μεταλειτουργία, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν ενδιαφέρον για το τι λένε, σκέφτονται και πιστεύουν οι μετέχοντες στα ιστορικά γεγονότα, ενώ παρατηρείται συνεχής μετακίνηση προς πιο αφηρημένο ειδικό λεξιλόγιο, όπως η κατονομασία μιας συγκεκριμένης περιόδου, λ.χ. *Κατοχή*. Για την πολυπαραγοντική εξήγηση του ιστορικού περιεχομένου απαιτείται να εξοικειωθούν με τους γλωσσικούς μηχανισμούς της αιτιακότητας, οι οποίοι δεν περιορίζονται στη χρήση συνδέσμων, λ.χ. *καθώς, ώστε*, αλλά επεκτείνονται σε λεξικογραμματικούς πόρους (Christie & Derewianka, 2008· Schleppegrell et al., 2004), όπως οι εξής:

- αφηρημένοι μετέχοντες: ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος οδήγησε σε μαζικές εκτελέσεις, γραμματική μεταφορά που συμπυκνώνει τα νοήματα σε αιτιακούς δράστες ή αποτελέσματα: η προσδοκία αποφυγής νέων συγκρούσεων οδήγησε τις νικήτριες χώρες στη δημιουργία της Κοινωνίας των Εθνών (ΚΤΕ),
- οι αιτιακές διαδικασίες που εκφράζονται μέσω ρημάτων, συχνά σε παθητική σύνταξη: η χρήση προπαγάνδας ενθάρρυνε τη συμμετοχή στον πόλεμο, τα αίτια πρέπει να αναζητηθούν στους ταπεινωτικούς όρους που επιβλήθηκαν στα ηττημένα κράτη,
- τα καταστασιακά στοιχεία, όπως προθετικά σύνολα: εκατομμύρια άμαχοι έχασαν τη ζωή τους λόγω των εχθροπραξιών.

Ως προς τη διαπροσωπική μεταλειτουργία αναπτύσσονται περισσότερο οι γλωσσικοί αξιολογικοί μηχανισμοί (λ.χ. *ένας από τους πιο καταστροφικούς πολέμους*), προκειμένου οι μαθητές/τριες να εκτιμήσουν τη σημασία των γεγονότων, να κρίνουν τη συμπεριφορά ιστορικών προσώπων, να έρθουν σε επαφή με μέλη της κοινότητας λόγου και με εναλλακτικές οπτικές και να αντιληφθούν πότε απαιτείται περισσότερη επιφυλακτικότητα στις διατυπώσεις (κειμενικοί δείκτες στάσης), λ.χ. *μπορεί να, ίσως*, και πότε αμεσότητα ή απολυτότητα, λ.χ. *πρέπει, αναμφισβήτητα*.

Ως προς την κειμενική μεταλειτουργία, οι μαθητές/τριες καλούνται να αξιοποιήσουν στρατηγικές για τους αποδέκτες των κειμένων τους, όπως το να προδιαγράψουν πώς θα ξεδιπλωθεί το κείμενό τους και να προβλέψουν τον τρόπο ανάπτυξης της κάθε παραγράφου. Η συνοχή βελτιώνεται μέσα από τη χρήση ουσιαστικών που συμβάλλουν στην πύκνωση, λ.χ. *απόδειξη, αιτία*, ενώ η γραμματική μεταφορά οργανώνει το κείμενο και δένει τις πληροφορίες, δημιουργώντας υψηλή λεξική πυκνότητα.

4. Η έρευνα

Τα ερευνητικά ερωτήματα (ΕΕ) που επιχειρούμε να απαντήσουμε είναι:

- ΕΕ1: Πώς επιδρά η βραχυπρόθεσμη εφαρμογή της διευρυμένης προσέγγισης CLIL: (α) στις δεξιότητες παραγωγής ιστορικών εξηγήσεων, (β) στην εσωτερίκευση του περιεχομένου;
- ΕΕ2: Ποια γλωσσικά χαρακτηριστικά του ιστορικού λόγου και ποιες πρακτικές αναδεικνύουν τα κείμενα των μαθητών/τριών;

4.1. Ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης

Στο πλαίσιο της έρευνας δημιουργήθηκε εκπαιδευτικό υλικό για τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο με βάση τις περιοχές δραστηριοτήτων του μοντέλου των pluriliteracies: *κάνω, οργανώνω, εξηγώ, επιχειρηματολογώ* (Meyer et al., 2015· Μητσιάκη & Λεύκος, 2023). Για κάθε μία από αυτές, επιχειρήθηκε οι μαθητές/τριες να εμπλέκονται σε διαφορετικές δραστηριότητες που αναπτύσσουν διαφορετικές ΓΛΛ και να κατανοούν και να παράγουν κείμενα και πηγές διαφορετικών κειμενικών τύπων και ειδών (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Τα μέρη της διδακτικής παρέμβασης σύμφωνα με το μοντέλο των pluriliteracies.

Δραστηριότητες, ΓΛΛ	Κειμενικά είδη
1. <u>Κάνω ιστορική έρευνα</u>	
ερευνώ, εντοπίζω, επιλέγω, αναφέρω, πληροφορώ, αφηγούμαι, παρουσιάζω περιληπτικά	ιστοσελίδες, ψηφιακά ιστορικά αρχεία, χρονολόγια, χάρτες, κατάλογοι
2. <u>Οργανώνω τα ιστορικά δεδομένα</u>	
περιγράφω, κατονομάζω, ταξινομώ, συγκρίνω	εννοιολογικοί χάρτες, παρουσιάσεις, προσομοιώσεις, ομιλίες, εκπομπές, animation
3. <u>Εξηγώ τα ιστορικά φαινόμενα</u>	
ορίζω, εκφράζω, τεκμηριώνω, συγκρίνω, συμπεραίνω	φωτογραφικό υλικό, κόμικς, γελοιογραφίες, αφίσες, πίνακες, στατιστικά δεδομένα, ντοκιμαντέρ, άρθρα
4. <u>Επιχειρηματολογώ για τα ιστορικά γεγονότα</u>	
εξερευνώ, υποθέτω, προβλέπω, εκτιμώ, παίρνω τη θέση άλλων, κρίνω, αξιολογώ, παίρνω θέση	προφορικές μαρτυρίες και μνήμες, ομιλίες, κείμενα έκφρασης άποψης και παρουσίασης αντικρουόμενων επιχειρημάτων

Στο υλικό συμπεριλήφθηκαν κείμενα σε άλλες γλώσσες (αφίσες, animation, γελοιογραφίες), καθώς και ιστορικοί όροι στις πρώτες γλώσσες των παιδιών. Κατά τη σύνθεση του υλικού λήφθηκε υπόψη η «γραμματική» του ιστορικού λόγου στο πλαίσιο της ΣΔΓ (Schleppegrell et al., 2004), όπως διατυπώνεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Η «γραμματική» της Ιστορίας.

Ερωτήσεις προς διερεύνηση	Γλωσσική εστίαση
Ποιο ιστορικό γεγονός παρουσιάζεται;	ΡΗΜΑΤΑ ΔΡΑΣΗΣ, π.χ. <i>επιτέθηκε</i>
Ποιοι είναι οι κύριοι συμμετέχοντες;	ΔΡΑΣΤΕΣ και ΔΕΚΤΕΣ, π.χ. <i>οι Έλληνες</i>
Ποιες φωνές εντοπίζονται στο κείμενο;	ΛΕΚΤΙΚΑ ΡΗΜΑΤΑ, π.χ. <i>εξέφρασε</i>
Τι σχολιάζει ο/η ιστορικός;	ΡΗΜΑΤΑ ΣΚΕΨΗΣ, ΑΙΣΘΗΣΗΣ, π.χ. <i>ένιωσε, σκέφτηκε</i>
Ποιανών απόψεις ή γνώμες εκφράζονται;	πρόσωπα που εκφράζουν ή βιώνουν κάτι
Ποιες είναι οι απόψεις αυτές;	μηνύματα σε προτάσεις με λεκτικά ρήματα ή ρήματα σκέψης
Οι απόψεις είναι σύμφωνες μεταξύ τους;	σχέσεις ανάμεσα στα πρόσωπα που εκφράζουν ή βιώνουν
Ποιες πληροφορίες υπόβαθρου παρέχονται;	γεγονοτικά ή συσχεπιστικά ρήματα, [-έμψυχοι] μετέχοντες
Πώς οργανώνεται η πληροφορία;	μηχανισμοί αιτιακότητας, κειμενικοί δείκτες

4.2. Η διαδικασία

Η διδακτική παρέμβαση διάρκειας 5 ωρών, με εστίαση τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο,¹ πραγματοποιήθηκε στη Γ' τάξη του Γυμνασίου Ιάσμου, σε μια περιοχή ημιαστική με αντιπροσωπευτικό δείγμα από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης (Μάιος 2022-2023). Συμμετείχαν 19 πολύγλωσσα παιδιά, 9 κορίτσια και 10 αγόρια, με πρώτες γλώσσες την τουρκική (16), την πομακική (1) και τη ρομανί (2). Με βάση το διαγνωστικό εργαλείο που χορηγήθηκε πριν την παρέμβαση, οι επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών κυμαίνονταν από το επίπεδο ελληνομάθειας Α2 έως το Β1.

Για τη διερεύνηση της επίδρασης της παρέμβασης διαμοιράστηκε στους μαθητές pre- και post-test (διάρκειας 2 διδακτικών ωρών). Το pre-test εστίαζε στην αμέσως προηγούμενη ενότητα (Α' Παγκόσμιος Πόλεμος) που διδάχτηκε από την εκπαιδευτικό της τάξης επίσης σε 5 διδακτικές ώρες. Το post-test που χορηγήθηκε μετά την παρέμβαση από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια εστίαζε στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, η χορήγηση του pre- και του post-test έγινε μία εβδομάδα μετά τη διδασκαλία. Ακολούθησαν συνεντεύξεις των μαθητών/τριών όπου καταγράφηκαν οι απόψεις τους σχετικά με την παρέμβαση.

Τα pre- και post-test διαμορφώθηκαν έτσι ώστε να διαθέτουν κοινή δομή ως προς τα είδη των ερωτημάτων, ενώ η δομή τους ευθυγραμμίζονταν με τις κεντρικές ΓΛΛ: (1) ταξινομώ και ορίζω, (2) περιγράφω, (3) αφηγούμαι και εξηγώ και (4) αξιολογώ και επιχειρηματολογώ.

Στην παρούσα εργασία αναλύονται οι γραπτές παραγωγές των μαθητών/τριών στη λειτουργία της εξήγησης, όπου κλήθηκαν να εξηγήσουν (α) τις συνέπειες της Συνθήκης των Βερσαλλιών για τη Γερμανία (pre-test) και τα αίτια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου (post-test) και (β) πώς μπορεί να ένιωθαν και γιατί οι μετέχοντες στα ιστορικά γεγονότα: οι Γάλλοι και οι Γερμανοί μετά τη λήξη του Α' Παγκοσμίου Πολέμου (pre-test) και (β) οι Γερμανοί μετά τη συνθήκη των Βερσαλλιών και μετά την άνοδο του ναζιστικού κόμματος ή (εναλλακτικά) οι κατακτημένοι και οι κατακτητές μετά την εισβολή της Γερμανίας

¹ Στο σχολικό εγχειρίδιο αφιερώνονται 5 διδακτικές ενότητες για τη θεματική του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, οι οποίες, σύμφωνα με τις οδηγίες διδασκαλίας, αντιστοιχούν συνολικά σε 5 διδακτικές ώρες.

στην Ελλάδα (post-test). Στις δραστηριότητες παραγωγής λόγου εφαρμόστηκε η μετασηματισμένη πρακτική: ζητήθηκε να προσαρμόσουν την οργάνωση και το περιεχόμενο γελοιογραφιών, διαγραμμάτων και πρωτογενών ιστορικών πηγών, ώστε να παραγάγουν ένα κείμενο διαφορετικού είδους σε διαφορετικές περιστάσεις (κείμενα για την Παγκόσμια Ημέρα Ειρήνης και για τη σχολική γιορτή, βλ. Παράρτημα).

4.3. Ανάλυση δεδομένων

Τα εξηγητικά κείμενα των μαθητών/τριών βαθμολογήθηκαν από 2 εξωτερικές αξιολογήτριες, διδάσκουσες με εμπειρία στην CLIL και την Ιστορία με 10 μόρια το καθένα, και διαπιστώθηκε ικανοποιητική διαβαθμολογική αξιοπιστία. Έπειτα αναλύθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά βάσει των γλωσσικών χαρακτηριστικών του ιστορικού εξηγητικού λόγου και του περιεχομένου τους. Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε βάσει των παρακάτω κριτηρίων βάσει που ευθυγραμμίζονται με τις γλωσσικές και γνωσιακές διαστάσεις της προσέγγισης CLIL:

- (1) μήκος κειμένου (σε λέξεις),
- (2) λεξιλόγιο: (α) ειδικό (ιστορικό) και γενικό ακαδημαϊκό λεξιλόγιο, (β) λεξική ποικιλία
- (3) γραμματική: (α) ονοματοποιήσεις, (β) παθητική σύνταξη, (γ) υπόταξη, (δ) αριθμός ορθογραφικών λαθών,
- (4) οργάνωση του κειμένου (κειμενικοί δείκτες),
- (5) περιεχόμενο: αριθμός αιτίων και αποτελεσμάτων (εξηγητέων, εξηγούντων).

Επειδή κατά την ανάλυση παρατηρήθηκε ότι υπήρξε αντιγραφή από τις ιστορικές πηγές που συνόδευαν τη δραστηριότητα, μετρήθηκε το ποσοστό αντιγραφής στο σύνολο των λέξεων.

Η ποσοτική ανάλυση των στοιχείων γλώσσας και περιεχομένου μάς εφοδίασε με μια συνοπτική (αν και αποπλαισιωμένη) αποτύπωση των πόρων κατασκευής νοήματος που αξιοποιούν οι μαθητές/τριες πριν και μετά την παρέμβαση. Αρκετά από τα ευρήματα της ποσοτικής ανάλυσης μάς οδήγησαν στην ποιοτική δυναμική ανάλυση των γραπτών εξηγήσεων με έμφαση στις 3 μεταλειτουργίες, στους μηχανισμούς αιτιακότητας, στο εξηγητέο και τα εξηγούντα, καθώς και τις κοινωνικοπολιτισμικές πρακτικές που αντανακλούν.

5. Αποτελέσματα και Συζήτηση

Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν μέσω της δοκιμασίας *t*-test κατά ζεύγη (SPSS, v. 29). Η βαθμολόγηση των γραπτών κειμένων από τις 2 εξωτερικές αξιολογήτριες ανέδειξε στατιστικά σημαντική βελτίωση στην επίδοση των μαθητών/τριών με απόκλιση περίπου 4 μορίων (στα 10) από το pre- στο post-test ($t = -6.425, p < .001, d = 18$).

Η ποσοτική ανάλυση των χαρακτηριστικών των κειμένων ανέδειξε ενδιαφέροντα ευρήματα (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3. Αποτελέσματα ποσοτικής ανάλυσης.

	M.O. pre-test	M.O. post-test	t	df	p
Μήκος κειμένου	12.5	29.1	-4.764	18	<.001
Αντιγραφή από την πηγή	14.6	5.3	2.240	18	.019
Λεξική ποικιλία	1.83	3.97	-5.249	18	<.001
Ειδικό ακαδημαϊκό λεξιλόγιο	0.18	2.71	-7.507	18	<.001
Γενικό ακαδημαϊκό λεξιλόγιο	1.08	5.37	-6.379	18	<.001
Ονοματοποιήσεις	0.21	3.4	-6.772	18	<.001
Παθητική σύνταξη	0.05	0.03	.567	18	.289
Υπόταξη	0.34	0.9	-2.317	18	.016
Ορθογραφικά λάθη	0.9	2.03	-2.824	18	.006
Κειμενικοί δείκτες	0.26	0.32	-.195	18	.424
Αίτια	0.58	1.89	-2.993	18	.004
Αποτελέσματα	0.63	4.63	-7.324	18	<.001

Μετά τη βραχυπρόθεσμη εφαρμογή της διευρυμένης CLIL, τα εξηγητικά κείμενα αυξήθηκαν ως προς το μήκος τους (υπερδιπλασιάστηκε κατά M.O.), παρουσίασαν μικρότερο βαθμό αντιγραφής από τις πηγές και μεγαλύτερη λεξική ποικιλία, ενισχύθηκαν ως προς το ειδικό ακαδημαϊκό (ιστορικοί όροι, λ.χ. *πολιτική κατευνασμού*) και το γενικό ακαδημαϊκό λεξιλόγιο (*κίνητρο, προκάλεσε*), εμφάνισαν περισσότερες ονοματοποιήσεις (*άνοδος Ναζί, περιφρόνηση προς τον θάνατο*), δευτερεύουσες προτάσεις (*ο λαός είχε κίνητρο και άρχισε να πιστεύει ότι με τον Χίτλερ θα γινόταν η Γερμανία καλύτεροι χώρα*) και καταγραφή περισσότερων αιτίων και αποτελεσμάτων (περιεχόμενο). Τα κείμενα μετά την παρέμβαση εμφάνισαν περισσότερα ορθογραφικά λάθη, ενδεχομένως επειδή αυξήθηκαν σε έκταση, και η εστίαση μετακινήθηκε στο περιεχόμενο και την ακαδημαϊκή γλώσσα. Δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση ως προς (α) τη χρήση παθητικής σύνταξης, η οποία ήταν μικρή και στις δύο συνθήκες, ίσως γιατί μέσα από την παρέμβαση τονίστηκε η σημασία των δραστών, (β) τη χρήση κειμενικών δεικτών, ίσως επειδή η έκταση των τεστ οδήγησε στην παραγωγή σύντομων κειμένων. Αρκετά από τα παραπάνω ευρήματα «φωτίστηκαν» περισσότερο μέσω της ποιοτικής ανάλυσης. Στη συνέχεια, παρατίθενται και συζητούνται ενδεικτικά κείμενα (Πίνακας 4).

Η Μαθήτρια (Μ)6 στο pre-test συγχέει τις συνέπειες της Συνθήκης των Βερσαλλιών για τους Γερμανούς με τις αιτίες του πολέμου και χρησιμοποιεί ρήματα που δηλώνουν νοητικές διαδικασίες (*ήθελαν*). Στο post-test επιχειρεί να οργανώσει το κείμενό της προδιαγράφοντας τι θα ακολουθήσει (*τα αίτια ήταν...*), απαριθμεί τα αίτια, χωρίς να τα εξηγεί περαιτέρω, χρησιμοποιώντας, όμως, ονοματοποιήσεις που προσδίδουν λεξική πυκνότητα, ενώ διαφαίνεται μια προσπάθεια πιο ορθογραφημένης γραφής.

Πίνακας 4. Ενδεικτικά κείμενα μαθητών/τριών.

Pre-test	Post-test
M6 Η Γερμανη πρωτα από όλα ηθαλαν να παρουν άλλες κρατους να μεγαλωσει τους κρατους του μετα ηθελε να εχει περισσότερους οίκογενίο και ήθελαν τρωθίματα και καλη οίκονομίκο κατάσταση	Το Β΄ Παγκοσμίο πολεμου τα αιτία ηταν 1) ο φασίσμος, 3) Η Συνθήκη των Βερσαλίου, 2) Η μεγάλη Υφεση, 4) Η ανοδος του Χίτλερ και του κομματος του Ναζι, 5) πολιτική κατευνασμου, 6) Η επεκταση της Ιαπωνίας
M5 Η Γαλλία παρόλα αυτά που έχει χάσει τους ανθρώπους του, είχε υπογράψει συνθήκες. Από την άλλη πλευρά η Γερμανία είναι σε μια απελπιστική κατάσταση έχει χάσει τους ανθρώπους του, καταστραφηκαν οι χώρες κ.λ.π.	Οι Γερμανοί όταν έπρεπε να υπογράψουν τη συνθήκη των Βερσαλιών ήταν πολύ δυστυχημένοι επειδή μετά από αυτά που έγραφε στη συνθήκη έπρεπε να αντιμετωπίσουν την φτώχεια και τη κίνα. Έλεγαν ότι εμεις θέλαμε να υπεγράψουν για να τελειώσει ο Α΄ παγκόσμιος πόλεμος όμως τώρα είμαστε σε μια απελπιστική κατάσταση. Όταν όμως ανέβηκε ο Χίτλερ στον θρόνο ένιωθαν πολύ δυνατοί σαν να κέρδιζαν όλους τους υπόλοιπους. Έλεγαν ότι αν μας εμποδίζει άλλος θα τον σκοτώσουμε.
M4 (Γράφει δίπλα από τις εικόνες:) Γάλοι Νικητές, δυνατή Γερμανοί Χάλια	Οι κατακτημένη Έλληνες με την εισβολή της Γερμανίας ενιώσαν λύπη, απελπίση, δεν μπορέσαν να προστατεύσουν τη χώρα τους, είχαν ακούσει τη είχε γίνει με το ολοκαύτωμα και είχαν φοβιτή πάρα πολύ. Και όταν είχε μη Γερμανία στη Ελλάδα δεν δουλεέ το εμπόριο και πέρναν τα φαγητά που ηπειρθαν εκεί τα εστειλαν στο στρατό και σε άλλα μέρη της Γερμανίας για αυτό οι Έλληνες άρχισαν να πεθάναν από τη πείνα.

Η Μ5 στο pre-test φαίνεται να προσπαθεί να λαμβάνει υπόψη της τη γελοιογραφία για τη Γαλλία, χωρίς όμως να εξηγεί τη συναισθηματική κατάσταση των Γάλλων, αλλά καταφέρνει να αποδώσει συνοπτικά την κατάσταση της Γερμανίας (απελπιστική), παραθέτοντας ασύνδετα τις αιτίες με υλικές διαδικασίες (είχε χάσει, καταστράφηκαν). Στο post-test παράγει μια αφηγηματική εξήγηση (με χρονικούς προσδιορισμούς) διπλάσιας έκτασης, αποδίδοντας αξιολογικά τη συναισθηματική κατάσταση των Γερμανών μετά τη λήξη του πολέμου (δυστυχημένοι, απελπιστική) και μετά την άνοδο του Χίτλερ (δυνατοί) και δίνοντας αίτια (επειδή). Είναι εμφανής η προσπάθειά της για προσωπική εμπλοκή με την αλλαγή της φωνής και τη χρήση α΄ προσώπου (είμαστε, σκοτώσουμε) και η χρήση δεοντικής τροπικότητας (έπρεπε).

Η Μ4 χρησιμοποιεί καταστασιακά στοιχεία (με την εισβολή, σε άλλα μέρη), καθώς διαγράφει τη συναισθηματική κατάσταση Ελλήνων και Γερμανών σε συνδυασμό με ονοματοποιήσεις, ενώ παραθέτει τις αιτίες μέσα από υλικές (προστατεύουν), νοητικές (ακούσει) και υπαρξιακές (ηπειρθαν) διαδικασίες. Φαίνεται να αποδίδει ως συναισθήματα των μετεχόντων δικά της βιώματα και πρακτικές (με το ολοκαύτωμα είχαν φοβιτή) με ενσυναίσθηση.

Συνολικά τα κείμενα των μαθητών/τριών αποκαλύπτουν μεγαλύτερη κινητροδότηση για εμπλοκή στο μάθημα της Ιστορίας και στον λόγο της. Οι συνεντεύξεις στο τέλος της παρέμβασης επιβεβαιώνουν τα ευρήματα. Ενδεικτικά στην ερώτηση «Σε βοήθησε το μάθημα που κάναμε να αναφερθείς σε ιστορικά γεγονότα;» ένας μαθητής απάντησε: «Πιο εύκολα, γιατί ξέρουμε πιο πολλές λέξεις» (αναφορά στο ακαδημαϊκό λεξιλόγιο), ενώ μια μαθήτρια σχολίασε «Ναι, γιατί τώρα μπορώ να πω κάτι με μία λέξη πιο σωστή,

αντί για πολλές που δεν ταιριάζουν» (χρήση ονοματοποίησης). Στην ερώτηση «Πώς σου φάνηκε το μάθημα;» ένας μαθητής σχολίασε «Ήταν το καλύτερότατο μάθημα! Μετά τα έφαχα και στο σπίτι, όσα κάναμε» (κινητροδότηση), ενώ στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι οι Γερμανοί είναι κακοί;» μια μαθήτρια απάντησε «Καμιά χώρα δεν είναι καλύτερη ή χειρότερη», ενώ μια δεύτερη τόνισε «όλοι οι άνθρωποι τα κάνουν όλα γιατί έχουν κάποιο λόγο» (ενσυναίσθηση και διαπολιτισμικές δεξιότητες).

6. Επιλογικός σχολιασμός

Η βραχυπρόθεσμη εφαρμογή της διευρυμένης CLIL σε μαθητές/τριες Γυμνασίου από τη μουσουλμανική μειονότητα είχε θετική επίδραση, όπως φαίνεται από την εκτίμηση της επίδοσης τους (ΕΕ1α). Αξίζει να σημειωθεί ότι, παρότι το μήκος κειμένου ως δείκτης εκτίμησης της ποιότητας γραφής αμφισβητείται, στην περίπτωση μας αποτελεί δείκτη εμπλοκής και κινητροδότησης, αφού τα παιδιά στο post-test ενεπλάκησαν στη διαδικασία συγγραφής (ενώ συχνά δεν απαντούσαν σε ερωτήσεις του pre-test) και διπλασίασαν την έκταση των κειμένων τους. Επέδειξαν ουσιαστικότερη κατανόηση του περιεχομένου, καθώς ήταν σε θέση να παράσχουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις αιτίες και τα αποτελέσματα των ιστορικών γεγονότων αλλά και να αποδώσουν τη συναισθηματική κατάσταση των μετεχόντων με κριτική ματιά (ΕΕ1β).

Όπως προκύπτει από την ανάλυση, οι μαθητές/τριες είχαν αρκετά ικανοποιητικές επικοινωνιακές δεξιότητες αλλά όχι στον ίδιο βαθμό ακαδημαϊκές, με αποτέλεσμα οι εξηγήσεις τους να θυμίζουν τις αφηγηματικές εξηγήσεις της πρώιμης εφηβείας. Ωστόσο, μετά την παρέμβαση (ΕΕ2) αξιοποίησαν πιο σύνθετους μηχανισμούς αιτιακότητας, όπως αιτιακές (συσχετιστικές) ρηματικές διαδικασίες (οδήγησε). Τα κείμενά τους εμφάνισαν λεξικοσυντακτική πύκνωση μέσω ονοματοποιήσεων και ακαδημαϊκό λεξιλόγιο (αναπαραστατική λειτουργία). Άρχισε να διαφαίνεται μια προσπάθεια οργάνωσης του κειμένου (κειμενική λειτουργία) και προσωπικής εμπλοκής (ενσυναίσθηση) (διαπροσωπική λειτουργία).

Τα ευρήματα συνηγορούν στην εφαρμογή της διευρυμένης προσέγγισης CLIL στο μάθημα της Ιστορίας. Ειδικά για τους μαθητές/τις μαθήτριες γλωσσικών μειονοτήτων μπορεί να αποτελέσει ένα βήμα για την απόκτηση ακαδημαϊκού γραμματισμού και να τους/τις καταστήσει κριτικά ικανούς δημοκρατικούς πολίτες με γνώση του παρελθόντος και επαρκή εφόδια για το μέλλον.

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (2019). Η διευρυμένη μορφή της προσέγγισης της Ολοκληρωμένης Μάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας. *Φιλολόγος*, 174/175, 27-45.
- Christie, F., & Derewianka, B. M. (2008). *School discourse: Learning to write across the years of schooling*. Continuum.
- Coffin, C. (2006). *Historical Discourse*. Continuum.

- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5), 543-562.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Benjamins.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Explaining: a central discourse function in instruction. *Aprendre en una altra llengua / Learning through another language / Aprender en otra lengua*, 119-139.
- Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 216-253.
- Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F., & Nikula, T. (2014). “You can stand under my umbrella”: Immersion, CLIL and bilingual education. A response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013). *Applied Linguistics*, 35(2), 213-218.
- Dalton-Puffer, C., & Bauer-Marschallinger, S. (2019). Cognitive Discourse Functions meet Historical Competences: Towards an integrated pedagogy in CLIL history education. *Journal of immersion and content-based language education*, 7(1), 30-60.
- del Pozo, M. Á. M. (2016). An approach to CLIL teacher language awareness using the Language Triptych. *Pulso: revista de educación*, 39, 141-157.
- Griva, E., & Kasvikis, K. (2015). CLIL in Primary Education: Possibilities and challenges for developing L2/FL skills, history understanding and cultural awareness. Στο N. Bakić-Mirić & D. Erkinovich Gaipov (Eds.), *Current trends and issues in education: an international dialogue* (pp. 125-140). Cambridge Scholars Publishing.
- Halliday, M.A.K., & Matthiessen, C.M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Routledge.
- Korosidou, E., & Griva, E. (2014). CLIL approach in primary education: Learning about Byzantine art and culture through a foreign language. *Studies in English Language Teaching*, 2(2), 216-232.
- Llinares, A., & Morton, T. (2010). Historical explanations as situated practice in content and language integrated learning. *Classroom Discourse*, 1(1), 46-65.
- Lorenzo, F., & Moore, P. (2010). On the Natural Emergence of Language Structures in Clil: Towards a Theory of European Educational Bilingualism. Στο C. Dalton-Puffer, T. Nikula & U. Smit (Eds.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 23-38). John Benjamins.
- Lorenzo, F. (2017). Historical literacy in bilingual settings: Cognitive academic language in CLIL history narratives. *Linguistics and Education* 37, 32-41.
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning-mapping learner progressions

- in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41-57.
- Μητσιάκη, Μ., & Λεύκος, Ι. (2023). Πολυγλωσσικοί γραμματισμοί στις Φυσικές Επιστήμες με τη χρήση του ΕΛεΦυΣ. *Φιλολόγος*, 188, 192-218.
- Moore, P., & Nikula, T. (2016). Translanguaging in CLIL. In T. Nikula, E. Dafouz, U. Smit & P. Moore (Eds.), *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education* (pp. 221-234). Multilingual Matters.
- Nashaat-Sobhy, N., & Llinares, A. (2023). CLIL students' definitions of historical terms. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(3), 331-344.
- Nikula, T., Dalton-Puffer, C., & Llinares, A. (2013). CLIL Classroom Discourse. Research from Europe. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 1(1), 70-100.
- Sakamoto, M. (2022). The missing C: addressing criticality in CLIL. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 25(7), 2422-2434.
- Schleppegrell, M., Achugar, M., & Orteza, T. (2004). The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction Through a Functional Focus on Language. *TESOL Quarterly*, 38, 67-93.
- Schleppegrell, M., & de Oliveira, L. C. (2006). An integrated language and content approach for history teachers. *Journal of English for academic purposes*, 5(4), 254-268.
- Sierra, J.M., & Lasagabaster, D. (2008). Los programas AICLE en aulas diversas: ¿una alternativa para todos?. *Lenguaje y textos*, 28, 131-42.
- Smit, U. (2008). *Classroom interaction in English as a lingua franca* [Postdoctoral thesis]. University of Vienna.
- Staschen-Dielmann, S. (2023). History: Exploring Pluriliteracies through a Deeper Learning Episode on the German Empire. Στο D. Coyle, O. Meyer & S. Staschen-Dielmann (Eds.). *A Deeper Learning Companion for CLIL: Putting Pluriliteracies into Practice* (σσ. 125-149). CUP.

Παράρτημα

Δραστηριότητα 1

Pre-test: Παρατηρώ την εικόνα και εξηγώ με δικά μου λόγια: Ποιες συνέπειες είχε τη Συνθήκη των Βερσαλλιών για τη Γερμανία; (πολυτροπικό κείμενο για την Παγκόσμια Ημέρα Ειρήνης)



Post-test: Παρατηρώ την εικόνα και εξηγώ με δικά μου λόγια: Ποια ήταν τα αίτια του Β' Παγκόσμιου Πολέμου; (πολυτροπικό κείμενο για την Παγκόσμια Ημέρα Ειρήνης)



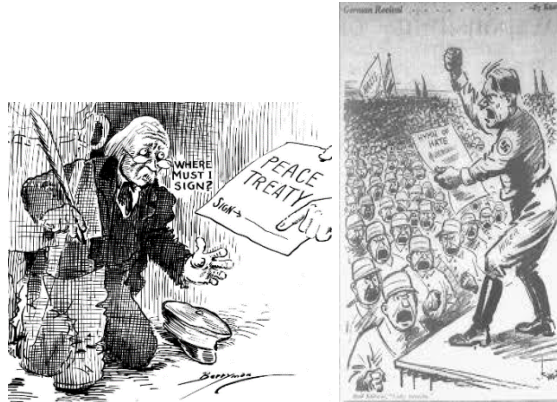
Δραστηριότητα 2

Pre-test: Παρατηρώ τις γελοιογραφίες της εποχής και διαβάζω τα κείμενα. Μετά εξηγώ με δικά μου λόγια: πώς μπορεί να ένιωθαν οι Γερμανοί και πώς οι Γάλλοι; (πολυτροπικό κείμενο για τη σχολική γιορτή)

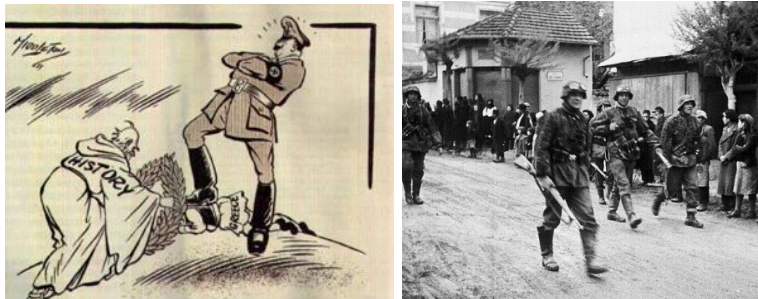


Post-test: *Εναλλακτική 1* - Παρατηρώ τις γελοιογραφίες και διαβάζω τα κείμενα. Μετά εξηγώ με δικά μου λόγια: πώς μπορεί να ένιωθαν οι Γερμανοί μετά τη Συνθήκη των

Βερσαλλιών και πώς μετά την άνοδο του Ναζιστικού Κόμματος; (πολυτροπικό κείμενο για τη σχολική γιορτή)



Εναλλακτική 2 - Παρατηρώ τη γελοιογραφία και την εικόνα της εποχής και διαβάζω τα κείμενα. Μετά εξηγώ με δικά μου λόγια: Πώς μπορεί να ένιωθαν οι κατακτημένοι Έλληνες με την εισβολή της Γερμανίας και πώς οι Γερμανοί κατακτητές;



Η διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης στα πλαίσια της μεθόδου CLIL: Μία διδακτική πρόταση στο μάθημα της Ιστορίας

Καλλιόπη Μπίτζιου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μ.Εδ. Γλωσσική Εκπαίδευση για Πρόσφυγες και Μετανάστες

kalliopibitziou@outlook.com

Περίληψη

Η μέθοδος CLIL αποτελεί μια σημαντική ολιστική και διεπιστημονική προσέγγιση που βασίζεται στα 4Cs: Content (περιεχόμενο), Communication (επικοινωνία), Cognition (μάθηση και σκέψη) και Culture (διαπολιτισμική επίγνωση). Το περιεχόμενο ενός γνωστικού αντικείμενου και η γλωσσική επάρκεια στη Δεύτερη Γλώσσα (Γ2) βρίσκονται σε μια κατάσταση συνεχούς αλληλεπίδρασης: Η γλώσσα είναι μέσο για την κατάκτηση του περιεχομένου και το περιεχόμενο μέσο για την εκμάθηση της γλώσσας. Κατά συνέπεια, η συγκεκριμένη μέθοδος ανταποκρίνεται στις ανάγκες των δι/πολύγλωσσων μαθητών/τριών τόσο ως προς την ανάπτυξη των βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους (BICS) όσο και ως προς των ακαδημαϊκών (CALP), ώστε να καταφέρουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Η παρούσα εργασία αποτελεί μια διδακτική πρόταση διαπολιτισμικού χαρακτήρα που επιδιώκει να αναδείξει την προσέγγιση CLIL στο μάθημα της Ιστορίας σε μικτή σχολική τάξη με μαθητές/τριες που κατέχουν την ελληνική ως Γ2/ΞΓ σε επίπεδο B2+/- . Η θεματική αναφέρεται στο πολίτευμα και στη δομή της κοινωνίας στην αρχαία Αθήνα κατά τον 5^ο αιώνα. Μέσα από την παρουσίαση της στοχοθεσίας και της περιγραφής του μαθήματος με τις αντίστοιχες δραστηριότητες, επιδιώκεται να αναδειχθεί η σημασία της μεθόδου CLIL ως εργαλείου που μπορεί: 1) να ενταχθεί και να συνδεθεί με οποιοδήποτε μάθημα του ελληνικού σχολείου καλύπτοντας τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, 2) να αναπτύξει δεξιότητες ανώτερου επιπέδου σκέψης (higher-order thinking skills), 3) να καλλιεργήσει τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών/τριών, 3) να ενισχύσει τις διαγλωσσικές και διαπολιτισμικές τους σχέσεις και 5) να συνδέσει το μάθημα της Ιστορίας με διαχρονικές έννοιες, όπως η μετανάστευση, το πολίτευμα/πολίτης και η δημοκρατία.

Λέξεις-κλειδιά: CLIL, Ιστορία, ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, μικτές τάξεις, εκπαιδευτικό υλικό.

1. Εισαγωγή

Στη μέθοδο CLIL (Content and Language Integrated Learning), η γλώσσα και το περιεχόμενο βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση και το ένα μαθαίνεται μέσα από το άλλο. Πρόκειται για μια συνδυαστική μεθοδολογία, κατά τη διάρκεια της οποίας διδάσκεται ταυτόχρονα και ισορροπημένα τόσο η ΞΓ όσο και το γνωστικό αντικείμενο. Έχει έναν διπλό στόχο: «την κατάκτηση τόσο του περιεχομένου του γνωστικού

αντικείμενου όσο και την προώθηση της γλωσσικής επάρκειας στη γλώσσα-στόχο». Μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης περιεχομένου και γλώσσας, οι μαθητές/τριες έχουν περισσότερα κίνητρα να μάθουν τη γλώσσα, επειδή στην πραγματικότητα κάνουν κάτι με αυτήν, αντί να ασχολούνται με αποπλαισιωμένες, αποκομμένες, γραμματικο-κεντρικές ή μηχανιστικές και τυποποιημένες ασκήσεις, που τείνουν να εμφανίζονται σε μια γραμμική και παραδοσιακή γλωσσική διδασκαλία.

Οι μαθητές/τριες, αποκωδικοποιώντας τα γλωσσικά στοιχεία αυθεντικών και με νόημα κειμένων, «ασυνείδητα καταλήγουν να δίνουν την απαραίτητη βαρύτητα και στη γλώσσα» (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2014, σ. 105). Στην CLIL, γλώσσα και περιεχόμενο διδάσκονται ταυτόχρονα και οι λέξεις από κενές περιεχομένου καταλήγουν να γίνονται έννοιες. Η γλώσσα έρχεται κοντά στο αντικείμενο ώστε οι μαθητές/τριες να κάνουν ένα βήμα παραπέρα: Υπάρχει μια μετατόπιση από το στατικό επίπεδο των Βασικών Διαπροσωπικών Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων (BICS) στην ανάπτυξη της Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας (CALP), δηλαδή του επίσημου σχολικού λόγου (Ζάγκα, 2009· Μαθθαίουδάκη, 2013). Οι μαθητές/τριες μετατρέπονται από γνώστες της γλώσσας σε χρήστες της γλώσσας και η γλώσσα από μάθημα διδασκαλίας/γνωστικό αντικείμενο γίνεται μέσο διδασκαλίας, ένα όχημα για την κατανόηση του περιεχομένου.

1.1. Τα οφέλη της CLIL

Η CLIL βασίζεται στα 4C's: Content (περιεχόμενο), Communication (επικοινωνία), Cognition (μάθηση και σκέψη) και Culture (διαπολιτισμική επίγνωση). Σύμφωνα με την Klimova (2012), οφέλη από την υιοθέτηση της μεθόδου είναι ότι: Συμβάλλει στην ανάπτυξη τόσο των προσληπτικών γλωσσικών δεξιοτήτων (ακρόαση και ανάγνωση) όσο και των παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων (ομιλία και γραφή), βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να μαθαίνουν όπως θα μάθαινε κάποιος μια μητρική γλώσσα, βελτιώνει τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, προωθεί τις γνωστικές και μεταγνωστικές διεργασίες, ενισχύει τις ατομικές στρατηγικές μάθησης και ενθαρρύνει τη διαπολιτισμική επικοινωνία, την ομαδοσυνεργατικότητα και καλλιεργεί πολυγλωσσικά ενδιαφέροντα και στάσεις.

2. Η μέθοδος CLIL στο μάθημα της Ιστορίας

Λαμβάνοντας υπόψη ότι το μάθημα της ιστορίας δεν αποτελεί, απλώς, μια παράθεση γεγονότων αλλά μια σύνθετη εξέταση, ερμηνεία και σύνδεση καταστάσεων, ανθρώπων, δομών γεγονότων και αλλαγών στο χρόνο, και τα 4 C's της CLIL, η μέθοδος αυτή γίνεται εξαιρετικά βοηθητική και επιτυχημένη στο μάθημα της ιστορίας. Τα παιδιά αποκτούν ιστορικές γνώσεις και κατανοούν ιστορικά γεγονότα, ενώ, παράλληλα, βελτιώνουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες στη γλώσσα-στόχο. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης εξειδικευμένου λεξιλογίου και ιστορικών κειμένων στην ΞΓ. Μελετώντας πηγές και ιστορικές περιόδους από διαφορετικές προοπτικές στην γλώσσα-στόχο, αξιοποιούν παράλληλα την κριτική τους σκέψη, την ανάλυση, τη σύνθεση, την επίλυση

προβλημάτων και την επικοινωνία, δεξιότητες απαραίτητες τόσο για την ακαδημαϊκή όσο και για την προσωπική τους ανάπτυξη. Ακόμα, εκτίθενται σε διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς, καλλιεργώντας την κατανόηση και τον σεβασμό προς την ιστορική κληρονομιά άλλων λαών και αυξάνοντας την πολιτισμική τους επίγνωση και ενσυναίσθηση. Επιπλέον, η διδασκαλία της Ιστορίας μέσω μίας ενεργής και διαδραστικής προσέγγισης, όπως η CLIL, καθιστά το μάθημα πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον για τα παιδιά.

3. Διδακτικό σενάριο

3.1. Ταυτότητα και πλαίσιο διδακτικού σεναρίου

Θέμα: Το πολίτευμα και η κοινωνία της Αθήνας στα χρόνια του Περικλή (5^{ος} αι. π.Χ.)

Τάξη: Δ' Δημοτικού (μικτή γλωσσικά)

Διάρκεια: 8-10 διδακτικές ώρες

Επίπεδο ελληνομάθειας μαθητών/τριών: B2+/-

Δομή: 3 στάδια

Τεχνικές και υλικά: scaffolding, χρήση σχολικού εγχειριδίου και εξωτερικών πηγών, οπτικο/ακουστικό υλικό, δραστηριότητες ανοιχτού και κλειστού τύπου.

Αξιολόγηση: Διαμορφωτική με εστίαση στη(ν):

- ανάπτυξη του περιεχομένου,
- ανάπτυξη της ικανότητας της γλώσσας-στόχου
- θετική ανταπόκριση ως προς το γνωστικό αντικείμενο, αλλά και στη γλώσσα-στόχο.

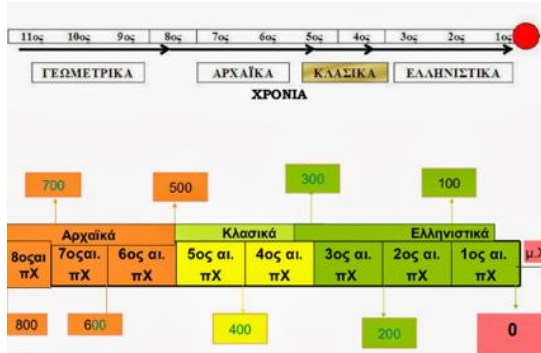
Γλωσσικές δομές: Παρελθοντικοί χρόνοι, προστακτική, υποτακτική, πτώσεις

Γνωστικά αντικείμενα (Διαθεματικότητα): Ιστορία, Γλώσσα, Μαθηματικά, Γεωγραφία, Ψηφιακή Πραγματικότητα

Στόχοι (βασισμένοι στα 4 C's):

- Περιεχόμενο (Content): Περιγραφή της κοινωνικοπολιτικής οργάνωσης στην Αθήνα τον 5ου αιώνα, διάκριση στοιχείων που συνετέλεσαν στην ολοκλήρωση της αθηναϊκής δημοκρατίας.
- Γνώση (Cognition): Ανάπτυξη ικανοτήτων ταξινόμησης και αντιστοίχισης και ανάπτυξη κριτικής – αναλυτικής σκέψης.
- Επικοινωνία (Communication): Χρήση διαγλωσσικότητας, σύνθεση προφορικού και γραπτού λόγου χρησιμοποιώντας ορθά το λεξιλόγιο της ενότητας, αναζήτηση και προφορική και γραπτή έκφραση της κατάλληλης πληροφορίας μέσα από διαφορετικές πηγές.
- Πολιτισμός (Culture): Συσχετισμός της τάξης των μετοίκων με τους σημερινούς μετανάστες, σύγκριση της πολιτικής και κοινωνικής οργάνωσης της αρχαίας Αθήνας

λοιπόν, ως «προθέρμανση» ιστορικών γνώσεων και υπάρχει η παράλληλη αξιοποίηση γλωσσικών κωδίκων (αγγλικών και ελληνικών). Ιστορική γραμμή, χάρτης και βίντεο ενισχύουν την πολυτροπικότητα, τον οπτικοακουστικό γραμματισμό και τη διαθεματικότητα.



Εικόνα 2. Ιστορική Γραμμή.



Εικόνα 3. Χάρτης Α' Αθηναϊκής Συμμαχίας.

Στη συνέχεια, πραγματοποιείται η γλωσσική εξομάλυνση, η οποία είναι μια βασική στρατηγική για τη μέθοδο CLIL. Επειδή οι μαθητές πρέπει να εξοικειωθούν με το βασικό και εξειδικευμένο λεξιλόγιο του μαθήματος, οι πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο δίνονται στην αρχή του. Στη συγκεκριμένη ενότητα, ο/η εκπαιδευτικός εντοπίζει εκ των προτέρων ποιες είναι οι σημαντικές έννοιες που πρέπει να γνωρίζει κάποιος μαθητής/τρια για να κατανοήσει και να συγκρατήσει τα βασικά στοιχεία του μαθήματος. Παρουσιάζει και συζητάει τις έννοιες (π.χ. ρήτορας, πολίτης, δούλος κ.λπ.) με παραδείγματα, συνώνυμα, εικόνες. Επίσης, επεκτείνεται σε γλωσσικά φαινόμενα, δίνοντας παραδείγματα και εκμαιεύοντας απαντήσεις μέσω ερωτήσεων (π.χ. έχετε ακούσει κάπου/ξανά τη λέξη πολίτης/δούλος; Πού; Μπορείτε να σκεφτείτε λέξεις που να βγαίνουν από τη λέξη πολίτης;). Επίσης μπορεί να γίνει συσχετισμός όρων και σε σημερινά πλαίσια π.χ. εκκλησία του δήμου και εκκλησία σήμερα ή στρατηγοί. Αυτό θα αναπτυχθεί βέβαια και περαιτέρω στο 3^ο στάδιο.

Ο στόχος της γλωσσικής εξομάλυνσης τόσο στους όρους του περιεχομένου του μαθήματος όσο και στην εκφώνηση των δραστηριοτήτων δεν έχει σκοπό να είναι μια «διαρκής απλοποίηση και αποφυγή των δύσκολων όρων του μαθήματος γιατί, εν τέλει, οι δίγλωσσοι μαθητές με τον τρόπο αυτόν δεν μαθαίνουν να εκφράζουν σωστά αφηρημένες έννοιες και να χειρίζονται ακαδημαϊκό λόγο» (Χατζηδάκη, 2014, σ. 23). Στόχος είναι να παρέχεται στους μαθητές μια μορφή γλώσσας που να είναι μεν αρκετά κατανοητή, αλλά να προχωρά και πέρα από αυτό που μπορούν να παραγάγουν τα ίδια τα παιδιά κατά τη θεωρία της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ).

3.2.2. Δεύτερο Στάδιο: Νέα Γνώση (4-5 διδακτικές ώρες)

Συνεχίζοντας με το κυρίως στάδιο και τη νέα γνώση, μπορεί να χρησιμοποιηθεί το σχολικό εγχειρίδιο (Ιστορία Δ' Δημοτικού, Κεφ. 21). Στο κείμενο είναι χρήσιμο να αντικατασταθεί το αόριστο χρονικό πλαίσιο με συγκεκριμένο χρονικό (δηλαδή από το «την εποχή αυτή» στο «γύρω στο 460-430 π.Χ.»), ώστε να υπάρχει ορθή χρονική

τοποθέτηση στο μυαλό το παιδιών και λογική συνέχεια με τα προηγούμενα. Προχωρώντας παράγραφο-παράγραφο, εντοπίζονται ποιες άλλες λέξεις είναι βασικές για την κατανόηση της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας, οι οποίες ενδέχεται να δημιουργούν προβλήματα στους δίγλωσσους μαθητές/τριες (π.χ. εμπιστοσύνη, χαρίσματα, αξίωμα, δικαίωμα, φόρος, αιχμάλωτοι, λογιστές). Επίσης, γίνονται ανά παράγραφο ερωτήσεις με προφορικές απαντήσεις για την κατανόηση της και έτσι σπάμε τον μακροσκελή ρέοντα λόγο σε επιμέρους μέρη για καλύτερη κατανόηση. Τέλος, ζητείται από τα παιδιά να συζητήσουν μεταξύ τους και να βρουν μια-δυο λέξεις κλειδιά από κάθε παράγραφο και έπειτα όλα μαζί να γράψουν έναν πλαγιότιτλο για την κάθε παράγραφο. Στο τέλος, οι μαθητές/τριες κατανοούν ότι το πολίτευμα στην Αθήνα αυτή την περίοδο ήταν δημοκρατικό. Η έννοια-λέξη δημοκρατία αναλύεται στα δύο συνθετικά της, συζητιέται και τοποθετείται σε σχέση με το συγκεκριμένο.

Είναι σημαντικό επίσης να μην υπάρχει μόνο γραπτή ή προφορική παρουσίαση του περιεχομένου και των εννοιών. Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιεί και άλλους τύπους (modes) για να μετατραπεί το κείμενο σε πολυτροπικό και να διευκολυνθεί η κατανόηση του από όλους. Για παράδειγμα, για την Εκκλησία του Δήμου μπορούν να παρουσιαστούν έργα τέχνης που να την αποτυπώνουν ή φωτογραφίες όπως βρίσκεται σήμερα. Το βιβλίο παρέχει 3 σχετικές εικόνες αλλά μπορούν να παρουσιαστούν και περισσότερες, όπως εικόνες που να αποτυπώνουν τη δράση του Περικλή, οπτικές αναπαραστάσεις δούλων στην αρχαία Αθήνα ή στιγμιότυπα της καθημερινής ζωής στην αρχαία Αθήνα από αγγεία, κ.ο.κ.. Το πολυτροπικό περιβάλλον δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά, και ιδιαίτερα στα δίγλωσσα, να αντλήσουν, να κατανοήσουν και να παράγουν νόημα με μεγαλύτερη ευκολία (Cope & Kalantzis, 2013).

Ολοκληρώνοντας αυτό το στάδιο, τα παιδιά ανά δυάδες περιγράφουν εναλλάξ το περιεχόμενο του μαθήματος (π.χ. ανά παράγραφο) με τα πιο σημαντικά στοιχεία που συγκράτησαν από το μάθημα. Έτσι, και οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες εξασκούν την παραγωγή προφορικού λόγου χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο-στόχο του μαθήματος.

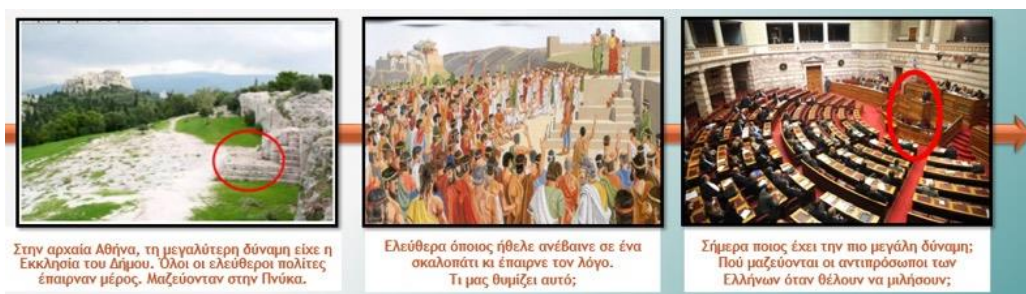
Στη συνέχεια, ακολουθούν δραστηριότητες εμπέδωσης που στοχεύουν στην απομόνωση της γλώσσας που είναι απαραίτητη για την κατανόηση του περιεχομένου, στην ενίσχυση της γλώσσας που είναι συμβατή με το περιεχόμενο, στην έμφαση στο λεξιλόγιο, στις χρήσιμες γλωσσικές δομές και λέξεις-κλειδιά του κεφαλαίου και στη μείωση της γνωστικής επιβάρυνσης και αύξηση της πλαισιακής στήριξης (Ζάγκα κ.ά., 2014).

Αρχικά, έχουμε ένα σταυρόλεξο (Εικόνα 4) με τους κύριους όρους του μαθήματος. Στο συγκεκριμένο σταυρόλεξο οι μαθητές εργάζονται ανά ζεύγη. Επίσης, υπάρχει η υποβοηθούμενη γλωσσική στήριξη στο πλαίσιο με το χρήσιμο λεξιλόγιο. Έχοντας μερικές «φράσεις-μπούσουλα» όπως οι παραπάνω, οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες διευκολύνονται στο να μπορούν να ολοκληρώσουν το σταυρόλεξο ως επικοινωνιακή δραστηριότητα. Εάν είναι δυνατόν, είναι καλό να κάθονται απέναντι από τον άλλο και ο/η εκπαιδευτικός να βεβαιώνεται ότι υπάρχει διάδραση και ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ τους.

3.3.3. Τρίτο Στάδιο: Σύνδεση-σύγκριση με το παρόν (2 διδακτικές ώρες)

Στο 3^ο, και τελευταίο, στάδιο επιχειρείται η σύνδεση με το παρόν και με τη μεταφορά της γνώσης σε νέα πλαίσια. Η πρώτη έννοια που εξετάζεται είναι η μετανάστευση. Χρησιμοποιείται το «παράθεμα 2» του βιβλίου. Όπως και στο κύριο κείμενο του μαθήματος, απαιτείται η γλωσσική εξομάλυνση όρων που μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση στους δίγλωσσους μαθητές/τριες. Δίνονται επεξηγήσεις για τους όρους αυτούς. Αναλύοντας την έννοια των μετοίκων στην αρχαία Αθήνα, γίνεται εμβάθυνση και σε ζητήματα σύγκρισης. Με τι θα παρομοιάζαμε έναν μέτοικο της αρχαίας Αθήνας με τα σημερινά δεδομένα; Αφού παρουσιαστούν και οπτικές πηγές και γίνει ο συσχετισμός με τους μετανάστες, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να βρουν και να συζητήσουν σε ομάδες ομοιότητες και διαφορές μετοίκων-μεταναστών και στη συνέχεια να τις καταγράψουν σε έναν πίνακα. Στο τέλος, η κάθε ομάδα παρουσιάζει τις σκέψεις της. Επίσης, γίνεται ο εντοπισμός της χώρας καταγωγής των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών στο χάρτη και δείχνουν, με τη βοήθειά μας αν χρειαστεί, το ταξίδι τους μέχρι την Ελλάδα. Με αυτόν τον βιωματικό τρόπο οι μαθητές νιώθουν ότι είναι πολίτες του κόσμου αλλά και ότι οι μετακινήσεις πληθυσμών είναι διαχρονικές.

Η επόμενη έννοια προς διασύνδεση του χθες με το σήμερα είναι η δημοκρατία. Οι μαθητές/τριες με ερέθισμα εικόνες (Εικόνα 9) και ερωτήματα αλλά και με ό,τι έχει προηγηθεί καλούνται να συγκρίνουν το πολίτευμα της αρχαίας Αθήνας με το σημερινό αλλά και με τις χώρες καταγωγής τους. Μέσω της δραστηριότητας για κατευθυνόμενη γλωσσική παραγωγή, οι μαθητές/τριες εκφράζουν την σημερινή πολιτική οργάνωση στην Ελλάδα αλλά και στις χώρες καταγωγής τους. Σε περίπτωση δυσκολίας ή άγνοιας στο πλαίσιο της άλλης χώρας, τα παιδιά μπορούν να εργαστούν μαζί με τον/την εκπαιδευτικό και να βρουν τις αντίστοιχες πληροφορίες από το διαδίκτυο.



Εικόνα 9. Η έννοια της δημοκρατίας χθες και σήμερα.

Η ενασχόληση με το παραπάνω ζήτημα δίνει μια διαπολιτισμική αλλά και διαχρονική χροιά, κάτι που είναι απολύτως χαρακτηριστικό γνώρισμα της ιστορίας ως επιστημονικό πεδίο. Αυτές οι συγκλίσεις και οι συνέχειες πρέπει να γίνουν αντιληπτές από τους μαθητές/τριες. Επιπρόσθετα, όταν τα παιδιά με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο βλέπουν ότι η τάξη συμπεριλαμβάνει και χρησιμοποιεί ενεργά στοιχεία της ταυτότητάς τους, τον πολιτισμό της χώρας τους και αντλεί από τα βιώματά τους, τότε νιώθουν αυτοπεποίθηση να συμμετέχουν και να μοιραστούν. Αυτό έχει άμεσο και θετικό αντίκτυπο στη μαθησιακή τους ανάπτυξη και πρόοδο (Cummins, 2000). Η ενασχόληση με τις παραπάνω δραστηριότητες έχουν ως στόχο να το επιτύχουν αυτό. Όπως επίσης

να αναδείξουν ότι οι ενεργοί μαθητές του σήμερα είναι οι ενεργοί πολίτες του αύριο. Τέλος, αυτό το στάδιο του σεναρίου επιδιώκει να βγάλει το μάθημα της ιστορίας πέρα από κλειστά εθνικά στεγανά και να το συσχετίσει με διαχρονικές και οικουμενικές έννοιες όπως, εν προκειμένω, της μετανάστευσης και της δημοκρατίας.

5. Επίλογος

Το παρόν διδακτικό σενάριο εστιάζει στην κατανόηση της θεματικής, συσχετίζοντάς τη με το εξειδικευμένο της λεξιλόγιο και την εξοικείωση των μαθητών/τριών με δευτερογενείς ιστορικές πηγές. Επίσης, επικεντρώνεται στη γεφύρωση της γλώσσας με το περιεχόμενο, στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας και στην καλλιέργεια διαπολιτισμικών, διαπροσωπικών και διαθεματικών δεξιοτήτων. Η αυτούσια, επιλεκτική ή προσαρμοσμένη εφαρμογή του σεναρίου στην τάξη επαφίεται στον/στην εκάστοτε εκπαιδευτικό που θα αξιολογήσει προηγουμένως τις ανάγκες, τον μαθητικό πληθυσμό και τη στοχοθεσία του εν λόγω σεναρίου.

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ζάγκα, Ε., & Ματθαιουδάκη, Μ. (2014). Συνδυαστικές προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία: Η περίπτωση του CLIL. Στο G. Kotzoglou et al. (Eds.), *Selected Papers of the 11th International Conference on Greek Linguistics* (σσ. 102-113). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2013). Multiliteracies: New literacies, new learning. In M. R. Hawkins (Ed.), *Framing languages and literacies: Socially situated views and perspectives* (pp. 115-145). Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon. Multilingual Matters.
- Ζάγκα, Ε. (2009). Η διδασκαλία της γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς: Ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου. *Πρακτικά Συνεδρίου για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής, ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας*. ΠΤΔΕ Δυτικής Μακεδονίας.
- Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α., & Ματθαιουδάκη, Μ. (2014). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των τάξεων υποδοχής στο ελληνικό σχολείο: Παιδαγωγικές και γλωσσολογικές διαστάσεις. Στο Α. Psaltou-Joecy, Ε. Agathopoulou & Μ. Mattheoudakis (Eds.), *Cross curricular approaches to language education* (σσ. 172-190). Cambridge Scholars Publishing.
- Klimova, B. F. (2012). CLIL and the teaching of foreign languages. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 572-576.
- Ματθαιουδάκη, Μ. (2013). Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις: Η μέθοδος CLIL και σχετικές διδακτικές προτάσεις. *Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Πρόγραμμα Διαδρομές*.

Χατζηδάκη, Α. (2014) Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο Κατσαρού, Ε. και Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.) *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ενότητα β'. Επιμορφωτικό υλικό. Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούντων Μαθητών», Θεσσαλονίκη, www.diaopolis.auth.gr. 291-310.

«Ένα πούπουλο μικρό»: Η χρήση πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 σε παιδιά 5 έως 7 ετών

Μαρία Παραπονιάρη

Δασκάλα Ελληνικών, Odyssey Charter School
paraponiarimaria@gmail.com

Μαρίνα Ματθαιουδάκη

Καθηγήτρια Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας,
Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Α.Π.Θ.
marmat@enl.auth.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού που δημιουργήθηκε για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας (Γ2/ΞΓ) σε μαθητές/τριες 5-7 ετών, και η διερεύνηση της χρήσης μουσικής και μελοποιημένων ιστοριών για τη Γ2 διδασκαλία σε νεαρούς/ές μαθητές/τριες. Το υλικό που δημιουργήθηκε περιλαμβάνει: (1) το βιβλίο του μαθητή/της μαθήτριας με επτά πρωτότυπες ιστορίες, (2) το τετράδιο εργασιών με σχετικές ασκήσεις, (3) το βιβλίο του/της εκπαιδευτικού με προτεινόμενη μεθοδολογία/μαθησιακούς στόχους κ.λπ., και (4) οπτικοακουστικό υλικό με σχετικά βίντεο και τραγούδια. Στη δημοσίευση αυτή, θα παρουσιάσουμε έρευνα που πραγματοποιήθηκε με στόχο τη μελέτη της επίδρασης της μουσικής και του τραγουδιού στην ανάπτυξη του λεξιλογίου σε μαθητές/τριες ηλικίας 5-7 ετών. Στην έρευνα συμμετείχαν 20 μαθητές/τριες νηπιαγωγείου σε ένα 'Charter School' στις Η.Π.Α., στην πλειονότητά τους φυσικοί/ές ομιλητές/τριες της Αγγλικής. Η εκπαιδευτικός ακολούθησε δύο διαφορετικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία του λεξιλογίου: Διδασκαλία με τη χρήση τραγουδιού (πειραματική συνθήκη) και διδασκαλία με τη χρήση πεζού λόγου (συνθήκη ελέγχου). Τα συγκριτικά αποτελέσματα των τεστ πριν και μετά τις διδασκαλίες έδειξαν ότι η χρήση τραγουδιών διευκόλυνε σημαντικά την απόκτηση λεξιλογίου, όταν αυτή συνοδευόταν από συστηματική επανάληψη των λεξικών μονάδων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Λέξεις-κλειδιά: Ελληνική Γλώσσα, Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα, εκπαιδευτικό υλικό, μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας, πρόγραμμα εμβάπτισης.

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η διδασκαλία Ξένων Γλωσσών (Γ2/ΞΓ) σε νεαρούς/ές μαθητές/τριες -ιδιαίτερα της Αγγλικής- έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στην εισαγωγή της ΞΓ σε διάφορα πλαίσια προσχολικής εκπαίδευσης. Ανάμεσα στις γλώσσες που φαίνεται να προσελκύουν ολοένα και περισσότερο το ενδιαφέρον των ερευνητών, συγκαταλέγεται

και η διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Το έντονο μεταναστευτικό κύμα Ελλήνων πολιτών στο εξωτερικό, όπως και ο αυξανόμενος αριθμός νέων μη ελληνόφωνων προσφύγων, που έχουν εισέλθει στα ελληνικά σχολεία από το 2015, φαίνεται να είναι κάποιος από τους λόγους που οδήγησαν στη στροφή της έρευνας γύρω από τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ.

Όταν οι πρώτοι Έλληνες μετανάστες στις ΗΠΑ συνειδητοποίησαν την έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας, εισήγαγαν σχετικά εγχειρίδια τα οποία, όμως, απευθύνονταν σε ελληνόφωνους μαθητές (Γ1) από την Ελλάδα. Αργότερα, τη δεκαετία του 1930, άρχισε η δημοσίευση νέων εγχειριδίων στις ΗΠΑ. Ωστόσο, κανένα από αυτά τα βιβλία δεν φαινόταν κατάλληλο για νέους/ες μαθητές/τριες. Λόγω της στενής σχέσης μεταξύ της Ελληνικής Ορθόδοξης Εκκλησίας και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τα περισσότερα από αυτά τα εγχειρίδια φαίνεται πως επικεντρώνονταν σε θρησκευτικά θέματα και θεωρούνταν ότι προωθούσαν συντηρητικές ιδέες (Kaliambou, 2020).

Τα τελευταία δέκα χρόνια έχει σημειωθεί αύξηση στην έκδοση και δημοσίευση σχετικών εγχειριδίων, εφαρμογών και ιστοσελίδων που στοχεύουν στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ σε μαθητές/τριες διαφόρων ηλικιών. Πολλά από αυτά είναι διαθέσιμα διαδικτυακά, ενώ άλλα είναι έντυπα (π.χ. «Κλικ», «Ελληνοπούλα», «123 Greek» κ.λπ.). Δεν φαίνεται, ωστόσο, να υπάρχει έρευνα σχετικά με τη χρήση αυτών των υλικών ή και την αποτελεσματικότητά τους. Μια πρόσφατη έρευνα, στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την Ελληνική ως Γ2 στις ΗΠΑ, έδειξε ότι οι περισσότεροι/ες προτιμούν να δημιουργούν το δικό τους υλικό, καθώς, όπως αναφέρουν, υπάρχει έλλειψη κατάλληλου υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ΞΓ (Mattheoudakis & Lekkakou, 2020).

Στο παρόν κείμενο γίνεται αναφορά στην έκδοση ενός νέου υλικού με τίτλο «Ένα πούπουλο μικρό»/ “A Little Feather”, το οποίο απευθύνεται σε μαθητές 5 έως 7 ετών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Πρόκειται για ένα πολυτροπικό υλικό το οποίο περιλαμβάνει δύο έντυπα βιβλία και συνοδεύεται από βίντεο με σχετικά τραγούδια. Η χρήση της μουσικής, και συγκεκριμένα του τραγουδιού, και η αποτελεσματικότητα της στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ εξετάζεται μέσα από σχετική έρευνα που θα παρουσιαστεί παρακάτω.

2. Το βιβλίο «Ένα πούπουλο μικρό»

2.1. Η δομή και το περιεχόμενο του βιβλίου

Το βιβλίο «Ένα πούπουλο μικρό» έχει σχεδιαστεί για παιδιά 5 έως 7 ετών, τα οποία μαθαίνουν την Ελληνική ως Γ2/ΞΓ είτε στην Ελλάδα είτε στο εξωτερικό. Ο τίτλος είναι βασισμένος σε μία από τις ιστορίες του βιβλίου, η οποία ήταν και η πρώτη που γράφτηκε. Το βιβλίο έχει τη μορφή ενός διδακτικού εγχειριδίου, αλλά η χρήση του δεν είναι απαραίτητο να περιοριστεί στη σχολική τάξη. Η δομή του και το περιεχόμενό του το επιτρέπουν να αποτελέσει ένα ευχάριστο ανάγνωσμα, ακόμα και εκτός σχολείου, αφού

οι ιστορίες που περιέχει είναι αυτοτελείς, απλές, σύντομες και σχετικές με τις εμπειρίες και τις γνώσεις των παιδιών αυτής της ηλικίας. Έτσι, οι ιστορίες μπορούν να διαβαστούν από τους γονείς στο σπίτι, αρχικά, και στην συνέχεια από τα ίδια τα παιδιά.

Το διδακτικό πλαίσιο το οποίο επιλέχθηκε για τη συγγραφή του βιβλίου βασίζεται σε αυτόνομες ιστορίες. Η αφήγηση και διήγηση ιστοριών είναι βασικές τεχνικές κατάλληλες γι' αυτή την ηλικία, καθώς τα παιδιά τις γνωρίζουν στη μητρική τους γλώσσα και είναι εξοικειωμένα με το αφηγηματικό πλαίσιο των ιστοριών. Οι ιστορίες εμπλουτίζουν τη μαθησιακή διαδικασία, εξασκούν τη φαντασία και αποτελούν μια κοινωνική εμπειρία που μοιράζονται όλοι. Η διαρκής επανάληψη λέξεων και φράσεων δημιουργούν μοτίβα που διευκολύνουν τη μάθηση, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται δεξιότητες συγκέντρωσης και κατανόησης προφορικού λόγου (Ellis & Brewster, 1991).

Είναι γεγονός ότι τα παιδιά αδυνατούν να συγκεντρωθούν πάνω στο ίδιο θέμα για πολλή ώρα και γι' αυτό, συνήθως, προτείνονται δραστηριότητες που διαρκούν 5-10 λεπτά (Halliwell, 1992, σ. 27). Η χρήση ιστοριών καταφέρνει να διατηρήσει την προσοχή τους για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, δημιουργεί ανυπομονησία και εγείρει την περιέργειά τους, ιδιαίτερα όταν υπάρχει ενδιαφέρουσα πλοκή, εκπλήξεις και χιούμορ.

Επίσης, η χρήση ιστοριών προσφέρει την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευτικούς να είναι πιο ευέλικτοι/ες και να υιοθετούν ποικιλία μεθόδων και διδακτικού υλικού (Hadaway et al., 2002). Συγκεκριμένα, μπορούν εύκολα να τις συνδυάσουν και να τις εμπλουτίσουν με χειροτεχνίες και κατασκευές, παιχνίδια, θεατρικά δρώμενα και τραγούδια. Με τον τρόπο αυτό, προωθείται η πολυαισθητηριακή προσέγγιση, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούνται διάφορα στυλ μάθησης.

Το βιβλίο αποτελείται από ένα εισαγωγικό κεφάλαιο με τίτλο «Τα γράμματα τραγουδούν», το οποίο έχει στόχο την παρουσίαση του αλφαβήτου και χωρίζεται σε δύο υπο-ενότητες: (α) φωνήεντα, και (β) σύμφωνα. Η διδασκαλία των γραμμάτων και των ήχων τους, γίνεται μέσα από ρίμες οι οποίες έχουν μελοποιηθεί για να διευκολύνουν όχι μόνο την αναπαραγωγή του ήχου του κάθε γράμματος, αλλά και την εξοικείωση των παιδιών με τον επιτονισμό, τον τόνο, τον ρυθμό και τη μελωδία της Ελληνικής Γλώσσας.

Τα γράμματα δεν παρουσιάζονται με την παραδοσιακή αλφαβητική σειρά, αλλά, κυρίως, με βάση κριτήρια συχνότητας στη δημιουργία λέξεων. Η επιλογή των λέξεων για τις ρίμες βασίζεται -κατά κύριο λόγο- στις θεματικές των ιστοριών, αλλά και στη δομή τους (C-V-C) προκειμένου να διευκολύνεται ο συλλαβισμός. Στο αντίστοιχο κεφάλαιο στο «Τετράδιο Εργασιών», κάθε γράμμα ακολουθείται από μία σειρά δραστηριοτήτων, οι οποίες συνδυάζουν τη γραφή με τη ζωγραφική και στοχεύουν όχι μόνο στη γραπτή και προφορική αναπαραγωγή του γράμματος και του ήχου, αλλά και στην εξάσκηση των παιδιών στην παρατήρηση και στη δημιουργία συσχετισμών. Το εισαγωγικό αυτό κεφάλαιο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/στις μαθήτριες να μάθουν να αναγνωρίζουν τα γράμματα του ελληνικού αλφάβητου, να εξοικειωθούν με την προφορά τους, αλλά και να εξασκηθούν στη γραφή τους μέσα από προ-γραφικές δραστηριότητες, παιχνίδια, ζωγραφιές, κ.λπ.

Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει επτά πρωτότυπες ιστορίες, οι οποίες είναι σύντομες και κατάλληλες για το γνωστικό επίπεδο των παιδιών αυτής της ηλικίας. Οι βασικοί ήρωες των ιστοριών είναι ζώα, γνωστά στα παιδιά αυτών των ηλικιών. Κάθε ιστορία έχει διαφορετική πλοκή, ώστε να υπάρχει ποικιλία και πολυμέρεια και η πλοκή της κάθε ιστορίας είναι είτε κωμική είτε ανατρεπτική, έτσι ώστε να διατηρείται το ενδιαφέρον των παιδιών. Κάθε ιστορία ακολουθείται από δραστηριότητες οι οποίες είναι παιγνιώδεις, με στόχο τη γλωσσική εξάσκηση των παιδιών αλλά και την ανάπτυξη των γνωστικών τους δεξιοτήτων (συγκεκριμένη λογική σκέψη, επαγωγικός συλλογισμός, κ.λπ.). Ενώ η κάθε ιστορία είναι αυτοτελής, το γλωσσικό περιεχόμενο, και συγκεκριμένα το λεξιλόγιο, ανακυκλώνεται μέσα από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες και τις γλωσσικές ασκήσεις. Μέσα από τον τρόπο που παρουσιάζεται το λεξιλόγιο στο βιβλίο, στόχος είναι να βοηθήσει με υπόρρητο τρόπο τους νεαρούς μαθητές/τις νεαρές μαθήτριες να επαναλαμβάνουν τακτικά το λεξιλόγιο και να το χρησιμοποιούν.

2.2. Πολυτροπικό υλικό

Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, ένα ιδιαίτερα σημαντικό και πρωτότυπο στοιχείο αυτού του εγχειριδίου είναι ότι αποτελεί πολυτροπικό υλικό. Πέραν του γραπτού κειμένου, όλες οι ιστορίες, καθώς επίσης και οι ρίμες για τα γράμματα, έχουν μελοποιηθεί. Επιπλέον, η κάθε ιστορία έχει οπτικοποιηθεί με τη χρήση των αντίστοιχων εικόνων και με τη συνοδεία της αντίστοιχης μελωδίας. Οι μαθητές/τριες μπορούν να ακούν, αλλά και να διαβάζουν το κείμενο της ιστορίας, έτσι ώστε η προσληπτική και η αναγνωστική δεξιότητα να ενισχύει η μία την άλλη. Επιπλέον, οι θεματικές της κάθε ιστορίας υποστηρίζονται από τραγούδια τα οποία έχουν γραφεί ειδικά για τον σκοπό του βιβλίου, προκειμένου να ενισχυθεί η εκμάθηση του λεξιλογίου (π.χ. τραγούδι για τα χρώματα τα οποία ως θεματική διατρέχουν όλες τις ιστορίες του βιβλίου). Τα τραγούδια υποστηρίζονται με βίντεο, τα οποία έγιναν με χρήση της τεχνικής του 'greenscreen' με το πρόγραμμα 'iMovie'.

Η χρήση του βίντεο έχει στόχο να υποστηρίξει την κατανόηση της ιστορίας και να ενισχύσει την εκμάθησή του λεξιλογίου. Αυτό επιτυγχάνεται και από την παρουσία μιας εκπαιδευτικού στα βίντεο, η οποία με τη χρήση χειρομορφών και αντίστοιχων εκφράσεων, ενισχύει το περιεχόμενο και το μεμονωμένο λεξιλόγιο που διδάσκεται σε κάθε βίντεο. Έρευνες έχουν δείξει πως η χρήση πολυτροπικού υλικού στη διδασκαλία και εκμάθηση ΞΓ έχουν θετικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Howard-Jones (2014) το πολυτροπικό υλικό δίνει στους μαθητές/στις μαθήτριες περισσότερες ευκαιρίες να λάβουν πληροφορίες με τον τρόπο μάθησης που προτιμούν. Κάτι αντίστοιχο έχει υποστηριχθεί και από τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης που έχει αναπτύξει ο Gardner (1983), η οποία υποστηρίζει πως οι μαθητές/τριες μαθαίνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες που στοχεύουν και περιλαμβάνουν την εμπλοκή περισσότερων από μια αισθήσεις.

Αναφορικά με τις δεξιότητες πρόσληψης και παραγωγής λόγου, το εγχειρίδιο «Ένα πούπουλο μικρό» στοχεύει στην ομαλή και σταδιακή μετάβαση της έμφασης από τις

δεξιότητες πρόσληψης στις δεξιότητες παραγωγής. Δίνεται, συνεπώς, προτεραιότητα στις δεξιότητες προφορικού λόγου (ιδιαίτερα στην κατανόηση προφορικού λόγου) και, αργότερα, επιτυγχάνεται η σταδιακή εισαγωγή στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η σειρά αυτή παρουσίασης των δεξιοτήτων ακολουθεί τη σειρά με την οποία μαθαίνουμε και τη μητρική γλώσσα, ακούω-μιλώ-διαβάζω-γράφω.

Το Βιβλίο του Μαθητή/της Μαθήτριας συνοδεύεται από το Τετράδιο Εργασιών και το Βιβλίο του/της Εκπαιδευτικού. Το Τετράδιο Εργασιών συνοδεύει και εμπλουτίζει το υλικό του βιβλίου και σκοπό έχει να δώσει περισσότερες ευκαιρίες στον μαθητή/στη μαθήτρια για γλωσσική εξάσκηση μέσα από παιχνιδιές δραστηριότητες, χειροτεχνίες και κατασκευές βασισμένες στην θεματική της κάθε ιστορίας. Το Βιβλίο του/της Εκπαιδευτικού περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με τους γλωσσικούς και παιδαγωγικούς στόχους του βιβλίου καθώς, επίσης, και λεπτομερή περιγραφή της διαδικασίας που προτείνεται στον/στην εκπαιδευτικό να ακολουθήσει. Προτείνονται, τέλος, ιδέες και επιπλέον δραστηριότητες για την παρουσίαση κάθε ιστορίας καθώς, επίσης, και συγκεκριμένα παραδείγματα. Αξίζει να σημειωθεί πως οι ιδέες και οι προτάσεις που περιλαμβάνονται στο Βιβλίο του/της Εκπαιδευτικού έχουν δοκιμαστεί και αξιολογηθεί σε πιλοτική μορφή από το 2017-2022 σε 'Charter School', σχολείο της Αμερικής όπου διδάσκεται η Ελληνική ως ΞΓ.

3. Η χρήση της μουσικής για τη διδασκαλία της Γλώσσας

Πολλές είναι οι έρευνες που αναδεικνύουν τα οφέλη που έχει η χρήση της μουσικής, και συγκεκριμένα του τραγουδιού, της ρίμας και των ρυθμικών στοιχείων στη διδασκαλία μιας ΞΓ, ειδικά όταν αυτή απευθύνεται σε μαθητές προσχολικής ηλικίας. Η μουσική, ως ένα πανίσχυρο παιδαγωγικό εργαλείο φαίνεται πως όχι μόνο ενισχύει την ευχάριστη συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα, αλλά, παράλληλα, τους βοηθά να αναπτύξουν το σύντομο εύρος προσοχής τους και τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες (Muñoz, 2006). Ακόμα, σύμφωνα με τον Mejzini (2016) κάποια στοιχεία του τραγουδιού, όπως η μελωδικότητα των στίχων, ο ρυθμός και η επανάληψη, μέσα από τη συχνή χρήση του, βοηθάει τους νέους μαθητές/τις νέες μαθήτριες στην κατάκτηση και ανάκληση του λεξιλογίου. Η έρευνα της Davis (2017) επιβεβαιώνει τον θετικό αντίκτυπο του τραγουδιού στην εκμάθηση της ΞΓ σε τάξεις νεαρών μαθητών/τριών, ενώ η Arla Good και οι συνεργάτες της (2015) τονίζουν τη σημασία του τραγουδιού για την ανάπτυξη της καλής προφοράς.

Παρόμοιες έρευνες που σχετίζονται με τη χρήση της μουσικής στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως Γ2, έχουν αναδείξει τη θετική επίδραση της μουσικής στη μείωση άγχους και στην ενίσχυση του κινήτρου των μαθητών/τριών (Bokiev et al., 2018). Αντίστοιχα, οι Conesa και Rubio (2015) τόνισαν πως η μουσική βοηθάει στη δημιουργία ευχάριστου και χαλαρού περιβάλλοντος κατά τη διδασκαλία μιας ΞΓ σε μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας. Εκτός από τα μεμονωμένα τραγούδια, έρευνες ανέδειξαν τα πολλαπλά πλεονεκτήματα από τη χρήση μελοποιημένων ιστοριών. Κάποια από αυτά αφορούν στην κατάκτηση λεξιλογίου, την εξοικείωση με συντακτικές δομές, την ανάπτυξη

αφηγηματικού λόγου και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών/τριών (Tabari & Tabari, 2018· Bebout & Belke, 2017· Read et al., 2014).

Τα οφέλη αυτά τεκμηριώνονται από τον Anthony Brandt και τους συνεργάτες του (2012), οι οποίοι υποστηρίζουν πως μέσα από τη χρήση της μουσικής στη διδασκαλία/εκμάθηση ΞΓ, «γεφυρώνεται» το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου (όπου εδράζεται η μουσική) με το αριστερό ημισφαίριο (που είναι υπεύθυνο για την ομιλία), κάτι που διευκολύνει την κατάκτηση και ανάκληση του λεξιλογίου. Επιπλέον, τονίζονται οι ομοιότητες των δύο αυτών συστημάτων επικοινωνίας, και υποστηρίζεται πως τόσο η ομιλία όσο και η μουσική περιλαμβάνουν δημιουργικό παιχνίδι με τον ήχο και απαιτούν προσοχή στα ακουστικά χαρακτηριστικά (Brandt et al., 2012). Είναι σημαντικό, λοιπόν, να τονιστεί πως η χρήση ρίμας και τραγουδιού δεν πρέπει απλώς να θεωρείται μια ευχάριστη δραστηριότητα που «γεμίζει» τον χρόνο διδασκαλίας, αλλά ένα πανίσχυρο παιδαγωγικό εργαλείο με πολλά πλεονεκτήματα για τη διδασκαλία/εκμάθηση της ΞΓ (Degrave, 2019).

4. Η έρευνα

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να εξετάσει την επίδραση των τραγουδιών με ρίμες στην ανάκληση λεξιλογίου και στην παραγωγή προφορικού λόγου στην Ελληνική ως Γ2/ΞΓ. Στην έρευνα συμμετείχαν 20 μαθητές/τριες νηπιαγωγείου με μητρική γλώσσα την Αγγλική (Γ1), που συμμετείχαν σε πρόγραμμα εμβάπτισης (immersion program) (Mattheoudakis, 2020).

4.1. Μεθοδολογία

Η έρευνα περιλαμβάνει δύο συνθήκες:

1. Τη συνθήκη ελέγχου (control condition): Χρήση οπτικού υλικού και χειρομορφών.
2. Την πειραματική συνθήκη (experimental condition): Χρήση οπτικού υλικού, χειρομορφών και τραγουδιού.

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στις δύο συνθήκες ήταν ίδιες, με τη μόνη διαφορά τη χρήση τραγουδιού στην πειραματική ομάδα. Το λεξιλόγιο ήταν σχετικό με τη θεματική «ζώα», ενώ διδάχθηκε ο ίδιος αριθμός λέξεων και συλλαβών για κάθε συνθήκη. Για τις ανάγκες της έρευνας υλοποιήθηκαν τρία μαθήματα για κάθε συνθήκη με επανάληψη των λέξεων που διδάχθηκαν στα προηγούμενα μαθήματα (1 και 2). Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων περιλάμβαναν τέσσερα 'pre-tests', έξι 'immediate post-tests' και δύο 'delayed post-tests'. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως τα τεστ εξέτασαν τόσο το κομμάτι της πρόσληψης όσο και της παραγωγής των λέξεων στις δύο συνθήκες.

5. Αποτελέσματα-Επιλογικός σχολιασμός

Τα συγκριτικά αποτελέσματα των τεστ πριν και μετά τις διδασκαλίες έδειξαν ότι η χρήση τραγουδιών διευκόλυνε, σημαντικά, την απόκτηση λεξιλογίου, όταν αυτή συνοδευόταν

από συστηματική επανάληψη των λεξικών μονάδων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Συγκεκριμένα καταδείχθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της πειραματικής συνθήκης μόνο στο κομμάτι παραγωγής λόγου στο 'post-test' στο τρίτο και τελευταίο μάθημα. Το πόρισμα αυτό αναδεικνύει τη σημασία της επανάληψης για την εκμάθηση του λεξιλογίου. Οι μαθητές/τριες που διδάχθηκαν το λεξιλόγιο με τραγούδια και ρίμες ήταν ικανοί/ες όχι μόνο να το ανακαλέσουν, αλλά και να το παράγουν και τελικά να το κατακτήσουν (Pararponiari & Mattheoudakis, 2024). Από τα πορίσματα της έρευνας μπορούμε να συμπεράνουμε πως όταν το λεξιλόγιο διδάσκεται κατ' επανάληψη με τραγούδια και ρίμες, οι μαθητές/τριες είναι ικανοί όχι μόνο να το ανακαλέσουν αλλά και να το παράγουν και τελικά να το κατακτήσουν.

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό που συμμετείχε στην έρευνα: «Κάποιοι μαθητές σιγοτραγουδούσαν το τραγούδι με τα ζώα, προκειμένου να καταφέρουν να ανακαλέσουν το λεξιλόγιο που τους ζητούνταν στα τεστ». Κάτι τέτοιο υποστηρίζεται και από μια πρόσφατη μελέτη των Busse κ.ά. (2018), οι οποίοι συμπέραναν πως η χρήση του τραγουδιού είναι αποτελεσματική, ιδιαίτερα όταν οι μαθητές σιγοτραγουδούν ένα τραγούδι για να ανακαλέσουν τους στίχους του (Ara, 2009· Griffiee, 1992).

Βιβλιογραφία

- Bebout, J., & Belke, E. (2017). Language play facilitates language learning: Optimizing the input for gender-like category induction. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 2(1), 1-26.
- Bokiev, D., Bokiev, U., Aralás, D., Liliati, I., & Othman, M. (2018). Utilizing music and songs to promote student engagement in ESL classrooms. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(12), 315-332.
- Brandt, A., Gebrian, M., & Slevc, L.R. (2012). Music and early language acquisition. *Frontiers in Psychology*, 3, 327.
- Busse, V., Jungclaus, J., Roden, I., Russo, F.A., & Kreutz, G. (2018). Combining song and speech-based language teaching: An intervention with recently migrated children. *Frontiers in Psychology*, 9, 2386.
- Conesa, I.M.G. & Rubio, A.D.J. (2015). The use of rhymes and songs in the teaching of English in Primary Education. *Docenciae Investigacion*, 25(2), 84-101.
- Davis, G. (2017). Songs in the young learner classroom: a critical review of evidence. *ELT Journal*, 71(4), 445-455.
- Degrave, P. (2019). Music in the foreign language classroom: How and why. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(3), 412-420.
- Ellis, G., & Brewster, J. (1991). *The storytelling handbook for primary teachers*. Penguin.
- Engh, D. (2013). Why use music in English Language learning? A survey of the literature. *Journal of English Language Teaching*, 6(2), 12-25.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Good, A. J., Russo, F. A., & Sullivan, J. (2015). The efficacy of singing in foreign-language learning. *Psychology of Music*, 43(5), 627-640.
- Hadaway, N. L., Vardell, S. M., & Young, T. A. (2002). Highlighting nonfiction literature: Literacy development and English language learners. *New England Reading Association Journal*, 38(2), 16-22.
- Halliwell, G. (1992). *Dilemmas and images: Gaining acceptance for child-responsive classroom practices*. Doctoral dissertation. University of Queensland.
- Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nature reviews neuroscience*, 15(12), 817-824.
- Kaliambou, M. (2020). The First Schoolbooks for Greek American Children. *Educating Greek Americans: Historical Perspectives and Contemporary Pathways*, 41-70.
- Mattheoudakis, M. (2020). An American and Greek Language integrated curriculum for a dual language immersion program: The case of Odyssey Charter School. In F. Soumakis & T. Zervas (Eds.), *Educating Greek Americans* (pp. 120-154). Palgrave Macmillan.
- Mejzini, M. (2016). Teaching children through songs, chants and rhymes. *European Journal of English Language Teaching*, 1(2), 104-113.
- Paraponiari, M., & Mattheoudakis, M. (2024). Teaching Greek as L2 to preliterate children: The effect of songs and rhymes on L2 vocabulary development. In M. Mattheoudakis & C. Maligkoudi (Eds.), *Exploring Greek as a heritage, second and foreign language in Greece and beyond*. Routledge.
- Patel, A. D. (2003). Language, music, syntax and the brain. *Nature neuroscience*, 6(7), 674-681.
- Read, K., Macauley, M., & Furay, E. (2014). The Seuss boost: Rhyme helps children retain words from shared storybook reading. *First Language*, 34(4), 354-371.
- Tabari, B. H., & Tabari, B. (2018). H. Rhymed stories and vocabulary input in first language acquisition. *Journal of Child Language Acquisition and Development JCLAD*, 59-73.

Κύκλος δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία του λεξιλογίου σε αρχάριους ενήλικους μαθητές της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας

Δρ. Μαρία Σκιαδά

ΕΑΠ, Καθηγήτρια στο Hellenic Culture School
skiada.maria@ac.eap.gr

Δρ. Σοφία Ροιλίδου

Ερευνήτρια στο UNED, καθηγήτρια της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ
sofia.roilidou@edu.uned.es

Ιφιγένεια Γεωργιάδου

Εκπαιδευτρια καθηγητών και διευθύντρια στο Hellenic Culture Centre
ifigenia@hcc.edu.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή παρουσιάζει ως παράδειγμα έναν ολοκληρωμένο κύκλο δραστηριοτήτων για την πρόσληψη-παρουσίαση, αλλά και την εμπέδωση-χρήση-αφομοίωση του Θεματικού Λεξιλογίου με βάση μια επικοινωνιακή περίπτωση επιπέδου A1 και A2. Στην αρχή, γίνεται αναφορά σε σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας και εκμάθησης λεξιλογίου, σύμφωνα με τη νεότερη έρευνα στο πεδίο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Παρουσιάζονται, στη συνέχεια, σε ψηφιακή μορφή συγκεκριμένες ασκήσεις και υλικά, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν σε τάξεις ενηλίκων που μαθαίνουν την ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα (Γ2/ΞΓ). Τα υλικά αυτά είναι προϊόν συστηματικής ενασχόλησης των ερευνητριών με τη διδασκαλία κατά την πολυετή συνεργασία τους. Είναι συνυφασμένα με τις ανάγκες των ενηλίκων που μαθαίνουν την Ελληνική είτε ως ξένη γλώσσα στο εξωτερικό είτε ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς (ελληνικής καταγωγής δεύτερης και τρίτης γενιάς). Η θεματική ενότητα που επιλέχθηκε για τη δημοσίευση αυτή περιλαμβάνεται σε όλα τα διδακτικά εγχειρίδια της Ελληνικής ως ΞΓ και αφορά στο Φαγητό. Ο κύκλος ξεκινάει με ασκήσεις πρώτης παρουσίασης λεξιλογίου, όπου οι μαθητές προσλαμβάνουν ένα μέρος του θεματικού λεξιλογίου μέσω εικόνων ή ακουστικού ερεθίσματος ή ανάγνωσης και συνεχίζεται με ασκήσεις εμπέδωσης, που περιλαμβάνουν εστίαση της προσοχής σε συγκεκριμένα λεξιλογικά στοιχεία (εντοπισμός και αναγνώριση) και στη συνέχεια ασκήσεις αυτοματοποίησης και καθοδηγημένης εκμάθησης. Ο Κύκλος ολοκληρώνεται με επικοινωνιακή χρήση του λεξιλογίου σε πιο πολύπλοκες καταστάσεις επικοινωνίας, τις οποίες δημιουργούμε μέσα στην τάξη ή και εκτός τάξης.

Λέξεις-κλειδιά: Δραστηριότητες λεξιλογίου, παρουσίαση, αφομοίωση, επικοινωνιακή χρήση, ενήλικες.

1. Εισαγωγή

Αντικείμενο της εργασίας αυτής αποτελεί η παρουσίαση ενός ολοκληρωμένου κύκλου δραστηριοτήτων για τη συστηματική διδασκαλία του λεξιλογίου, η εκμάθηση του οποίου αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της γλωσσικής κατάρτησης και διαρκές ζητούμενο εκ μέρους των μαθητών μιας δεύτερης γλώσσας (Γ2), εφόσον τους καθιστά επικοινωνιακά αποτελεσματικούς και επαρκείς.

Για μεγάλο χρονικό διάστημα, η διδασκαλία του λεξιλογίου ήταν υποτιμημένη στο πεδίο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, ενώ το προβάδισμα είχε η γραμματική και, κυρίως, η σύνταξη (Luchini & Ferreira, 2023). Από τη στιγμή, ωστόσο, που κατανοήθηκε ότι η ικανότητα παραγωγής γραμματικά ορθών προτάσεων δεν ωφελεί, όταν ο ομιλητής δεν διαθέτει το απαιτούμενο λεξιλόγιο για να εκφράσει αυτό που θέλει να πει (Wilkins, 1972), το λεξιλόγιο αρχίζει να ενσωματώνεται στη γλωσσική διδασκαλία και στα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα, ως κομβικός συντελεστής στην κατάρτησης της Γ2. Η γνώση του λεξιλογίου συμβάλλει στην ανάπτυξη όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή (Nation, 2011), στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής του ικανότητας, καθώς και στην απόκτηση ενός ικανοποιητικού βαθμού ευφράδειας και ακρίβειας στην έκφραση (Schmidt, 2000). Γι' αυτό τον λόγο, ο Nation (2001) επιμένει ότι το λεξιλόγιο πρέπει να διδάσκεται σκόπιμα ρητά και να ανακυκλώνεται εντός ποικίλων περιστάσεων επικοινωνίας.

Ο κύκλος διδακτικών δραστηριοτήτων που προτείνεται στην εργασία αυτή στηρίζεται, πρωτίτως, στην κλασική διάκριση μεταξύ επίπεδου πρόσληψης και παραγωγής του λεξιλογίου. Ανάλογα με τη γλωσσική δεξιότητα που καλείται να ενεργοποιήσει ο μαθητής, οι ερευνητές διακρίνουν δύο επίπεδα γνώσης του λεξιλογίου: το προσληπτικό και το παραγωγικό (Nation, 2001· Read, 2000· Schmitt, 2014). Οι δεξιότητες, δηλαδή, που αφορούν στην κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου αντιστοιχούν στο επίπεδο πρόσληψης του λεξιλογίου, ενώ οι δεξιότητες που αφορούν στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου αντιστοιχούν στο επίπεδο παραγωγής. Υπό το πρίσμα αυτό, λεξιλογική επάρκεια σημαίνει απόκτηση ευχέρειας και στα δύο επίπεδα (Schmitt, 2014), δηλαδή κατανόηση και έκφραση της σημασίας σε προφορικό και γραπτό λόγο (Milton, 2013). Σε διδακτικό επίπεδο, από τη στιγμή που οι μαθητές μιας Γ2 μπορούν και χρειάζεται να αποκτήσουν πρόσβαση σε νέα λεξιλογικά στοιχεία, προτού να είναι σε θέση να τα χρησιμοποιήσουν (Channell, 1988), εγκρίνεται ως παιδαγωγικά κατάλληλο ένα διδακτικό συνεχές που εξελίσσεται προοδευτικά από το γλωσσικό εισαγόμενο προς το γλωσσικό εξαγόμενο, από την καλλιέργεια των δεξιοτήτων πρόσληψης του λεξιλογίου προς τις δεξιότητες παραγωγής.

Κατά δεύτερο λόγο, ο κύκλος διδακτικών δραστηριοτήτων έχει ως θεωρητικό υπόβαθρο την Λεξιλογική Προσέγγιση (Lexical Approach) του Lewis (1993) και τη θεωρία του Εντοπισμού (Noticing Theory) του Schmidt (2000). Η Λεξιλογική Προσέγγιση βασίζεται στην αρχή ότι οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας διαθέτουν ένα μεγάλο απόθεμα λεξιλογικών στοιχείων (chunks) που είναι καθοριστικό για την γλωσσική ευχέρεια και

ευφράδεια (Lewis, 1993). Επομένως, οι λέξεις δεν λειτουργούν ανεξάρτητα, αλλά ως μέρη ενός ευρύτερου λεξιλογικού συστήματος (Moon, 1997) και η προσοχή εστιάζεται σε πλήρη νοήματος λεξιλογικά στοιχεία που, όταν συνδυάζονται, δημιουργούν συνεκτικό γλωσσικό εισαγόμενο. Αυτό που χρειάζεται είναι κατάλληλη διδακτική καθοδήγηση, ώστε οι μαθητές να εντοπίζουν (notice) τα προς κατάκτηση λεξιλογικά στοιχεία μέσα στο εισαγόμενο και να τα αποθηκεύουν στη μνήμη τους (Schmidt, 1990). Η εφαρμογή της Θεωρίας του Εντοπισμού (Noticing Theory) στη γλωσσική τάξη ενεργοποιεί διαδικασίες γλωσσικής επίγνωσης και συνειδητής επεξεργασίας του γλωσσικού εισαγόμενου, οι οποίες είναι αναπόσπαστο μέρος της Λεξιλογικής Προσέγγισης και ζωτικής σημασίας για τη γλωσσική εκμάθηση.

2. Κύκλος δραστηριοτήτων διδασκαλίας του λεξιλογίου

2.1. Η διδακτική ακολουθία του κύκλου

Αντλώντας, λοιπόν, στοιχεία από αυτές τις θεωρητικές κατευθύνσεις και τις διδακτικές τους συνυποδηλώσεις, όπως αυτές παρουσιάστηκαν προηγουμένως, προτείνεται ένας κύκλος δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία του λεξιλογίου, σχεδιασμένων, πρωτίστως, με σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με τη λεξιλογική φύση της γλώσσας. Τέτοιας φύσεως δραστηριότητες περιλαμβάνουν, σε γενικές γραμμές, εντατική και εκτεταμένη έκθεση των μαθητών σε γραπτό και προφορικό γλωσσικό εισαγόμενο, επανάληψη και ανακύκλωση ασκήσεων, ώστε να παραμένει ενεργό το λεξιλόγιο που κατακτήθηκε, προσομοίωση στην τάξη πραγματικών επικοινωνιακών καταστάσεων, εντοπισμό και αναπαραγωγή γλωσσικών συνδυασμών και συνεκφορών, εκτιμήσεις για τη σημασία των λεξιλογικών στοιχείων από τα συμφραζόμενα (Torres Ramirez, 2012).

Η διδακτική ακολουθία του κύκλου εξελίσσεται από το εισαγόμενο προς το εξαγόμενο, από δεξιότητες πρόσληψης προς τις δεξιότητες παραγωγής και από λέξεις και εκφράσεις εκτός κειμενικού πλαισίου προς λεξιλόγιο εντός διαβαθμισμένου σε ποσότητα και δυσκολία συγκείμενου. Οι αρχικές, δηλαδή, δραστηριότητες που σχεδιάζονται με βάση το γλωσσικό εισαγόμενο και δίνουν έμφαση στις προσληπτικές δεξιότητες, σταδιακά δίνουν τη θέση τους σε δραστηριότητες σχεδιασμένες με γνώμονα το γλωσσικό εξαγόμενο, που απαιτούν γλωσσική παραγωγή (Lee & VanPatten, 2003). Όλη αυτή η πορεία διέρχεται μέσα από διαδικασίες εντοπισμού, υποθέσεων, επεξεργασίας, εστιασμένης εξάσκησης και δοκιμών, ώστε το εισαγόμενο (intake) να αφομοιωθεί και να φτάσουμε στο εξαγόμενο. Υπό το πρίσμα αυτό, η καθιερωμένη ακολουθία Παρουσίαση – Πρακτική – Εξάσκηση (Present – Practice – Produce) αποκτά άλλα ποιοτικά χαρακτηριστικά και ανάγεται στο τρίπτυχο: Παρατήρηση – Υπόθεση – Δοκιμή.

Ανάλογη προοδευτική πορεία ακολουθεί και η συγκεκριμενοποίηση του λεξιλογίου. Στην αφετηρία του κύκλου, οι μαθητές συναντούν λέξεις και συνεκφορές μεμονωμένα ή μέσα σε μινιμαλιστικά συμφραζόμενα. Ωστόσο, η γνώση μιας λέξης δεν εξαντλείται στη σημασία της, αλλά περιλαμβάνει και το πώς η λέξη αυτή ταιριάζει στον κόσμο

(Narzullayevna & Jamshidovna, 2021). Έτσι, όσο εξελίσσεται η διδακτική ακολουθία, οι μαθητές εντοπίζουν και επεξεργάζονται το λεξιλόγιο μέσα σε ολοένα και πλουσιότερα γλωσσικά περιβάλλοντα, μέχρι και εντός αυθεντικού πολιτισμικού πλαισίου. Το λεξιλόγιο, δηλαδή, πλαισιώνεται σταδιακά, εκκινώντας από το προτασιακό επίπεδο χρήσης και φτάνοντας στη χρήση σε επίπεδο λόγου (discourse-level usage). Σχετική έρευνα (Blyth & Davis, 2007) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, όταν στα διδακτικά εγχειρίδια το λεξιλόγιο-στόχος εμφανίζεται πολύ πρώιμα μέσα σε πλούσιο και μάλιστα αυθεντικό πλαίσιο λόγου, οι μαθητές δυσκολεύονται να το διαχειριστούν, γεγονός που προκαλεί σύγχυση, ματαιώση και μείωση του ενδιαφέροντος, ιδιαίτερα στα κατώτερα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, επανειλημμένως, διατύπωσαν την απαίτηση για μια ξεκάθαρη και εσκεμμένα διαβαθμισμένη παρουσίαση του λεξιλογίου που κινείται σταδιακά από το επίπεδο μεμονωμένων λέξεων ή λεξιλογικών συνδυασμών προς το επίπεδο των πλαισιωμένων γλωσσικών δειγμάτων. Προηγείται, επομένως, διδακτικά η εξάσκηση σε επίπεδο λέξης κι έπεται η διαπραγμάτευση της σημασίας λεξιλογικών στοιχείων ενσωματωμένων σε πλούσιο κειμενικό περιβάλλον, γραπτό ή προφορικό.

2.2. Τυπολογία διδακτικών δραστηριοτήτων

Στα εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, το λεξιλόγιο διαρθρώνεται ανά θεματικές ενότητες, οι οποίες στα κατώτερα επίπεδα γλωσσικών σπουδών (A1-B1) αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας (π.χ. «παραγγέλνω στην ταβέρνα», «περιγράφω στον γιατρό», «ζητάω στο κατάστημα ρούχων» κ.ά.), με ανάλογο θεματικό λεξιλόγιο και λειτουργικά στοιχεία. Ο κύκλος διδακτικών δραστηριοτήτων που παρουσιάζεται στη συνέχεια διαιρείται σε έξι ομάδες και απευθύνεται σε κάθε θεματική ενότητα συνολικά, μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας και δεν εξαντλείται στα όρια μιας καθιερωμένης διδακτικής ώρας.

Για κάθε λεξιλόγιο που ενσωματώνεται σε ένα κείμενο (πεζό ή διαλογικό) θα μπορούσε να ανοίγει και να κλείνει ένας τέτοιος κύκλος, μικρότερος ή μεγαλύτερος, αλλά χωρίς να παραλείπεται κάποια ομάδα, με εξαίρεση την τελευταία, που αφορά στην (δια)πολιτισμική επίγνωση και αναφέρεται στο σύνολο της θεματικής ενότητας. Επίσης, οι δραστηριότητες, στην πλειονότητά τους, διεκπεραιώνονται ανά ζεύγη ή σε μικρές ομάδες, ώστε να προωθείται η γλωσσική αλληλοσυμπλήρωση, η διάδραση και η ομαδοσυνεργατικότητα ως ευνοϊκοί όροι μάθησης.

2.2.1. Δραστηριότητες αφόρμησης/αρχικής πρόσληψης/προετοιμασίας

Στην αφετηρία του κύκλου, εντάσσονται δραστηριότητες που έχουν ως στόχο να αφυπνίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους προετοιμάσουν σχετικά με το θέμα ή το θεματικό λεξιλόγιο της ενότητας. Στην πρώτη αυτή συνάντηση, τα λεξιλογικά στοιχεία εμφανίζονται εκτός κειμένου, συνήθως οπτικοποιημένα, είτε ως μεμονωμένες λέξεις και λεξιλογικοί συνδυασμοί είτε μέσα σε απλές προτάσεις, ώστε να εδραιωθεί η

βασική τους σημασία. Για τον σκοπό αυτό, ενθαρρύνονται διαδικασίες ενεργοποίησης προηγούμενων γλωσσικών (και πολιτισμικών) γνώσεων και εμπειριών, ανταλλαγής και (αυτο)ανακάλυψης. Τύποι τέτοιων δραστηριοτήτων είναι οι εξής:

- Αντιστοίχιση λεξιλογικού στοιχείου με εικόνα που αποδίδει την σημασία της.
- Επίδειξη σχετικού οπτικού υλικού ή πραγματικών αντικειμένων, *realia*. («Τι είναι αυτό;»).
- Διακόσμηση της τάξης με *realia* ή σχετικές φωτογραφίες, όπου περιηγούνται οι μαθητές και ανταλλάσσουν όσα ξέρουν.
- Εξαγωγή της σημασίας του νέου λεξιλογικού στοιχείου μέσα από μία απλή πρόταση.
- Κατασκευασμένα βίντεο/προβολές, όπου παρουσιάζονται μεμονωμένες λέξεις ή συνεκφορές και σε φωνολογικό επίπεδο, εντελώς απλοποιημένα και σχηματικά, με τη συνοδεία εικόνας ή δράσης. Τα βίντεο αυτά είναι σημαντικά γιατί, εκτός από τη μορφή της λέξης, οι μαθητές χρειάζεται να ακούσουν τον τρόπο με τον οποίο προφέρεται η λέξη και να επαναλάβουν φωναχτά (Ellis & Beaton, 1993).
- Προσωπικές ανιχνευτικές ερωτήσεις κ.ά.



Εικόνα 1. Παράδειγμα δραστηριότητας αφόρμησης.

2.2.2. Δραστηριότητες παρουσίασης και εντοπισμού

Στο δεύτερο σημείο του κύκλου, τα νέα λεξιλογικά στοιχεία παρουσιάζονται σε κειμενικό πλαίσιο και οι δραστηριότητες είναι καθοδηγημένες, ώστε να ενεργοποιήσουν διαδικασίες εντοπισμού, εστίασης της προσοχής και αναγνώρισης της σημασίας και της λειτουργίας μιας λέξης μέσα σε ροή λόγου. Τέτοιας φύσης δραστηριότητες είναι οι ακόλουθες:

- Ακουστική πρόσληψη του κειμένου που συνοδεύεται από ανοιχτές, γενικές ερωτήσεις που αφορούν στην ολότητα του κειμένου (π.χ. «ποιος/ποιοι μιλάνε;», «πού είναι;», «ποιο είναι το θέμα τους;» κ.ά.).
- Σιωπηρή ανάγνωση ή ανάγνωση από τους μαθητές φωναχτά στην τάξη.
- Ακουστική κατανόηση που συνοδεύεται από ερωτήσεις στοχευμένες σε συγκεκριμένες πληροφορίες του κειμένου (ερωτήσεις κατανόησης ή ερωτήσεις «σωστό ή λάθος»).

- Δραστηριότητες εστίασης της προσοχής και αναγνώρισης της σημασίας (π.χ. «βρείτε μέσα στο κείμενο τη λέξη που σημαίνει...»).
- Από ένα όλον μια πρώτη, καθοδηγημένη ομαδοποίηση/ταξινόμηση λέξεων.
- Αντιστοίχιση λέξης με τον ορισμό της.
- Ανάλυση της λέξης στα συνθετικά της κ.ά.

	ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ
1) Ο Νίκος θέλει μια ελληνική σαλάτα		
2) Θέλουν μια ελληνική σαλάτα με φέτα		
3) Η Μαρία θέλει ένα παστίτσιο, της αρέσει πολύ		
4) Ο Νίκος θέλει μια μπύρα Άμστελ		
5) Η Μαρία δεν πίνει αλκοόλ ποτέ		
6) Η ελληνική σαλάτα είναι νόστιμη		
7) Ο λογαριασμός είναι 38 ευρώ όλα		

Βρείτε στον διάλογο λέξεις που σημαίνουν:	
1. μενού (σειρά 2)	[κατάλογος]
2. εντάξει (σειρά 3)	[βεβαίως]
3. τυρί (σειρά 6)	[φέτα]
4. όχι ζεστή (σειρά 8)	[κρύα]
5. άσπρο (σειρά 9)	[λευκό]

Ερωτήσεις κατανόησης	
1.	Τι βλέπει η Μαρία;
2.	Τι θέλει ο Νίκος από ορεκτικά;
3.	Τι θέλει η Μαρία;
4.	Ο Νίκος τι θέλει για κύριο πιάτο;
5.	Η Μαρία τι θέλει για κύριο πιάτο;
6.	Τι ποτό θέλει ο Νίκος;
7.	Τι ποτό θέλει η Μαρία;
8.	Τους αρέσει η ελληνική σαλάτα;
9.	Θέλουν τίποτα άλλο;
10.	Πόσο κάνουν όλα;
11.	Πόσα ευρώ δίνει η Μαρία;
12.	Πόσα είναι τα ρέστα τους;

Εικόνα 2. Παράδειγμα δραστηριότητας εντοπισμού.

2.2.3. Δραστηριότητες εξάσκησης

Στο τρίτο βήμα του κύκλου περιλαμβάνονται δραστηριότητες (patterns, drills, exercises) που συναντάμε, συνήθως, σε ακουστικές διδακτικές προσεγγίσεις (audiolingual approach) με έντονα συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά. Επομένως, αυτές στοχεύουν στην εξάσκηση και την αυτοματοποίηση της νέας γνώσης μέσα από μηχανιστικές, συνήθως, ασκήσεις, επαναλήψεις και ανακύκλωση συγκεκριμένων γλωσσικών παραδειγμάτων. Δραστηριότητες τέτοιου τύπου είναι οι εξής:

- Drills αντικατάστασης και ερωταποκρίσεων
- Ντόμινο– Αντιστοίχιση λέξης και σημασίας
- Αναγραμματισμοί, κρυπτόλεξο, σταυρόλεξο, κρεμάλα
- Αυτοματοποίηση φράσεων/μικρών διαλόγων μέσα από την επανάληψη σε κύκλο ή σε ζευγάρια (ο δάσκαλος λέει, οι μαθητές επαναλαμβάνουν)
- Τακτοποίηση ανακατεμένης φράσης/ανακατεμένου διαλόγου
- Ασκήσεις πολλαπλής επιλογής (multiple choice)
- Φράσεις του κειμένου με κενά/όλο το κείμενο με κενά («τι λείπει»;
- Δημιουργία φράσεων με τις λέξεις του κειμένου.

2.2.4. Δραστηριότητες εμπέδωσης/αφομοίωσης/επέκτασης

Τέταρτη κατηγορία δραστηριοτήτων, στη διδακτική ακολουθία, ενσωματώνονται δραστηριότητες των οποίων η διεκπεραίωση στοχεύει στην αφομοίωση του νέου γλωσσικού εισαγόμενου και την επέκτασή του σε ποικίλα γλωσσικά περιβάλλοντα. Οι δραστηριότητες αυτές έχουν μεταβατικό χαρακτήρα, αν και ακόμη καθοδηγημένες. Απομακρύνουν, σταδιακά, τον μαθητή από την κλειστή εστίαση στο γλωσσικό εισαγόμενο και αρχίζουν να δημιουργούν χώρο και προϋποθέσεις για να προκύψει πλήρες νοήματος (meaningful) γλωσσικό εξαγόμενο γραπτής ή προφορικής μορφής.



Εικόνα 3. Παράδειγμα δραστηριότητας εμπέδωσης.

Δραστηριότητες αυτού του είδους είναι και οι εξής:

- Ταμπού
- Ασκήσεις με κενά σε διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα
- Information gap game σε ζευγάρια
- Απόδοση της σημασίας μέσω απεικόνισης (σκίτσο, ζωγραφιά) ή χειρονομίας ή παντομίμας.
- Δραστηριότητες αποκάλυψης σχέσεων συνωνυμίας ή αντωνυμίας των λέξεων (Ντόμινο).
- Κατηγοριοποίηση λέξεων.
- Δημιουργία συνεκφορών.
- Σύνθεση νέου κειμένου με βάση προκαθορισμένο λεξιλόγιο.
- Δραστηριότητες που βασίζονται σε σημασιολογικές ή γραμματικές ή άλλες μορφολογικές διαφορές (π.χ. «βγάζω τη λέξη που δεν ταιριάζει»).
- Ανασύνθεση του κειμένου με βάση σκίτσα.
- Σύνθεση νέου κειμένου με βάση οπτικό υλικό.
- Μετατροπή-προσαρμογή του κειμένου με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα και το προφίλ του μαθητή.
- Προσθήκη λεζάντας σε εικόνα ή γελοιογραφία.
- Προσθήκη κειμένου σε σκίτσα ή φωτογραφίες διαλόγων.

2.2.5. Επικοινωνιακές δραστηριότητες

Στο πέμπτο στάδιο του κύκλου ενσωματώνονται κάθε είδους επικοινωνιακές δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν, πλέον, στο γλωσσικό εξαγόμενο και την ελεύθερη γλωσσική παραγωγή μέσα σε συγκεκριμένη επικοινωνιακή συνθήκη.



Εικόνα 4. Παράδειγμα επικοινωνιακής δραστηριότητας.

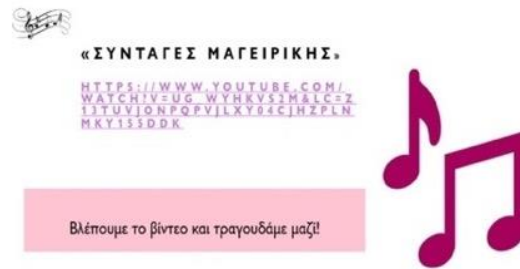
Εδώ επιτυγχάνεται, κατεξοχήν, η καλλιέργεια της επικοινωνιακής και πραγματολογικής ικανότητας των μαθητών και της κριτικής σκέψης τους (critical thinking), ενώ στις προηγούμενες ομάδες προείχε η ανάπτυξη γλωσσικής επίγνωσης (language awareness). Οι μαθητές συναντούν τις λέξεις όχι μόνο σε απομονωμένες λεξιλογικές ασκήσεις, αλλά και σε πλούσια, πλέον, γλωσσικά περιβάλλοντα αυθεντικών κειμένων. Έτσι εμπεδώνεται και ισχυροποιείται η γνώση του λεξιλογίου. Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι:

- Παιχνίδι ρόλων, καθοδηγημένο με κάρτες ρόλων ή ελεύθερο
- Περιγραφή φωτογραφίας
- Επίλυση προβλήματος (problem solving)
- Σύντομες δημιουργικές εργασίες δραστηριοκεντρικού χαρακτήρα (task-based)
- Ανάθεση ευρύτερων δημιουργικών εργασιών σε ομάδες (project method)
- Συνεντεύξεις
- Λογομαχίες (debates)
- Ελεύθερες προσωπικές ερωτήσεις
- Ελεύθερη συζήτηση (και με τη μέθοδο fishbowl)
- Κριτική αποτίμηση του κειμένου κ.ά.

2.2.6. Δραστηριότητες (δια)πολιτισμικής επίγνωσης

Στο τελευταίο στάδιο του κύκλου περιλαμβάνονται δραστηριότητες για την ανάπτυξη της πολιτισμικής επίγνωσης και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας, μέσα από την έκθεση σε και τη διάδραση με τα αυθεντικά, πολιτισμικά προϊόντα της γλώσσα-στόχου. Αυτό επιτυγχάνεται και μέσα από την ανταλλαγή πολιτισμικών εμπειριών και την αξιοποίηση του πολιτισμικού υπόβαθρου μαθητών και καθηγητών. Αυτές οι δραστηριότητες μεταμορφώνουν την τάξη σε ένα «ταξίδι» σε άλλους πολιτισμούς και σε μια ουσιώδη διαπολιτισμική εμπειρία. Ο στόχος των δραστηριοτήτων αυτών δεν είναι αποκλειστικά γλωσσικός, η εκμάθηση, δηλαδή, του λεξιλογίου 'perse', αλλά η ανάδειξη του πολιτισμικού πλαισίου της θεματικής ενότητας και η συνειδητοποίηση της συμβιωτικής σχέσης μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού. Οι δραστηριότητες αυτές έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα σε πολυπολιτισμικές τάξεις και όταν η γλώσσα-στόχος διδάσκεται ως Γ2, εντός δηλαδή της επικράτειας όπου ομιλείται με φυσικό τρόπο. Ορισμένοι τέτοιοι τύποι δραστηριοτήτων είναι οι εξής:

- Ερωτήσεις με στόχο την ανταλλαγή πολιτισμικών γνώσεων και εμπειριών
- Κείμενα ταυτότητας: Δημιουργική παρουσίαση της προσωπικής πολιτισμικής ταυτότητας (identity texts)
- Εκφράσεις, ευχές και παροιμίες
- Τραγούδια
- Διαπολιτισμικά παιχνίδια ρόλων, τα οποία εντοπίζουν και αντιμετωπίζουν στερεότυπα και προκαταλήψεις
- Ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη γλωσσική κοινότητα. Ανάθεση δραστηριοτήτων μέσα σε πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες
- Πολιτιστικές επισκέψεις (κινηματογράφος, θέατρο, μουσεία).



Εικόνα 5. Παράδειγμα δραστηριότητας διαπολιτισμικής επίγνωσης.

Μέσω του συνδέσμου στο YouTube, παρουσιάζονται αντιπροσωπευτικά παραδείγματα δραστηριοτήτων από κάθε ομάδα για τη θεματική ενότητα: «στο εστιατόριο»/ «στο καφενείο» (με το αντίστοιχο θεματικό λεξιλόγιο) και μπορούν εύκολα να αναπροσαρμόζονται, ώστε να καλύπτουν όλο το φάσμα των κατώτερων επιπέδων γλωσσικής επάρκειας¹. Οι σύνδεσμοι των ασκήσεων, που μπορεί να δει κάποιος στο YouTube, παρουσιάζονται στο Παράρτημα.

3. Επίλογος

Στην παρούσα εργασία, παρουσιάστηκε ένας ολοκληρωμένος κύκλος δραστηριοτήτων για την πρόσληψη-παρουσίαση, αλλά και την εμπέδωση-χρήση-αφομοίωση του Θεματικού Λεξιλογίου με βάση μια επικοινωνιακή περίπτωση επιπέδου Α1 και Α2. Παρουσιάστηκαν συνοπτικά συγκεκριμένες ασκήσεις και υλικά, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν σε τάξεις ενηλίκων που μαθαίνουν την ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα (Γ2/ΞΓ). Τα υλικά αυτά είναι συνυφασμένα με τις ανάγκες των ενηλίκων που μαθαίνουν την Ελληνική ως ξένη γλώσσα στο εξωτερικό είτε ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς (ομογενείς δεύτερης ή τρίτης γενιάς).

Βιβλιογραφία

- Blyth, C., & Davis, J. (2007). Using formative evaluation in the development of learner-centered materials. *CALICO Journal*, 25(1), 98-112.
- Channell, J. (1988). Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary and Language Teaching* (pp. 83-96). Longman.
- Ellis, N., & Beaton, A. (1993). Factors affecting the learning of foreign language vocabulary: Imagery keyword mediators and phonological short-term memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology: Human Experimental Psychology*, 46(3), 533-558.
- Lee, J., & VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen*. McGraw Hill.

¹ Βλ. <https://www.youtube.com/watch?v=s7XllqIGoC8&list=PL5AtnYfpFgCXHlpGWmFDEnXQo6w-ufWq3&index=3> (λεπτό 4:50:29).

- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Language Teaching Publications.
- Luchini, P., & Ferreiro, G. (2023). Second language vocabulary teaching and learning: Inspecting alternatives and analyzing results. *Athens Journal of Philology*, 10, 83-100.
- Milton, J. (2013). Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills. Στο C. Bardel, C. Lindqvist & B. Laufer (Επιμ.), *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use: New perspectives on assessment and corpus analysis* (σσ. 57-78). Euresla: European Second Language Association.
- Narzullayevna, S. S., & Jamshidovna, M. F. (2021). The problems of learning a foreign language: Difficulties with learning vocabulary in second language acquisition. *Journal of Pedagogical Inventions and Practices*, 2, 72-74.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2011). Research in practice: Vocabulary. *Language Teaching*, 44(4), 529-539.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 17-46.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language Learning*, 64, 913-951.
- Torres Ramírez, A. (2012). The lexical approach: Collocability, fluency and implications for teaching. *Revista De Lenguas Para Fines Específicos*, 18, 237-254.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. MFT Press.

Παράρτημα

Οι σύνδεσμοι των ασκήσεων είναι οι εξής, κατά σειρά παρουσίασής τους:

- <https://wordwall.net/el/resource/67092006/φαγητό-στην-ταβέρνα-match>
- <https://wordwall.net/el/resource/67093143/ζέσταμα-για-την-ενότητα-φαγητό>
- <https://wordwall.net/el/resource/67092623/αναγραμματισμός-φαγητά>
- <https://wordwall.net/el/resource/67092560/φαγητά>
- <https://wordwall.net/el/resource/67092531/τα-φαγητά>
- <https://youtu.be/-p4qRHbaL9U?si=wuMgqTyiFX98gojW>
- https://www.youtube.com/watch?v=Ug_wYHKVS2M&lc=z13tuvjonpqrpvjlxo4cjhzplnmky155ddk
- https://mikropragmata.lifo.gr/snax_quiz/test-prosopikotitas-poioparadosiako-elliniko-fagito-eisai/
- <https://www.youtube.com/watch?v=tJx1yt9zHwg>

- <https://www.youtube.com/watch?v=ZVOXCNxapdg>
- <https://www.youtube.com/watch?v=SOqOqv1KNdc>
- <https://www.youtube.com/watch?v=HcEOyDnUNWk>
- <https://www.youtube.com/watch?v=qaGneDiIKh8>

Το σκάκι σύγχρονο και αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας. Αποτελέσματα από την εφαρμογή Προγράμματος Σκάκι στο Ελληνικό σχολείο της Σταυρούπολης

Ευάγγελος Πετυχάκης

M.ed., Καθηγητής Φυσικής Αγωγής

epety1969@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει την επίδραση που έχει το σκάκι τόσο στις πνευματικές ικανότητες όσο και στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, στο μάθημα της Ελληνικής γλώσσας. Γίνεται αναφορά σε προηγούμενες έρευνες από την εφαρμογή προγράμματος εκμάθησης σκάκι σε σχολεία του εξωτερικού. Αποτυπώνονται ιστορικά στοιχεία, που εξηγούν γιατί το σκάκι είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο εκμάθησης. Στην εργασία παρουσιάζεται έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 44 μαθητές του Ελληνικού σχολείου της Σταυρούπολης και αφορά στην επίδραση της εφαρμογής προγράμματος σκάκι στις επιδόσεις των μαθητών. Εφαρμόσθηκε πρόγραμμα εκμάθησης σκάκι διάρκειας 6 μηνών (2 φορές την εβδομάδα από 2 ώρες). Δόθηκαν φύλλα αξιολόγησης μνήμης στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος και ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογηθεί η σχολική επίδοση στο μάθημα της Ελληνικής γλώσσας των μαθητών μετά το πέρας του προγράμματος. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS 17.0. Με βάση τα αποτελέσματα δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα τεστ μνήμης από την εφαρμογή του σκακιστικού προγράμματος, όμως η τυπική απόκλιση έδειξε μικρή διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας. Σε σχέση με την επίδοση στο μάθημα της Ελληνικής γλώσσας, τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας από την εφαρμογή του προγράμματος.

Λέξεις-κλειδιά: Σκάκι, δεξιότητες, διαθεματικότητα, Ελληνική Γλώσσα.

1. Εισαγωγή

Το σκάκι είναι ένα πανάρχαιο παιχνίδι σκέψης και στρατηγικής, για το οποίο ο Stefan Zweig είχε πει ότι βρίσκεται ανάμεσα στην τέχνη και την επιστήμη. Σύμφωνα με τον Benjamin Franklin, το σκάκι αποτελεί απεικόνιση της ανθρώπινης ζωής και των μεγάλων στιγμών της ανθρωπότητας. Η σχέση αυτή θεμελιώνει την παιδαγωγική του αξία. Στη σημερινή εποχή, οι μαθητές αφιερώνουν πολύ χρόνο σε παιχνίδια «ψηφιακής πραγματικότητας». Οι ψηφιακές τεχνολογίες προσφέρουν δυνατότητες για διασκέδαση, μέσω του εικονικού κόσμου και των εντυπωσιακών γραφικών. Καθώς, οι μαθητές επιλέγουν για την ψυχαγωγία τους την χρήση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, το σχολικό

περιβάλλον μπορεί να τους παρακινήσει να ασχοληθούν με το σκάκι στον ελεύθερο χρόνο τους, αποφεύγοντας παιχνίδια, επικίνδυνα για την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη.

Σύμφωνα με τον Fullan (2001), η καινοτομία στην εκπαίδευση επικεντρώνεται σε δράσεις και ενέργειες, οι οποίες περιλαμβάνουν και αναδεικνύουν νέες αντιλήψεις όπως, αλλαγή αρχών, πεποιθήσεων, εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και χρήση σύγχρονων μέσων εκπαίδευσης. Η καινοτομία απαιτεί στη διδακτική πράξη συνειδητή θέληση για ποιοτική αλλαγή και τόλμη στην εισαγωγή του νέου εγχειρήματος (Sharipo et al., 2007). Το σκάκι είναι καινοτόμο εργαλείο και εναρμονίζεται με τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών, την τεχνητή νοημοσύνη και μάθηση, όπως αυτή ορίζεται με την πρόσφατη Οδηγία της Ε.Ε. (Digital Education Action Plan 2021-2027). Η οδηγία αυτή θέτει ως στόχο κάθε τάξη να είναι ψηφιακή σε υποδομές, περιεχόμενο και πρακτικές.

Σήμερα που εφαρμόζονται προγράμματα εκμάθησης σκάκι στην εκπαίδευση, θα είχε ενδιαφέρον, για τα Ελληνικά σχολεία του εξωτερικού, να πραγματοποιηθούν σκακιστικά μαθήματα και να διερευνηθεί πως αυτά σχετίζονται με τις σχολικές και πνευματικές επιδόσεις των μαθητών. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τη χρησιμότητα που έχει το σκάκι ως ένα χρήσιμο καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο και να παρουσιάσουν αποτελέσματα από την εφαρμογή προγραμμάτων σκάκι στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας που αφορούν στην επίδραση σκακιστικού προγράμματος, στην ικανότητα μνήμης και στην επίδοση στο μάθημα της Ελληνικής γλώσσας των μαθητών του Ελληνικού σχολείου στην Σταυρούπολη της Ρωσίας.

1.1. Ιστορικά στοιχεία

Η λέξη *σκάκι* προέρχεται από την ιταλική λέξη (*scacco*). Το παιχνίδι εξελίχθηκε από την αρχαιότητα και πήρε τη σημερινή του μορφή τον 15^ο αιώνα. Μέχρι σήμερα δεν είναι γνωστός ο δημιουργός του και η χώρα προέλευσης. Κατά την Μινωική περίοδο (1600-1500 π.Χ.) υπήρχε το «Ζατρίκιον», το οποίο θεωρείται πρόγονος του σκακιού. Παρόμοια παιχνίδια παίζονταν στην αρχαιότητα, στην Κίνα (Σιάνγκτσι), στην Περσία, την Ινδία το 600 μ.Χ. (Τσατουράγκα) και στην Αίγυπτο. Οι Κέλτες, επίσης, στην Ρωμαϊκή περίοδο έπαιζαν αντίστοιχο παιχνίδι. Η σκακιστική ομοσπονδία FIDE ιδρύθηκε το 1924. Η έδρα της ομοσπονδίας είναι η Ζυρίχη και σε αυτή έχουν ενταχθεί 180 χώρες μέλη. Το ρητό της ομοσπονδίας είναι «Gens una sumus» (Είμαστε όλοι μια οικογένεια). Σημαντικές διοργανώσεις σκακιού είναι τα παγκόσμια, τα Grandprix, τα εθνικά πρωταθλήματα, το πρωτάθλημα Λιναρές, και τα σχολικά πρωταθλήματα. Η αξιολόγηση των παικτών, παγκοσμίως, γίνεται με το σύστημα βαθμολόγησης (ELO). Το σύστημα αυτό διαμορφώθηκε από τον Ούγγρο καθηγητή Φυσικής, Arpad Elo.

1.2. Προγενέστερες έρευνες

Σύμφωνα με σχετικές έρευνες (Gliga & Flesner, 2014· Nagar, 2020), το σκάκι αποτελεί κορυφαίο πνευματικό παιχνίδι στρατηγικής με παιδαγωγικό και ψυχαγωγικό χαρακτήρα που επιδρά θετικά στις πνευματικές και σχολικές επιδόσεις. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και με άλλες έρευνες, που εντόπισαν βελτίωση της μνήμης, της συγκέντρωσης, της αναλυτικής ικανότητας, της ταχύτητας συλλογισμών και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων ($r=0.22-0.35$) σε μαθητές που παρακολουθούσαν σκακιστικά μαθήματα (Trinchero, 2013· Aghuzumtsyan et al., 2014· Sala & Gobet, 2016· Trinchero & Sala, 2016).

Σε σχετική έρευνα (Khosrorad et al., 2014), διαπιστώνεται ότι το σκάκι βελτιώνει τις ικανότητες αντίληψης, προσοχής, και λογικής σκέψης ($p=0.5$). Ο De Groot (1978) αναφέρει ότι οι μαθητές, στην ενασχόλησή τους με το σκάκι, μαθαίνουν να αποδέχονται την ήττα, προσπαθούν να βελτιωθούν και αναπτύσσουν τις πνευματικές τους ικανότητες. Άλλες έρευνες κατέδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, που ασχολούνταν με το σκάκι, βελτίωσαν την προσοχή και τις σχολικές τους επιδόσεις (Hong & Bart, 2003· Barrett & Fish, 2011). Αναφέρεται, επίσης, ότι το σκάκι βελτίωσε τους μαθητές στα μαθηματικά, αυξάνοντας το ενδιαφέρον τους στο μάθημα (Asad et al., 2021).

Αναφορικά με τη μέθοδο διδασκαλίας, διαπιστώνεται ότι όταν το σκάκι διδάσκονταν με την μέθοδο CLIL (content and language integrated learning), οι μαθητές παρουσίαζαν βελτίωση στο μάθημα της γλώσσας, των μαθηματικών (Zarounidis, 2021), είχαν μεγαλύτερη διάθεση για μάθηση, βελτιώνοντας τη συμπεριφορά τους. Σε πολυετή έρευνα (Glukhova et al., 2022), στο πλαίσιο του Προγράμματος “Chess for Overall Development”, διαπιστώθηκε ότι η μακροχρόνια ενασχόληση με το σκάκι από τις πρώτες τάξεις του σχολείου βελτιώνει τις σχολικές και πνευματικές επιδόσεις ($p=0,2-0,76$), μειώνοντας τα ποσοστά σχολικής αποτυχίας. Στον αντίποδα, ο Blanch (2022) υποστηρίζει ότι οι έρευνες που αφορούσαν στην επίδραση των μαθημάτων σκάκι στους μαθητές παρουσίαζαν χαμηλά ποσοστά αξιοπιστίας (Hedge’s effect size, $g=572$ (95% CI=0.127, 1.062)). Θα πρέπει, βέβαια, να διερευνηθεί η επίδραση μακροχρόνιων προγραμμάτων σκάκι στις σχολικές επιδόσεις, λαμβάνοντας υπόψη τους δείκτες αξιοπιστίας.

2. Το σκάκι στην εκπαίδευση

Για τον François Voltaire, το σκάκι τιμά την ανθρώπινη ευφυΐα. Αποτελεί μέσο ενίσχυσης των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και ευκαιρία σύνδεσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αναβαθμίζοντας συνολικά το σχολικό περιβάλλον. Ο μαθητής πρέπει να διαθέτει κριτική σκέψη, ικανότητα επικοινωνίας, συνεργασία, δημιουργικότητα, αυτοσυγκέντρωση, μνήμη, υπομονή, αποφασιστικότητα, επιμέλεια, αντικειμενικότητα, υπευθυνότητα, αυτοκριτική, αποδοχή της διαφορετικότητας και της ήττας.

Ο Anatoly Karpov αναφέρει ότι το σκάκι τον βοήθησε να βελτιωθεί στο μάθημα της έκθεσης, επειδή έμαθε να σχεδιάζει με λογικά επιχειρήματα το πλάνο του. Η ενασχόληση με το σκάκι, δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή για διόρθωση των λαθών, ανατροφοδοτώντας τη διδακτική πορεία. Σε πολλές χώρες, το σκάκι διδάσκεται στα σχολεία εντός σχολικού προγράμματος και πραγματοποιούνται έρευνες για την επίδραση που έχει στις επιδόσεις των μαθητών (Γιουβαντσιούδης, 2014).

Στην Ρωσία, το παιχνίδι διαδόθηκε από τους Άραβες τον 9^ο αιώνα και είναι στοιχείο της πολιτιστικής τους κληρονομιάς. Στη σοβιετική περίοδο, ήταν μέσο προώθησης των κοινωνικών αξιών, είχε μαζικότητα και ιδρύθηκε η σοβιετική σχολή, από την οποία προήλθαν πολλοί σπουδαιότεροι σκακιστές (Botvinnik, Smyslov, Tal, Petrosian, Spassky, Karpov, Kasparov). Σήμερα, η Ρωσία, χάρη στη σκακιστική κουλτούρα και την εκπαιδευτική της υποδομή, πρωταγωνιστεί στο σκάκι διεθνώς (Chess Journal).

Στην Ελλάδα, το ΙΕΠ συμπεριέλαβε στα σχολεία τα προγράμματα «σκάκι και φαντασία» και «σκάκι, ένα παιχνίδι στρατηγικής και μαθηματικών, ένα παιχνίδι για όλους». Στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα προβλέπεται το σκάκι στην φυσική αγωγή στο σχολικό πρόγραμμα και στην ευέλικτη ζώνη. Η εφαρμογή προγραμμάτων σκάκι στα σχολεία είναι εφικτή αφού δεν απαιτεί ιδιαίτερο υλικό, είναι απλό στην εκμάθηση των κανόνων και υπάρχει άφθονο επιμορφωτικό υλικό. Το σκάκι εξυπηρετεί το βιωματικό-υγιεινό στόχο της εκπαίδευσης προσφέροντας μάθηση, ψυχαγωγία και βελτίωση της υγείας με την ενίσχυση των λειτουργιών του εγκεφάλου και τη μείωση του κινδύνου εμφάνισης Alzheimer (Crespo et al., 2019).

2.1. Σκάκι και διαθεματικότητα

Το σκάκι αποτελεί εξαιρετικό εργαλείο για την ανάπτυξη προγραμμάτων διαθεματικότητας που βασίζονται στην βιωματική, τη διερευνητική μάθηση και την ομαδικότητα. Στο βιβλίο του ο Κεφαλής (2004), πραγματεύεται τη σχέση του σκακιού με τη διαλεκτική φιλοσοφία και τη φυσική (σχετικότητα, κβαντομηχανική, θεωρία του χάους, τεχνητή νοημοσύνη, αισθητική και τέχνη). Η ανάπτυξη της πληροφορικής επηρέασε την εξελικτική πορεία του παιχνιδιού. Προγράμματα τεχνητής νοημοσύνης, όπως το Stockfish, AlphaZero και άλλων ξεπέρασαν τις ανθρώπινες δυνατότητες. Με τους υπολογιστές το σκάκι εφαρμόζεται στο περιβάλλον της ψηφιακής τάξης και το internet παρέχει δυνατότητες νέων γνώσεων.

Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και σκάκι συνδέονται με έργα μεγάλων λογοτεχνών, (π.χ. Μπόρχες, Μαγιακόφσκι, Τοβάιχ, Κάμπι, Καβάφης, Στασινόπουλος, Αναγνωστάκης κ.ά.). Μπορούμε να διδάξουμε Ελληνική γλώσσα και σκάκι παράλληλα με τη μέθοδο (CLIL). Στο μάθημα της ιστορίας, παρουσιάζει ενδιαφέρον η ιστορία του παιχνιδιού. Στη τεχνολογία, το σκάκι συνδέεται με τη μέθοδο διδασκαλίας STEAM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics). Οι μαθητές σχεδιάζουν σκακιστικό υλικό στα εργαστήρια συνδυάζοντας μαθηματικά και κατασκευές. Μέσω εκπαιδευτικού υλικού, διδάσκονται τη στρατηγική, τις δυναμικές, χωροαντιληπτικές και μαθηματικές σχέσεις







που διέπουν το παιχνίδι. Στα μαθηματικά, οι μαθηματικές ιδιότητες συνδέονται με τις σκακιστικές.

Στη φυσική αγωγή, το σκάκι αποτελεί αθλητική δραστηριότητα (νους υγής εν σώματι υγής), ενώ στα καλλιτεχνικά, αποτέλεσε πηγή έμπνευσης μεγάλων καλλιτεχνών (π.χ. M. Vida's, H. Daumier, G. Campi, S. Angissola κ.ά). Ο Marcel Duchamp έλεγε ότι οι σκακιστές είναι καλλιτέχνες. Σε σχέση με τη μουσική, η σύνδεση είναι προφανής: μουσικός και σκακιστής αναπαράγουν τα έργα τους μέσω ξεχωριστής γραφής. Σκάκι και μουσική απαιτούν ευφυΐα και ευαισθησία.

2.2. Σκακιστική μεθοδολογία ως εργαλείο εκπαίδευσης

Η ενασχόληση με το σκάκι πρέπει να είναι συστηματική και ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσαρμόζει το πρόγραμμα του ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του. Διαμέσου της σκακιστικής γραφής, οι μαθητές εξασκούν τον προφορικό και γραπτό λόγο (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Σκακιστική γραφή

Σύμβολο	Ελληνικά	Ρωσικά	Γαλλικά	Αγγλικά	Γερμανικά	Ιταλικά	Ουγγρικά	Ισπανικά
	βασιλιάς (P)	король (Kp)	roi (R)	king (K)	König (K)	re (R)	király (K)	rey (R)
	βασίλισσα (B)	ферзь (Φ)	dame, reine (D)	queen (Q)	Dame (D)	donna (D)	vezér (V)	dama (D)
	πύργος (Π)	ладья (Л)	tour (T)	rook (R)	Turm (T)	torre (T)	bástya (B)	torre (T)
	αξιωματικός (A)	слон (C)	fou (F)	bishop (B)	Läufer (L)	alfiere (A)	futár (F)	alfil (A)
	ίππος (I)	конь (K)	cavalier (C)	knight (N, Kt)	Springer (S)	cavallo (C)	huszár (H)	caballo (C)
	πίονι (Σ)	пешка (Π)	pion (P)	pawn (P)	Bauer (b)	pedone (P)	gyalog (gy)	peón (P)

Η γνώση της σκακιστικής θεωρίας (ανοίγματα, μέσον παρτίδας, φινάλε) και η πρακτική της εφαρμογή είναι βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση. Ο μαθητής σχεδιάζει, οργανώνει το πλάνο του και ο νοητικός λόγος αποτυπώνεται προφορικά και γραπτά. Η αλληλεπίδραση αυτή επιδρά θετικά στον μαθητή στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας (ΞΓ). Οι απαιτήσεις κατανόησης και εφαρμογής της θεωρίας βελτιώνουν τις πνευματικές ικανότητες.

Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής είναι εργαλείο διερευνητικής μάθησης του σκακιστή. Αξιολογεί θέσεις, υπολογίζει, λαμβάνει αποφάσεις, συμβουλεύει, διδάσκει δίνοντας στον ασκούμενο την επιλογή επίπεδου δυσκολίας. Η σχέση υπολογιστή-ασκούμενου-γλώσσας είναι αυτονόητη, καθώς ο υπολογιστής αναλύει και ο σκακιστής -αφού

αντιληφθεί- ερμηνεύει τις επιλογές του στο παιχνίδι: νοητικά – προφορικά - γραπτά. Η ενασχόληση με τα σκακιστικά προβλήματα απαιτεί αξιολόγηση θέσεων και οξυδέρκεια. Αποτελεί επίλυση γρίφου που δημιουργείται με την τοποθέτηση πεσσών στη σκακιέρα. Η λύση είναι μοναδική και απαιτεί από τον παίκτη να την ανακαλύψει, ακολουθώντας μια αλληλουχία κινήσεων. Η εξάσκηση με χρονόμετρο βελτιώνει τις πνευματικές ικανότητες, αφού απαιτεί ταχύτητα στην ανάλυση της πληροφορίας για την επιλογή της καλύτερης λύσης.

Με την ανάλυση της παρτίδας, ο μαθητής αξιολογεί τις κινήσεις του και εξηγεί (γραπτά ή προφορικά) τις επιλογές του βάσει λογικών επιχειρημάτων. Το πλάνο κάθε παρτίδας σκάκι αλλάζει, όπως αλλάζει ένα θέμα έκθεσης στο μάθημα της γλώσσας. Στο ομαδικό παιχνίδι (Silmutane), για παράδειγμα, αναπτύσσεται ο διάλογος και βελτιώνεται η αναλυτική ικανότητα. Απαιτείται σχεδιασμός σε διαφορετικά περιβάλλοντα, μνήμη, ομαδικότητα και καλλιεργείται το γλωσσικό εισερχόμενο και εξερχόμενο. Με το τυφλό σύστημα, ο σκακιστής παίζει σκάκι χωρίς οπτική επαφή με τη σκακιέρα. Αυτός ο τρόπος εξάσκησης βελτιώνει σημαντικά τις πνευματικές ικανότητες των μαθητών.

3. Η Έρευνα

3.1. Σκοπός

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση προγράμματος σκάκι διάρκειας 6 μηνών στην μνήμη και τις σχολικές επιδόσεις. Τέθηκαν οι παρακάτω υποθέσεις της έρευνας:

- Θα εντοπιστούν διαφορές μεταξύ των ομάδων πριν την εφαρμογή του προγράμματος.
- Θα εντοπιστούν διαφορές στις επιδόσεις μεταξύ των ομάδων μετά το πέρας του προγράμματος.
- Δεν θα υπάρξει διαφορά μεταξύ των ομάδων μετά την εφαρμογή του προγράμματος.
- Θα υπάρξει διαφορά στις σχολικές επιδόσεις μεταξύ των ομάδων πριν την εφαρμογή του προγράμματος.
- Δεν θα υπάρξει διαφορά στις σχολικές επιδόσεις μεταξύ των ομάδων μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

3.2. Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές που φοιτούσαν στο Ρωσικό σχολείο τις πρωινές ώρες και το απόγευμα στο Ελληνικό σχολείο Σταυρούπολης. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαία δειγματοληψία. (N=44, ηλικία 7-11 έτη, μέση τιμή 8,7 έτη). Η πειραματική ομάδα συμμετείχε σε σκακιστικά μαθήματα (N=12, 7 κορίτσια και 5 αγόρια). Η ομάδα ελέγχου δεν συμμετείχε σε σκακιστικά μαθήματα (N=32 18 κορίτσια και 14 αγόρια).

3.3. Μεθοδολογία-Διαδικασία

Η πειραματική ομάδα συμμετείχε σε μαθήματα σκάκι δύο φορές την εβδομάδα, διάρκειας δύο ωρών. Τα μαθήματα διεξάγονταν στην Ελληνική και τη Ρωσική γλώσσα. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας διδάχθηκαν σκακιστικούς κανόνες, σκακιστική γραφή, θεωρία και έπαιξαν σκάκι. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε pro-test. Μοιράστηκαν δύο φυλλάδια λεξιλογίου και ένα φυλλάδιο με εικόνες. Ο χρόνος απομνημόνευσης για κάθε φυλλάδιο ήταν πέντε λεπτά.

Στο πρώτο φυλλάδιο, ζητούνταν από τους μαθητές να απομνημονεύσουν λέξεις από τα Ελληνικά στα Ρωσικά. Στο δεύτερο φυλλάδιο, από τα Ελληνικά στα Ρωσικά και στο τρίτο φυλλάδιο να απομνημονεύσουν εικόνες. Κάθε φυλλάδιο περιείχε είκοσι λέξεις. Το τεστ επαναλήφθηκε τρεις φορές. Μετά την εφαρμογή του εξαμήνου προγράμματος σκάκι η διαδικασία επαναλήφθηκε (re-test). Τα φυλλάδια λέξεων και εικόνων ήταν σε εικοσάβαθμη κλίμακα, ενώ η επίδοση των μαθητών σε πεντάβαθμη κλίμακα, σύμφωνα με το εκπαιδευτικό σύστημα της Ρωσίας.

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το πρόγραμμα SPSS (έκδοση 17.0). Συγκεκριμένα, έγινε έλεγχος κανονικότητας κατανομής στο επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 0,01$, και χρησιμοποιήσαμε το 'Wilcoxon test' για την ανάλυση της σχολικής επίδοσης πριν και μετά, λόγω μη κανονικότητας της κατανομής.

4. Αποτελέσματα

Με βάση τη στατιστική ανάλυση, όλες οι μεταβλητές ακολουθούν την κανονική κατανομή εκτός από την σχολική επίδοση μετά την εφαρμογή του τεστ ($\text{sig} = 0.00$). Με βάση το paired samples t-test δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών στα τεστ μνήμης πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Ωστόσο, υπάρχει μικρή βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στα τεστ μνήμης, μετά την εφαρμογή του προγράμματος (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Πίνακας συσχετίσεων μεταβλητών.

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	t	Df	sig
Τεστ 1 αρχικό	7,0909	1,25417	-,789	43	,434
Τεστ 1 τελικό	7,2955	1,26821			
Τεστ 2 αρχικό	5,4773	1,24804	-,436	43	,665
Τεστ 2 τελικό	5,5909	1,31747			
Τεστ 3 αρχικό	8,7500	,86603	-,484	43	,631
Τεστ 3 τελικό	8,8636	1,40747			
Αρχική επίδοση	4,0227	,76215	-2,380	43	,022 (Z = -2,266a Sig 0,023 Wilcoxon)
Τελική επίδοση	4,3182	,51817			

Σε όλα τα τεστ μνήμης και οι δύο ομάδες είχαν υψηλότερη μέση επίδοση στο re-test σε σχέση με το pro-test (pro-test 7.02-7.31/re-test 7.14-7.49). Η πειραματική ομάδα παρουσίασε υψηλότερη μέση επίδοση στην αρχική μέτρηση και την επαναμέτρηση. (pro-test: 7.02 έναντι 7.31, re-test: 7.14 έναντι 7.49). Οι μαθητές απομνημόνευαν ευκολότερα λέξεις από τα Ελληνικά στα Ρωσικά (ομάδα ελέγχου 7.06-7.19 / πειραματική ομάδα 7.32-7.48). Στην απομνημόνευση εικόνων, οι ομάδες είχαν καλύτερο re-test με υψηλότερη μέση τιμή υπέρ της πειραματικής ομάδας (pro-test 8.72 re-test 9.23, έναντι pro-test 8.61, re-test 9.10) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Αποτελέσματα Test μνήμης.

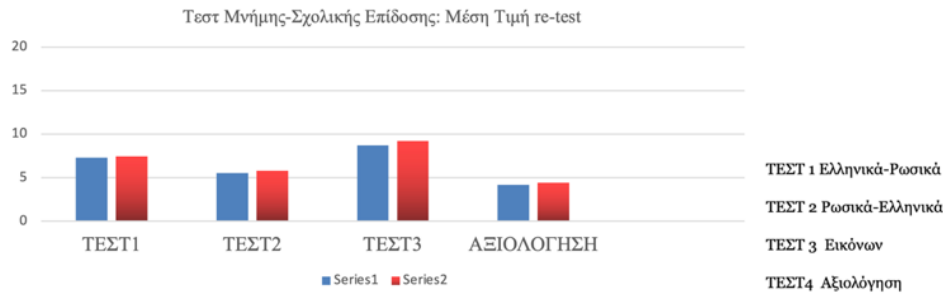
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ TEST ΜΝΗΜΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ PROTEST (X ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ)			
Α' ΤΕΣΤ ΕΛΛΗΝΙΚΑ//ΡΩΣΙΚΑ	Β' ΤΕΣΤ ΡΩΣΙΚΑ/ΕΛΛΗΝΙΚΑ	Γ' ΤΕΣΤ ΕΙΚΟΝΕΣ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ
7.06	5.40	8.62	7.02
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΕΣΤ ΜΝΗΜΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ PRO-TEST (X ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ)			
Α' ΤΕΣΤ ΕΛΛΗΝΙΚΑ/ΡΩΣΙΚΑ	Β' ΤΕΣΤ ΡΩΣΙΚΑ/ΕΛΛΗΝΙΚΑ	Γ' ΤΕΣΤ ΕΙΚΟΝΕΣ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ
7.19	5.66	9.08	7.31
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΕΣΤ ΜΝΗΜΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ RE- TEST (X ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ)			
Α' ΤΕΣΤ ΕΛΛΗΝΙΚΑ/ΡΩΣΙΚΑ	Β' ΤΕΣΤ ΡΩΣΙΚΑ/ΕΛΛΗΝΙΚΑ	Γ' ΤΕΣΤ ΕΙΚΟΝΕΣ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ ΤΕΣΤ
7.32	5.53	8,72	7.14
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΕΣΤ ΜΝΗΜΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ RE-TEST (X ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ)			
Α' ΤΕΣΤ ΕΛΛΗΝΙΚΑ/ΡΩΣΙΚΑ	Β' ΤΕΣΤ ΡΩΣΙΚΑ/ΕΛΛΗΝΙΚΑ	Γ' ΤΕΣΤ ΕΙΚΟΝΕΣ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ ΤΕΣΤ
7.48	7.58	9.23	7.49

Σε σχέση με τις σχολικές επιδόσεις, παρουσιάστηκαν στατιστικές διαφορές ($Z = -2,266a$, Sig 0,023 Wilcoxon). Εντοπίστηκαν, επίσης, διαφορές στη μέση τιμή από την εφαρμογή του σκακιστικού προγράμματος υπέρ της πειραματικής ομάδας (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Διαφορές στη Μέση Τιμή.

ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ
TEST	3.93	3.91
RE-TEST	4.20	4.41

Στο Γράφημα 1, παρατηρούμε τις διαφορές μεταξύ των ομάδων στα τεστ μνήμης και στις σχολικές επιδόσεις.



Γράφημα 1. Διαφορές στη Μέση Τιμή.

Πριν την εφαρμογή του προγράμματος σκάκι, διαπιστώθηκε διαφορά στις επιδόσεις των τεστ μνήμης μεταξύ των δύο ομάδων. Μεταξύ, δηλαδή, της ομάδας ελέγχου (A test 7.06, B test 5.40, Γ test 8.62) και της πειραματικής ομάδας (A test 7.16, B test 5.66, Γ test 9.08). Οι διαφορές αυτές πιθανόν να οφείλονται στο γεγονός ότι η πειραματική ομάδα είχε ασχοληθεί με το σκάκι πριν την εφαρμογή του προγράμματος.

Και οι δύο ομάδες, κατά την επαναμέτρηση (re-test), είχαν καλύτερες επιδόσεις στα τεστ μνήμης με μεγαλύτερη διαφορά να καταγράφεται υπέρ της πειραματικής ομάδας (A test 7.41, B test 5.75, Γ tests 9.16). Οι διαφορές πιθανόν να οφείλονται στην ενασχόληση με τις σχολικές δραστηριότητες και την ηλικιακή ανάπτυξη. Διαπιστώθηκαν διαφορές στην ικανότητα μνήμης υπέρ της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (4,4% και 8,5%). Η πειραματική ομάδα, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, παρουσίασε βελτίωση στην ικανότητα μνήμης σε ποσοστά μεταξύ 6,5% και 9,2%. Σε σχέση με την επίδοση στο μάθημα της γλώσσας υπήρξε στατιστική διαφορά υπέρ της ομάδας ελέγχου, καθώς και στη μέση τιμή (ομάδα ελέγχου 3.93-4.30/πειραματική ομάδα 3.91-4.41).

5. Επίλογος

Με βάση τα αποτελέσματα δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα τεστ μνήμης από την εφαρμογή του σκακιστικού προγράμματος, όμως η τυπική απόκλιση έδειξε μικρή διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο μέγεθος του δείγματος (πειραματική ομάδα N=12) και στο μικρό χρονικό διάστημα εφαρμογής του προγράμματος. Σε σχέση με την επίδοση στο μάθημα της Ελληνικής γλώσσας, τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας από την εφαρμογή του προγράμματος. Στην έρευνα του Blanch (2022) επισημάνθηκε ότι θα πρέπει να εξεταστεί η επίδραση της μακροχρόνιας εφαρμογής προγράμματος σκάκι στους μαθητές. Θα πρέπει, συνεπώς, να πραγματοποιηθούν και άλλες έρευνες για να εξεταστεί σε βάθος και σε μεγαλύτερο εύρος η επίδραση που έχει το σκάκι στην επίδοση στο μάθημα της Γλώσσας.

Βιβλιογραφία

- Asad, I., Sheng, L., & Aaron, N. (2021). The effects of chess instruction on academic and non-cognitive outcomes: Field experimental evidence from a developing country. *Journal of Development Economics*, *150*, 102615.
- Barret, D., & Fish, W. (2011). Our move: Using chess to improve math achievement for students who receive special education services. *International Journal of Special Education*, *26*(3), 181-193.
- Blanch, A. (2022). Chess instruction improves cognitive abilities and academic performance: Real effects or wishful thinking? *Educational Psychology Review*, *34*(3), 1371-1398.
- Γιουβαντσιούδης, Κ. (2014). *Το σκάκι ως εργαλείο μάθησης στην εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- De Groot, A. (1978). *Thought and choice in chess: Psychological studies*. Mouton Publishers.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Gluga, F., & Flesner, P. I. (2014). Cognitive benefits of chess training in novice children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *116*, 962-967.
- Glukhova, O., Volikova, S., Zaretsky, Y., & Zaretsky, V. (2022). The results of a longitudinal diagnostic study on the project 'Chess for Overall Development'. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, *30*(4), 49-75.
- Hong, S., & Bart, W. (2006). Cognitive effects of chess instruction on students at risk for academic failure. *Proceedings of the 7th International Conference on Learning Sciences*.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022). *Σκακιστικά προγράμματα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. <https://elearning.iep.edu.gr/study/mod/folder/view.php?id=107789&forceview=1>.
- Κεφαλής, Χ. (2004). *Σκάκι και κουλτούρα: Η διαλεκτική εξέλιξη στο σκάκι*. Κέδρος.
- Khosrorad, R., Kouhbanani, S., & Sani, A. (2014). Chess training for improving executive functions and mathematics performance of students with mathematics disorders. *International Journal of Educational Investigations*, *1*(1), 283-295.
- Lillo-Crespo, M., Forner-Ruiz, M., Riquelme-Galindo, J., Ruiz-Fernández, D., & García-Sanjuan, S. (2019). Chess practice as a protective factor in dementia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(12), 2116.
- Nagar, K. (2020). *Chess therapy: Healing minds through a game of chess*. <https://www.mindmentorz.com/blog/2020/8/3/chess-therapy-healing-minds-through-a-game-of-chess>.
- Sala, G., & Gobet, F. (2016). Do the benefits of chess instruction transfer to academic and cognitive skills? A meta-analysis. *Educational Research Review*, *18*, 46-57.

- Scholz, M., Niesch, H., Steffen, O., & Ernst, B. (2008). Impact of chess training on mathematics performance and concentration ability of children with learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 23(3), 139-149.
- Shapiro, H., Haahr, J. H., Bayer, I., & Boekholt, P. (2007). *Background paper on innovation and education*. Danish Technological Institute and Technopolis for the European Commission, DG Education & Culture in the context of a planned Green Paper on innovation.
- Trincherò, R. (2013). *Can chess training improve Pisa scores in mathematics? An experiment in Italian primary schools*. Casparov Chess Foundation Europe.
- Trincherò, R., & Sala, G. (2016). Chess training and mathematical problem solving: The role of teaching heuristics in transfer of learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(3), 655-668.
- Zapounidis, T. (2021). Young learners, maths, EFL, and chess: With CLIL they all progress. *Research Papers in Language Teaching & Learning*, 11(1), 150-158.

«Η Σταχτοπούτα του κόσμου όλου»: Εκπαιδευτικό υλικό για την ενίσχυση των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα

Μαρία Προκοπίδου

Εκπαιδευτικός, Συγγραφέας

maria92teach@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι η παρουσίαση εκπαιδευτικού υλικού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2) σε μαθητές άλλων πολιτισμικών καταβολών που φοιτούν στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Το υλικό, το οποίο παρουσιάζεται, σχεδιάστηκε με βάση τις σύγχρονες πρακτικές στη Διδακτική της Γλώσσας που ενισχύουν την εκμάθηση στρατηγικών και την ενίσχυση των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων. Το υλικό χρησιμοποιήθηκε σε μία διδασκαλία που εφαρμόστηκε, με αξιοποίηση της μεθόδου 'Jigsaw', σε μαθητές που προέρχονταν από την Αλβανία και την πρώην ΕΣΣΔ, και φοιτούν σε δημόσιο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο του Ν. Πέλλας. Με αφορμή το μαγικό παραμύθι της Σταχτοπούτας στις παραλλαγές των δύο χωρών -και όχι μόνο- τα παιδιά καλούνται να παράγουν λόγο με παιγνιώδη μάθηση, ώστε να ενισχύσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και να υιοθετήσουν γλωσσικές στρατηγικές. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής είχαν θετικό πρόσημο, διότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στις δραστηριότητες, συνεργάστηκαν θετικά με τους συμμαθητές και χρησιμοποίησαν σε σημαντικό βαθμό την Ελληνική γλώσσα.

Λέξεις-κλειδιά: Παραμύθι, γλωσσικές δεξιότητες, στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης, παιγνιώδη περιβάλλοντα μάθησης, χρήση εικόνας, Μέθοδος 'Jigsaw'.

1. Εισαγωγή

Η διαπολιτισμική προσέγγιση στοχεύει στην καλλιέργεια της αλληλεπίδρασης και στην ειρηνική συνύπαρξη των ατόμων διαφορετικής εθνικής, πολιτισμικής και θρησκευτικής προέλευσης. Στη λογική αυτή, είναι σημαντική η αξιοποίηση του μύθου και του παραμυθιού, που βασίζεται στην επιστράτευση των θεμάτων του λαϊκού πολιτισμού με σκοπό να διδαχθεί η Ελληνική ως ΕΓ/Γ2. Ο λαϊκός πολιτισμός έχει θεωρηθεί ως βασικό εργαλείο για τη διδασκαλία σε πολύ/διαπολιτισμικά περιβάλλοντα (Τσαούση, Γρίβα, Κωτόπουλος & Στάμιου, 2014· Δαμιανού, 2013). Άλλωστε, η διδακτική αξία του μύθου/παραμυθιού σχετίζεται και με το ίδιο το περιεχόμενό του, καθώς η γλωσσική έκφραση και η κλιμακωτή αφήγηση αποτελεί ένα είδος γλωσσικής άσκησης.

Το παραμύθι, λοιπόν, αποτελεί προϊόν λαϊκής προφορικής παράδοσης και εμπερικλείει τέτοια λεξιλογικά, πολιτισμικά και πραγματολογικά στοιχεία που το καθιστούν ιδιαίτερο αφηγηματικό είδος, με το οποίο αξίζει να εξοικειωθούν οι μαθητές. Είναι ένα πνευματικό

αγαθό του λαϊκού πολιτισμού με διεθνή διάσταση και προσφέρεται για διαπολιτισμικές προσεγγίσεις, καθώς δεν παραγκωνίζεται σε αυτό, εντελώς, η πολιτισμική ιδιαιτερότητα. Τα παιδιά βρίσκουν κίνητρο στον «μαγικό κόσμο» και ενεργοποιείται η φαντασία τους, ενώ δίνεται έναυσμα για παιγνιώδη μάθηση, παραγωγή λόγου και δραματοποίηση (Τσαούση κ.ά., 2014· Αναγνωστόπουλος, 2010). Είναι τόπος, συνεπώς, πολιτισμικής συνάντησης, όπου τα κοινά πολιτισμικά στοιχεία και μοτίβα μπορούν να γίνουν αντιληπτά από τα παιδιά και με τον τρόπο αυτόν να προωθηθεί η διαπολιτισμική επίγνωση και η ανάπτυξη επικοινωνιακών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων (Ακριτόπουλος, 2011· Κακάμπουρα, 2010· Τσαούση κ.ά., 2014· Grabe & Stoller, 1997).

Σημαντική φαίνεται να είναι η συμβολή και της μεθόδου Jigsaw, για την επίτευξη του παραπάνω στόχου. Ειδικότερα, πρόκειται για μία συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας στην οποία μέσα από ποικίλες διερευνητικές δραστηριότητες προωθείται η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της ανοχής. Για παράδειγμα, σε ένα σχολείο της Αμερικής, το 1971, ο ψυχολόγος Elliot Aronson και οι συνεργάτες του αποφάσισαν να αντιμετωπίσουν μια δύσκολη κατάσταση που εκδηλώθηκε ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας (Aronson & Bridgeman, 1979· Woolfolk 2007). Αναζήτησαν, λοιπόν, λύσεις που θα μετέτρεπαν ένα ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον δυσπιστίας και εχθρότητας σε ένα περιβάλλον με συνεργατικά χαρακτηριστικά. Αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας είναι η μέθοδος Jigsaw, στο πλαίσιο της οποίας μαθητές με διαφορετικές εμπειρίες και ικανότητες καλούνται να εργάζονται ομαδικά για να πετύχουν έναν κοινό στόχο. Βασικός σκοπός αυτής της μεθόδου είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της ανοχής, μαθαίνω, δηλαδή, να αναγνωρίζω και να σέβομαι τις διαφορές των άλλων, να αντιλαμβάνομαι τα συναισθήματα των άλλων, να ακούω προσεχτικά τους άλλους για να μάθω (Aronson, 2011). Ο προσανατολισμός του μαθήματος, άλλωστε, είναι η καλλιέργεια της ανάγκης, «να αλληλεπιδρώ με τους συμμαθητές μου για να μάθω» (Σπύρτου & Ανδρέου, 2014).

2. Η Δομή της μεθόδου Jigsaw

Η μέθοδος Jigsaw μπορεί να θυμίσει ένα παζλ. Όπως στο παζλ κάθε κομμάτι είναι σημαντικό για την ολοκλήρωση της τελικής εικόνας, έτσι και στην προκειμένη περίπτωση, για να σχηματιστεί η ολότητα του θέματος που μελετάται, ζητείται από τον κάθε μαθητή να μάθει και στη συνέχεια να διδάξει στους συμμαθητές του ένα μέρος της γνώσης που ανέλαβε να αποκτήσει.

2.1. Πρώτο στάδιο

Οι μαθητές εντάσσονται σε ανομοιογενείς ομάδες σύνθεσης. Το ιδανικό μέγεθος για τις ομάδες είναι από 4 έως 6 άτομα. Ο εκπαιδευτικός αναθέτει σε ένα από τα μέλη της ομάδας τον ρόλο του συντονιστή. Στη συνέχεια, εξηγεί στους συντονιστές τον τρόπο που θα εργαστούν οι ομάδες και αυτοί αναλαμβάνουν να δώσουν τις απαραίτητες οδηγίες στα μέλη της ομάδας τους σύνθεσης. Ο συντονιστής αναθέτει σε κάθε μαθητή να

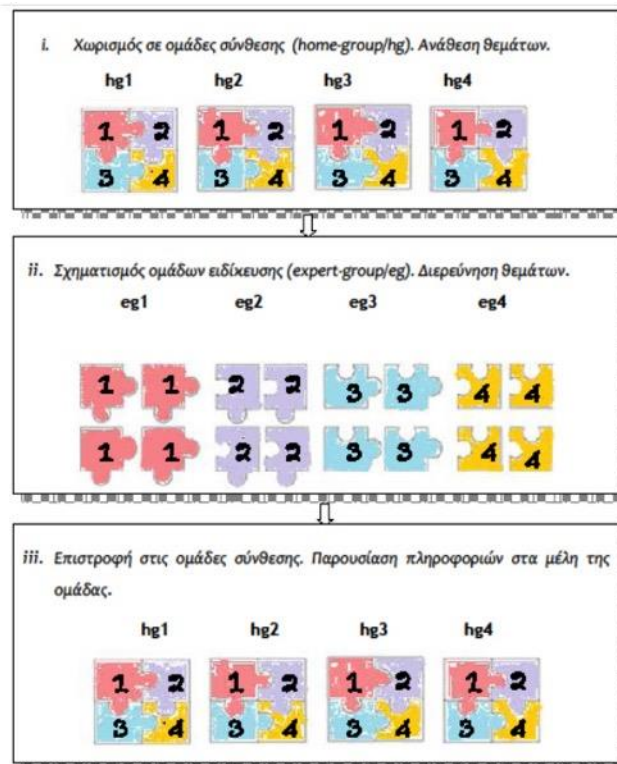
μελετήσει βαθύτερα ένα τμήμα του περιεχομένου, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του ειδικού.

2.2. Δεύτερο στάδιο

Στο στάδιο αυτό, δημιουργούνται οι ομάδες ειδικευσης. Κάθε ομάδα ειδικών συγκεντρώνει τα άτομα από τις αρχικές ομάδες, τα οποία έχουν αναλάβει το ίδιο κοινό υποσύνολο του αντικειμένου μάθησης. Σε κάθε ομάδα ειδικευσης, οι μαθητές εκτελούν πειραματικές δραστηριότητες, ψάχνουν πληροφορίες σε ηλεκτρονικές και έντυπες πηγές, συμπληρώνουν φύλλα εργασίας. Επιπλέον, σχεδιάζουν το πώς θα το διδάξουν στους συμμαθητές των αρχικών ομάδων σύνθεσης.

2.3. Τρίτο στάδιο

Στο στάδιο αυτό, διαλύονται οι ομάδες ειδικευσης και δημιουργούνται ξανά οι αρχικές ομάδες σύνθεσης. Το κάθε μέλος της ομάδας παρουσιάζει τα αποτελέσματα της μελέτης του στα υπόλοιπα μέλη, με κοινό σκοπό τη σύνθεση των πληροφοριών που συγκέντρωσαν (Σπύρτου & Ανδρέου, 2014).



Εικόνα 1. Η μέθοδος Jigsaw (Πηγή: Σπύρτου & Ανδρέου, 2014).

2. Το διδακτικό σενάριο

2.1. Σκοπός και στόχοι της εργασίας

Στο διδακτικό σενάριο που παρουσιάζεται αξιοποιήθηκε το διαδομένο παραμύθι της Σταχτοπούτας στο πλαίσιο μίας της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

(Γ2), με την υποβοήθηση της μεθόδου Jigsaw. Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο είχε ως στόχο την αξιοποίηση κειμένων από τέσσερις διαφορετικές εκδοχές του μαγικού αυτού παραμυθιού (παραλλαγές Perrault, Grimm, δύο ελληνικές εκδοχές της Σταχτοπούτας).

Μέσα από την ενασχόληση με τα κείμενα, κεντρικός στόχος ήταν ο εντοπισμός τόσο των διαφορών όσο και των κοινών μοτίβων που υπάρχουν στα παραμύθια, τα οποία φανερώνουν -σύμφωνα με τον Μιχάλη Μερακλή (2021)- την κοινή βάση της ανθρώπινης ψυχής. Παράλληλα, σκοπός ήταν η ενίσχυση των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων (ανάγνωση, παραγωγή γραπτού λόγου, κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου).

2.2. Το πλαίσιο των διδακτικών εφαρμογών

Το εν λόγω σενάριο εφαρμόστηκε σε μία μικρή ομάδα μαθητών με σκοπό, κυρίως, την επίτευξη αποδοχής και εγγύτητας των παιδιών που προέρχονταν από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε ένα Δημοτικό Σχολείο του Ν. Πέλλας. Αξίζει να σημειωθεί ότι εκείνο το διάστημα το σχολείο εφάρμοζε ένα πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας και υπήρχαν φοιτητές που πραγματοποιούσαν την πρακτική άσκηση στο πλαίσιο σεμιναρίου αναφορικά με τη Διδακτική της Ελληνικής ως Γ2.

Οι δραστηριότητες απευθύνονται σε μαθητές της Ε' Δημοτικού. Στη συγκεκριμένη τάξη φοιτούσαν μαθητές άλλης πολιτισμικής προέλευσης, οι οποίοι αντιμετώπιζαν δυσκολίες προσαρμογής. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι συμμαθητές τους έδειχναν να είναι επηρεασμένοι από τα κοινωνικά στερεότυπα. Για αυτό τον λόγο, οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν να παρέμβουν, σχεδιάζοντας διδασκαλίες με σκοπό την κοινή εμπλοκή και τη διαπολιτισμική κατανόηση, ώστε να βελτιωθούν οι σχέσεις των μαθητών.

2.3. Επιλογή και σχεδιασμός υλικού

Κεντρικό άξονα της διδασκαλίας αποτέλεσε το μαγικό παραμύθι της Σταχτοπούτας. Αιτία της επιλογής αποτέλεσε μία σύντομη έρευνα που έγινε στην τάξη, σχετικά με το ποιο είναι το αγαπημένο παραμύθι των παιδιών. Στην ερώτηση αυτή τα περισσότερα παιδιά απάντησαν ότι το αγαπημένο τους παραμύθι είναι η Σταχτοπούτα. Επίσης, η Σταχτοπούτα είναι ένα παραμύθι με εύκολη και ευχάριστη πλοκή και απαντάται σε πολλές παραλλαγές και σε πολλές χώρες.

Η Σταχτοπούτα του Perrault είναι η πιο διαδεδομένη εκδοχή, στην οποία υπάρχει η καλή νεράιδα σε ρόλο βοηθού. Στην εκδοχή αυτή βασίστηκε και η ταινία της Walt Disney. Η χώρα αναφοράς είναι η Γαλλία. Στη συνέχεια, έχουμε τη Σταχτοπούτα των αδελφών Grimm, στην οποία ως «από μηχανής θεός» είναι η μητέρα της Σταχτοπούτας και τα περισσότερα είναι οι φίλοι της. Σε αυτήν την εκδοχή δεν υπάρχει νεράιδα αλλά η ηρωίδα βρίσκει ό,τι θα χρειαστεί για τον χορό στον τάφο της μητέρας της. Χώρα αναφοράς εδώ είναι η Γερμανία.

Η επόμενη εκδοχή ανήκει στην Στερεά Ελλάδα με ένα παραμύθι από την Λαμία. Η Σταχτοπούτα γίνεται Σταχτομάρω και η πλοκή είναι διαφορετική. Δεν υπάρχει κακιά

μητριά, αλλά μόνο αδελφές. Η Σταχτομάρω βρίσκει τα όμορφα ρούχα σε ένα μπαούλο και αντί για τον βασιλικό χορό πηγαίνει στην κυριακάτικη Θεία Λειτουργία, όπου την ερωτεύεται ο άρχοντας του χωριού. Η υπόλοιπη ιστορία ακολουθεί περίπου την ίδια πλοκή.

Τελευταία εκδοχή είναι η Σαχταρίτσα η Μαρίτσα. Το παραμύθι αυτό προέρχεται από τον ελληνόφωνο Εύξεινο Πόντο και αποδόθηκε από τους εκπαιδευτικούς στην Κοινή Νεοελληνική, καθώς είναι καταγεγραμμένο στην ποντιακή διάλεκτο. Η Σαχταρίτσα υποφέρει από τις κακές αδελφές της. Στην πλοκή αυτής της ιστορίας, θα βοηθήσει ένα βάζο με τα κόκκαλα της νεκρής μητέρας της.

3. Διαδικασία - Εφαρμογή

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το διδακτικό σενάριο αξιοποίησε τη μέθοδο Jigsaw, που αποτελεί μία σύγχρονη συνεργατική μέθοδο, με σκοπό την ενεργό συμμετοχή αλλά και την εμπλοκή όλων των μαθητών μέσα σε ένα διαπολιτισμικό και διαφοροποιημένο πλαίσιο. Επίσης, στη διδασκαλία αξιοποιήθηκε η μέθοδος της αφήγησης (παραμυθιού), με σκοπό την κατανόηση και την παραγωγή λόγου.

Η διαδικασία εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου χωρίζεται σε τρία στάδια. Ειδικότερα, οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες με βάση το κοινωνιογράμμα που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης. Στη συνέχεια, γράψαμε τη λέξη παραμύθι στον πίνακα και ακολούθησε ένας «καταιγισμός ιδεών», βάσει του οποίου οι μαθητές ανέφεραν ως αγαπημένο τους, το παραμύθι της Σταχτοπούτας. Ακολούθησε ο διάλογος σχετικά με τις παραλλαγές του παραμυθιού που είναι γνωστές στους μαθητές. Έπειτα, τους δείξαμε εικόνες από τις διαφορετικές εκδοχές της Σταχτοπούτας, που θα μελετούσαμε στη διδασκαλία. Τέλος, ανακατέψαμε τις εικόνες και κάθε ομάδα διάλεξε τυχαία μία Σταχτοπούτα.

3.1. Πρώτο στάδιο

Στο πρώτο διαβάζει το κάθε παιδί το κείμενο που έχει μπροστά του. Στη συνέχεια, ακολούθησαν ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου με πολλαπλή επιλογή και άσκηση «Σωστού-Λάθους». Ακολούθησε συζήτηση για το περιεχόμενο των παραμυθιών και τις απαντήσεις στις ερωτήσεις κατανόησης. Στόχος ήταν η δημιουργία ενδιαφέροντος και κινήτρου, όπως και η ανάδειξη στρατηγικών κατανόησης κειμένου.

3.2. Δεύτερο στάδιο

Στο δεύτερο στάδιο, γίνεται η επεξεργασία των κειμένων με την αλλαγή των μελών των ομάδων. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές που έχουν την ίδια εκδοχή του παραμυθιού γίνονται ομάδα. Σε αυτή τη φάση, οι μαθητές πραγματοποιούν δραστηριότητες κατανόησης γραπτού λόγου, απαντώντας σε ασκήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου σχετικά με το κείμενο σε ένα κοινό φύλλο εργασίας. Στη συνέχεια, έχοντας έναν οδηγό με πληροφορίες αναζητούν στοιχεία για την εκδοχή της Σταχτοπούτας. Έπειτα, τα παιδιά εμπλέκονται

σε δραστηριότητες κατανόησης προφορικού λόγου, ακούγοντας την αφήγηση των παραμυθιών, χωρίς να βλέπουν, πλέον, τα κείμενα και απαντώντας σε ερωτήσεις κλειστού τύπου (πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, σωστού-λάθους).

3.3. Τρίτο στάδιο

Στο τρίτο στάδιο, οι μαθητές επιστρέφουν στις αρχικές ομάδες. Σε αυτή τη φάση εξασκείται η παραγωγή προφορικού λόγου. Οι μαθητές συζητούν στην ολομέλεια της ομάδας για τις διαφορετικές εκδοχές του παραμυθιού της Σταχτοπούτας. Οι μαθητές παρουσιάζουν πληροφορίες με σκοπό να συνθέσει όλη η ομάδα μία αναφορά σχετικά με το μοτίβο της Σταχτοπούτας και το πώς παρουσιάζεται σε διαφορετικά χωροχρονικά πλαίσια. Επιπλέον, κρατούν σημειώσεις, αξιοποιώντας τους οδηγούς που είχαμε μοιράσει αλλά και ό,τι είχαν εντοπίσει στα κείμενα, ως ιδιαίτερο στοιχείο. Ακολουθεί η παραγωγή γραπτού λόγου, με στόχο την αντίληψη ζητημάτων κατανόησης της διαφορετικότητας, αλλά και των κοινών μοτίβων των παραμυθιών.

Στο στάδιο αυτό, οι μαθητές δημιούργησαν ένα αυτοσχέδιο βιβλίο με ζωγραφιές και εικόνες, στο οποίο περιγράφουν το παραμύθι της Σταχτοπούτας, δίνοντας τις πληροφορίες για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε παραλλαγής. Σκοπός ήταν να χρησιμοποιήσουν τη Ελληνική Γλώσσα για να φτιάξουν κάτι καλαίσθητο, αλλά και να κατανοήσουν τα κοινά και τις διαφορές του παραμυθιού, επεκτείνοντας το νόημα και εντάσσοντάς το σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο.

Στη συνέχεια, αφού τα κείμενα παρουσιάστηκαν στην τάξη από κάθε ομάδα, ακολούθησε ένα στάδιο παιγνιώδους μάθησης, μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε ένα παιχνίδι μίμησης, με σκοπό την εμπλοκή και τη συνεργασία των μαθητών σε ένα ευχάριστο πλαίσιο διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές προσπάθησαν να αναλάβουν ρόλους, μιμούμενοι τις τέσσερις Σταχτοπούτες, οι οποίες συναντιούνται και ανταλλάσσουν πληροφορίες για τον τόπο τους, τη γλώσσα που μιλούν, τα ρούχα που φορούν, και άλλα στοιχεία του πολιτισμού, αλλά και της ιστορίας τους.

Στο τέλος, πραγματοποιήθηκε ένα παιχνίδι ανακεφαλαίωσης, όπου συμμετείχαν όλες οι ομάδες των μαθητών, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί έθεσαν ερωτήσεις και μοίρασαν κόρνες. Κάθε φορά που ο εκπαιδευτικός απηύθυνε μία ερώτηση, η ομάδα που ήξερε την απάντηση πατούσε την κόρνα. Η ομάδα που απαντούσε σωστά και πιο γρήγορα ήταν και η νικήτρια. Σκοπός ήταν οι μαθητές να είναι σε εγρήγορση, να μπορούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις για όλα τα κείμενα και να συνεργαστούν.

Με την ολοκλήρωση του παιχνιδιού μοιράστηκε στα παιδιά ένα σύντομο ερωτηματολόγιο και τους δόθηκε χώρος να γράψουν ελεύθερα τις εντυπώσεις τους από τη διδασκαλία. Οι περισσότεροι μαθητές έγραψαν ότι τους εντυπωσίασαν οι δραστηριότητες και ότι αντιλήφθηκαν, εν τέλει, ότι υπάρχουν διαφορετικές εκδοχές μίας ιστορίας σε διάφορα μέρη τόσο μακρινά μεταξύ τους. Τονίστηκε, στο σημείο αυτό, το ζήτημα της οικουμενικότητας του παραμυθιού και η έννοια της διάχυσης πολιτισμικών

αγαθών σε όλο τον κόσμο. Παράλληλα, τέθηκαν προβληματισμοί για την αποδοχή του διαφορετικού. Οι μαθητές αλληλεπίδρασαν θετικά και συνεργάστηκαν αγαστά.

Αποτιμώντας τη διδασκαλία διαπιστώθηκε ότι το διδακτικό περιβάλλον ήταν ευχάριστο και ευνοούσε τη διαπολιτισμική κατανόηση, ότι οι μαθητές, στο σύνολό τους ενίσχυσαν τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες και συνεργάστηκαν αρμονικά μεταξύ τους.

4. Επίλογος

Συνοψίζοντας, επισημαίνουμε πως, παρά τα όποια θετικά αποτελέσματα της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης, τα δεδομένα δεν μπορούν να γενικευτούν. Είναι αναγκαία μια εφαρμογή τέτοιων παρεμβάσεων για μεγάλο χρονικό διάστημα, που θα είναι στοχευμένα σχεδιασμένες στις αρχές της διαπολιτισμικής κατανόησης και επικοινωνίας. Τέτοιες, ωστόσο, εφαρμογές στην εκπαίδευση θεωρούνται πολύ σημαντικές ως ένα πρώτο βήμα για την περαιτέρω έρευνα αλλά και ως μία πρώτη προσέγγιση για να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική κατανόηση στους μαθητές. Επίσης, είναι πιο εφικτό να πραγματοποιηθούν σε μικρά σχολεία, σε μη αστικά κέντρα, που συνήθως δεν υπάρχει η δυνατότητα εφαρμογής πειραματικών προγραμμάτων από Παιδαγωγικά Τμήματα, όπως ενδεχομένως, συμβαίνει σε μεγαλύτερες πόλεις.

Βιβλιογραφία

- Ακριτόπουλος, Α. (2011). *Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι ως λογοτέχνημα: Τα παραμύθια της Χαλδίας*. Ηρόδοτος.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (2010). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*. Καστανιώτης.
- Aronson, J. (2011). *Jigsaw and the nurture of human intelligence*. Psychology Press.
- Aronson, E., & Bridgeman, D. (1979). Jigsaw groups and the desegregated classroom: In pursuit of common goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5(4), 438–446.
- Δαμιανού, Δ. (2013). Οι παιδαγωγικές διαστάσεις της ελληνικής λαογραφίας και η διδασκαλία της λαογραφίας στην ελληνική εκπαίδευση. Στο Μ. Αλεξιάδης & Χ. Κούζας (Επιμ.), *100 χρόνια ελληνικής λαογραφίας: Πανεπιστήμιο Αθηνών* (σσ. 217–230). Ελληνική Λαογραφική Εταιρεία.
- Κακάμπουρα, Ρ. (2010). Διδακτική του λαϊκού πολιτισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης: Τόμος Β΄* (σσ. 215–223). Σμυρνιωτάκης.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. University Studio Press.
- Μερακλής, Μ. (1993). *Έντεχνος λαϊκός λόγος*. Καρδαμίτσα.
- Μερακλής, Μ. (2001). *Τα παραμύθια μας*. Εντός.
- Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Πεδίο.

- Σπύρτου, Α., & Ανδρέου, Χ. (2014). Η συνεργατική μέθοδος Jigsaw: Μια διαπολιτισμική πρακτική για τα ηχητικά φαινόμενα στο δημοτικό σχολείο. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σσ. 115–144). ACCESS Γραφικές Τέχνες Α.Ε.
- Τσαούση, Κ., Γρίβα, Ε., Κωτόπουλος, Τ., & Στάμου, Α. (2014). Παραμύθια από δύο πολιτισμούς: Δημιουργική αξιοποίησή τους σε μαθητές της Ε' τάξης του δημοτικού. Στο Χ. Λεμονίδης, Ε. Γρίβα, Κ. Κασβίκης & Κ. Σέμογλου (Επιμ.), *Καινοτομία, δημιουργικότητα, διεπιστημονικότητα στο δημοτικό σχολείο*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Φιλίππου, Δ., & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να μεγαλώνεις... Για εμπύχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης*. Καστανιώτης.

Η Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα: «Ζωντανά» βιβλία, ζωηρά παιδιά... Το παράδειγμα των μαθητών του σχολείου Ελληνικής Γλώσσας της Λουβένης

Ζωή Τολιοπούλου

Φιλολόγος, Κοινοτικό Σχολείο Ελληνικής Γλώσσας, Βέγγιο
zoi_toliopoulou@hotmail.com

Περίληψη

Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες το σχολείο αποκτά εξωστρέφεια, εντάσσοντας και συμπεριλαμβάνοντας όλους τους μαθητές από όπου κι αν προέρχονται. Τόσο οι αλλοεθνείς/αλλόγλωσσοι μαθητές που αποτελούν δυναμικό στο ελληνικό σχολείο, όσο και οι Έλληνες μαθητές του εξωτερικού που όλο και περισσότερο αυξάνονται, στοχεύουν στην εκμάθηση της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας (Γ2/ΞΓ) στο πλαίσιο μιας σχολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, πλήρως προσαρμοσμένης στο σύγχρονο σχολείο του διαρκώς εξελισσόμενου δυτικού κόσμου. Το Σύγχρονο Σχολείο ορίζει μια αμιγώς κειμενοκεντρική αντίληψη στη διδασκαλία της γλώσσας με πρωταγωνιστές τους μαθητές που μέσα από την επαφή τους στην τάξη με διαφορετικά είδη κειμένων και δραστηριοτήτων που σχετίζονται με αυτά, ακούν, ανατροφοδοτούν, κρίνουν. Η εργασία αυτή μέσα από το απτό παράδειγμα των μαθητών ενός σχολείου Ελληνικής Γλώσσας του εξωτερικού στοχεύει στο να αποτυπώσει τον βαθμό της δυναμικής που φέρει η επαφή με ποικίλα κείμενα στην εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ στο επίπεδο Α2. Επίσης, καταγράφονται συμπεριφορές των μαθητών στα κείμενα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του σχολικού γλωσσικού μαθήματος, κείμενα που συναντούν και εκτός της σχολικής αίθουσας.

Λέξεις-κλειδιά: Αυθεντικά κείμενα, Ελληνική ως Γ2/ΞΓ, μαθητές, πολυτροπικότητα, δραστηριότητες.

1. Εισαγωγή

Στο πέρασμα των χρόνων, μια πιο λειτουργική διάσταση του γλωσσικού γραμματισμού υιοθετείται και αποτυπώνεται στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης στο πλαίσιο ενός ρυθμιστικού τύπου «γνωστικού» αλφαριθμητισμού («αυτόνομο» μοντέλο) σταδιακά εξασθενεί, και αυτή η διαδικασία μετουσιώνεται σε ενασχόληση του ατόμου με όλες τις εγγράμματες δραστηριότητες της κουλτούρας στην οποία το άτομο ανήκει (Χατζησαββίδης, 2007). Ο γραμματισμός ως κοινωνική αλλά και πολιτισμική πρακτική, πλέον, θέτει την αρχή της αμφισβήτησης (Ντίνας & Χλαπουτάκη, 2013).

Μέσα στη σύγχρονη αυτή εκπαιδευτική συνθήκη, το Νέο Σχολείο δείχνει δείγματα εδραίωσης τόσο για τους μαθητές των σχολείων στην Ελλάδα όσο και για εκείνους που

έχουν την Ελληνική ως πρώτη (Γ1), δεύτερη (Γ2) ή -συχνότερα- Ξένη Γλώσσα (ΞΓ) μέσα στο τυπικό σχολικό Curriculum των σχολικών μονάδων του εξωτερικού. Οι μαθητές αυτοί, μαθητές του Νέου Σχολείου, καλούνται μέσα από γλωσσικά, και μη, κείμενα να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καλούνται να διαχειρίζονται «καθημερινά» κείμενα, να ερμηνεύουν, να δημιουργούν δομημένα λεκτικά σύνολα, νοηματοδοτώντας τα, αλλά και αμφισβητώντας τα, όταν είναι απαραίτητο.

Εκτός από, αμιγώς, λεκτικά κείμενα, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πολυτροπικά κείμενα, τα οποία αποτελούν μια νέα μορφή επικοινωνίας. Ως αποτέλεσμα της χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών, δημιουργούνται κείμενα, ενταγμένα τόσο στην καθημερινή ζωή ως πληροφοριακά μέσα όσο και τη σχολική αίθουσα ως αντικείμενα μελέτης, που βασίζονται στην ποικιλότητα σημειωτικών τρόπων (modes) για να επιτευχθεί η πληροφόρηση, αλλά και η πολλαπλή νοηματοδότηση των κειμένων.

2. Τα «άλλα» κείμενα

2.1. Τα αυθεντικά κείμενα

Η γλώσσα (Γ1, Γ2, ΞΓ) κατακτάται μέσω: α) κειμένων επικοινωνιακού τύπου (κείμενα με άμεσο προφορικό λόγο, όπως λ.χ. διάλογοι, τηλεφωνικές συνομιλίες, κ.ά., τα οποία συνδέονται στενά με το περιβάλλον και τα βιώματα των μαθητών), β) κειμένων πεζών με μη λογοτεχνικό χαρακτήρα (περιγραφικά, πληροφοριακά, διαφημίσεις, κ.λπ., μέσα από τα οποία οι μαθητές συνδιαλέγονται με τον πραγματικό κόσμο και με το πολιτισμικό κεφάλαιο που τους περιβάλλει) και γ) λογοτεχνικών κειμένων (πεζά, ποιητικά, θεατρικά) (Δαμανάκης, 2004, σ. 87). Τα κείμενα που δημιουργούνται αποκλειστικά για διδακτική χρήση εκλείπουν.

Η γλώσσα αποτελεί στη σχολική αίθουσα δίαυλο επικοινωνίας που δεν συντελείται σε απομονωμένες λέξεις και προτάσεις, αλλά σε γλωσσικές δραστηριότητες που βρίσκονται σε άρρηκτη σχέση με τα προς ανάγνωση κείμενα, και αναφέρονται σε αυτά (λειτουργική χρήση της γλώσσας). Ο μαθητής ερχόμενος σε επαφή με διάφορα είδη κειμένων (genre) εκδηλώνει κριτική αντίληψη, αλλάζοντας αναμφίβολα τον πρωταγωνιστή της γλωσσικής διάδρασης. Κατανοεί και περνά σταθερά και σταδιακά στη μεταγνώση, για να φτάσει τελικά να αναπτύξει κοινωνικά προσδιορισμένες στρατηγικές ως προς τον τρόπο που μαθαίνει (O'Malley & Chamot, 1990).

2.2. Τα πολύσημα κείμενα

Ο λόγος (προφορικός-γραφτός) είναι κυρίαρχος -και μόνος- τρόπος απόδοσης νοήματος σε κάθε λεκτικό κείμενο και παρών σε κάθε πολυτροπικό κείμενο (Kress, 2000). Ωστόσο, η πολυτροπικότητα (multimodality) αποτέλεσε καίριο «συστατικό» και του σύγχρονου κειμένου, καταλυτικό για τη νοηματοδότησή του. Ο λόγος, σχεδόν πάντοτε, αναπτύσσεται παράλληλα με άλλα σημειωτικά μέσα, ακόμα κι όταν αυτά δεν γίνονται αμέσως διακριτά. Κάθε κείμενο, σύμφωνα με τη θεωρία της πολυτροπικότητας (NLG, 1994), ορίζεται ως ένα πολλαπλό σύστημα τρόπων (Χοντολίδου, 1999), μια περίπλοκη

γκάμα κοινωνικών συμβάντων με ποικίλες νοηματοδοτήσεις (πολυσημία). Είναι ευνόητη, λοιπόν, η δυσκολία ερμηνείας του πολυτροπικού κειμένου αφού στα στοιχεία του περίπλοκου αυτού κειμενικού είδους ενυπάρχουν -ίσως και άπειρες- συμπαραδηλώσεις που αναπλασιάζονται και μέσα στον συγκεκριμένο -κάθε φορά- χώρο και χρόνο. Σχήματα νοήματος οπτικά, νευματικά, ηχητικά και χώρου είναι καταλυτικά παρόντα. Η κινούμενη ή μη εικόνα/φωτογραφία, το σχέδιο/σχεδιάγραμμα, ο ήχος/ρυθμός-μουσική (επιτονισμός), οι χειρονομίες αποτελούν στοιχεία «έκφρασης» της πολυτροπικότητας.

Ως προς τον γραπτό -εικονοποιημένο πλέον- λόγο, και τα μη εξαιρετέα οπτικά γραφολογικά και τυπογραφικά σημειωτικά μέσα (σχήμα γραμμμάτων, αρχιγράμματα, χρήση πεζών-κεφαλαίων, υποσημειώσεις/παραπομπές, είδος χαρτιού, εξώφυλλο, σχήμα, μέγεθος, βιβλιοδεσία, εκδοτικός οίκος, χρώμα συμβόλων και η χωρική σχέση μεταξύ τους, η χρονική διαδοχή εικόνων), καθώς και η γνώση της από αριστερά και από πάνω προς τα κάτω ανάγνωσης στις δυτικές κοινωνίες, η γνώση συγκεκριμένου πλαισίου για τη δημιουργία μιας επιστολής, διαφήμισης, e-mail κ.ά., είναι τρόποι απόλυτα ισότιμοι και εξίσου αποδοτικοί με τον λεκτικό τρόπο απόδοσης της αποδεικτικά παλαιόθεν υπάρχουσας πολυτροπικότητας ενός κειμένου, η οποία οδηγεί στην πρόσληψη και κατόπιν στη μεγαλύτερη απόλαυση του κειμένου από τον αναγνώστη (Χοντολίδου, 1999). Πολλές φορές μάλιστα, μέσω των μη λεκτικών σημειωτικών τρόπων που κάποτε εμφανίζονται πιο ισχυροί από το λόγο, επιτελούνται λειτουργίες που θα αποτύχουν αν επιτελεστούν με τον λόγο. Οι λειτουργίες αυτές δεν οδηγούν σε μια έστω επιμέρους απώλεια για τη γλώσσα, αλλά σε μια -απαραιτήτως όπου χρειάζεται- διαφορετική αναπαράσταση του κόσμου, και επιπλέον της σκέψης και της ανθρώπινης υποκειμενικότητας (Χατζησαββίδης, 2011).

2.3. Δημιουργική σκέψη

Το κειμενικό είδος (genre) θεωρείται πρώτη μονάδα, διαμορφωμένη στο εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (context), με το οποίο ο μαθητής έρχεται σε επαφή μέσω μιας κριτικής αντίληψης (Παιδαγωγική του Γραμματισμού). Στη σχολική αίθουσα του σύγχρονου σχολείου «διακινούνται άλλα κείμενα», «αυθεντικά», και από διάφορα είδη, κείμενα που κυριαρχούν στην καθημερινή ζωή των -κοινωνικά ταυτοποιημένων και εντός σχολικού περιβάλλοντος πλέον- μαθητών. Ο μαθητής-πολίτης καλείται όχι μόνο να χρησιμοποιεί τις «νέες μορφές» γλώσσας, ούτε μόνο να αντιλαμβάνεται τα εξορισμού ρευστά κείμενά της, αλλά επιπροσθέτως να υιοθετεί μία «ανατρεπτική» στάση κοιτώντας διερευνητικά κάτω από τη επιφάνεια των κειμένων. Οφείλει να χειρίζεται διαλέκτους, ύφος, αλλαγή και μίξη κωδικών, διαγλώσσες, να εξετάζει συμβατικά και ηλεκτρονικά πολυτροπικά, υβριδικά κείμενα, νοήματα, ιδέες αλλά και ερεθίσματα, γράφοντας, διαβάζοντας και συζητώντας μέσα σε (σχολικό ή μη) φυσικό περιβάλλον. Οφείλει, δηλαδή, και μέσα στο σχολείο να ερμηνεύει τον πραγματικό κόσμο.

Εν συνεχεία, ως φυσική απόρροια της κριτικής του σκέψης, ο μαθητής είναι σε θέση να δημιουργήσει καινούριο κείμενο, να παραγάγει -με άλλα λόγια- δικό του προϊόν. Με τη

γραφή, ανάγνωση, ομιλία, ακρόαση, παρατήρηση σχεδιάζει (designing) καινοτόμες κατασκευές, αναμορφώνοντας με μια δυναμική εξέλιξης τη γνώση, ώστε το σχεδιασμένο (αρχικά κείμενα) όχι απλώς να αναπαράγεται, αλλά μετά την «ανασκευή» του, δημιουργημένο εκ νέου και μοναδικό, να ανταποκρίνεται στα διαφορετικά κάθε φορά επικοινωνιακά - καθημερινά γεγονότα, δηλαδή στην πραγματικότητα (Kalantzis & Cope, 2001). Έτσι, ο μαθητής πρωταγωνιστεί στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (όπως και αν χαρακτηρίζεται η γλώσσα: Γ1, Γ2 ή ΞΓ), ορίζει την εξέλιξη της διδακτικής ώρας. Μέσω του κριτικού γραμματισμού, ο μαθητής προετοιμάζει και τη διαχείριση της ίδιας του της ζωής, διαμορφωμένης σε ένα κοινωνικά δίκαιο πλαίσιο που ο ίδιος αρχίζει να ενθαρρύνει και αξιακά απαιτεί. Τίθεται, συνεπώς, σε διαδικασία πολυγραμματισμών, οι οποίοι αφορούν στάσεις και δεξιότητες του ατόμου κοινωνιοπολιτισμικού χαρακτήρα, εντός (με τα πολυτροπικά, υβριδικά κείμενα, ήχο, εικόνα κ.λπ.) και εκτός της σχολικής κοινότητας.

3. Η έρευνα

3.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της μελέτης ήταν να διαπιστωθεί εάν και σε ποιο βαθμό οι μαθητές που φοιτούν σε κοινοτικό σχολείο Ελληνικής Γλώσσας του εξωτερικού όπου η Ελληνική διδάσκεται ως Γ2/ΞΓ, μπορούν να μάθουν την Ελληνική Γλώσσα (επίπεδο Α2) μέσα από την ενασχόληση τους με ποικίλα κειμενικά είδη. Καταγράφονται και μελετώνται αντιδράσεις των μαθητών κατά την επαφή-ενασχόλησή τους με δομημένα σύνολα, τα κείμενα, τα οποία συναντούν με έναν τρόπο και στην καθημερινή τους ζωή. Η εργασία, κατ' ουσίαν, προσπαθεί να αξιολογήσει το μέγεθος της εμπλοκής των μαθητών ως «πρωταγωνιστών» στην γλωσσική διδασκαλία.

3.2. Μεθοδολογία και υλικό

Η έρευνα βασίστηκε στα υποχρεωτικά Σχολικά Εγχειρίδια της Γλώσσας για την Α', Β' και Γ' Δημοτικού, καθώς και σε καθημερινά αυθεντικά κείμενα, εύληπτα για τους μικρούς μαθητές (Επίπεδο Α2). Νόρμα από τη διδάσκουσα θεωρήθηκαν τα Δ.Ε.Π.Π.Σ - Α.Π.Σ ΦΕΚ 303B/13-03-2003 ΦΕΚ 304B/13-03-2003 (ΥΠΕΠΘ) και το Α.Π.Σ (Πιλοτικό) ΦΕΚ Β 5877.2021 (ΥΠΕΠΘ). Οι μαθητές άλλοτε συνεργατικά (σε παιχνίδια ρόλων, τυχαίες ομάδες) και άλλοτε κατά μονάδες, αλλά σε κλίμα συνεργασίας, καταπιάστηκαν με ασκήσεις προς απάντηση. Το υποχρεωτικό Σχολικό Γλωσσικό Εγχειρίδιο από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού παρουσιάζει κείμενα ως απαραίτητα στοιχεία αναφοράς για τις απαντήσεις των ασκήσεων. Ωστόσο, ασκησιολόγιο αμιγώς αναφερόμενο στα κείμενα αναφοράς δόθηκε και από τη διδάσκουσα.

Οι μαθητές κλήθηκαν άλλοτε να ακούσουν την ανάγνωση των κειμένων από τη διδάσκουσα και να απαντήσουν, συζητώντας (πρόσληψη και παραγωγή προφορικού λόγου) και άλλοτε να διαβάσουν οι ίδιοι (αναγνωστική ικανότητα/κατανόηση γραπτού λόγου). Τα κείμενα δόθηκαν ιεραρχημένα ως προς τον βαθμό δυσκολίας. Οι μαθητές στη

συνέχεια αξιολογήθηκαν ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από μία πρώτη -ψηγηματική- διαδικασία σχεδιασμού νέου κειμένου (Design) (Kalantzis & Cope, 2001).

3.3. Οι συμμετέχοντες

Δεκαοκτώ (18) παιδιά (δέκα κορίτσια και οχτώ αγόρια), από 7 έως 11 ετών, ενταγμένα -κατόπιν κατατακτήριου τεστ- στο επίπεδο A2 (2-4) κατά ΚΕΠΑ (1991), αποτέλεσαν το δείγμα την έρευνας. Όλοι οι μαθητές φοιτούσαν σε δημόσια αμιγώς μονογλωσσικά φλαμανδικά δημοτικά σχολεία στην γεωγραφική περιφέρεια της Φλάνδρας στο Βέλγιο, με ακαδημαϊκή γλώσσα σχολείου τα Ολλανδικά. Όλα ήταν μετανάστες πρώτης γενιάς, στην πλειοψηφία τους από Έλληνες γονείς και μόνο έξι από μικτό γάμο, με την Ελληνική ως μητρική (το επίπεδο στην Ελληνική κατά την εγγραφή τους στο σχολείο για πρώτη φορά (A1.1) είχε μικρές διαφοροποιήσεις από μαθητή σε μαθητή).

3.4. Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη σε φυσική αίθουσα του σχολείου που εδρεύει στην πόλη Λουβένη στο Βέλγιο, στο πλαίσιο τυπικών διδακτικών ωρών του γλωσσικού μαθήματος, με τη συγκατάθεση της διευθύντριας και των γονέων των μαθητών. Συνολικά διατέθηκαν είκοσι (20) διδακτικές ώρες ενασχόλησης με τα κείμενα.

Τα κείμενα, πολυτροπικά ή μη, των υποχρεωτικών σχολικών βιβλίων «Γλώσσα» (Α', Β', Γ' Δημοτικού) (ΙΤΥΕ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Έκδοση 2021, ΙΕΠ/ΥΠΕΠΘ), καθώς και πολυτροπικά/αυθεντικά κείμενα, πόστερ, κάρτες, ταινίες, εικόνες, ήχοι (εκτός σχολικού βιβλίου) που επέλεξε η διδάσκουσα, αποτέλεσαν το υλικό. Στην αρχή, τα κείμενα των βιβλίων σαφώς υπερείχαν ως προς τον χρόνο διδασκαλίας τους, στη συνέχεια, όμως, ο χρόνος διδασκαλίας σχολικών και εξωσχολικών κειμένων μοιράστηκε, σχεδόν, ισόποσα, καθώς το ενδιαφέρον των μαθητών για τα δεύτερα υπήρξε μεγάλο, και το επίπεδο κατανόησης τους από τους μαθητές αξιοσημείωτο. Τα κείμενα, ως πεδίο άσκησης (Δανανάκης, 2004), μαζί με τις ασκήσεις τους προς απάντηση, έδειξαν στη διδάσκουσα τον βαθμό της εμπλοκής των μαθητών στη διδασκαλία του μαθήματος την Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Στα σχολικά βιβλία του Δημοτικού διαπιστώνονται, πλέον, δείγματα πολυτροπικότητας και προοδευτικής απόδοσης των εκφωνήσεων των σχετικών με τα κείμενα ασκήσεων.

Οι μαθητές, επίσης, κλήθηκαν να ασκηθούν σε διαβαθμισμένης δυσκολίας κύκλους δραστηριοτήτων, σχετικών με τα κείμενα και, εν συνεχεία, στην παραγωγή δικών τους μικρών κειμένων. Χρώματα, εικονίδια, συμπληρωματικές των κειμένων εικόνες συνετέλεσαν στη συλλογή δεδομένων για την στάση των μαθητών απέναντι στα κείμενα και τον βαθμό κατάκτησης των γλωσσικών δεξιοτήτων. Σε αυτό το πλαίσιο, η διδάσκουσα προσπάθησε να εμπλέξει τους μαθητές στην λειτουργική χρήση της γλώσσας που παραμερίζει, χωρίς να εγκαταλείπει, τις κανονιστικές αρχές της (δομή γλώσσας), δίνοντας, όμως, μια διαδραστική διάσταση στη διδασκαλία της.

4. Επιλογικός σχολιασμός

Οι μαθητές (Α2. 2-4), στο πλαίσιο της φοίτησης τους σε ένα κοινοτικό σχολείο Ελληνικής Γλώσσας (Γ2/ΞΓ) στο Βέλγιο, εξοικειώνονται με την Ελληνική Γλώσσα μέσα από πολύχρωμα και οικεία κείμενα διαφόρων κειμενικών ειδών (genre-based learning), με ποικίλα καταληκτικά μαθησιακά αποτελέσματα, όπως: α) ενδιαφέρον για τα κείμενα λόγω πολυτροπικής διάστασης (χωμάτων, εικόνες, πλαίσια, πολυσύνθετες αναπαραστατικές πηγές), β) έντονο ενδιαφέρον για κείμενα με θεματολογία που συναντούν εξωσχολικά (αυθεντικά κείμενα), γ) έντονο ενδιαφέρον για συγκεκριμένα κειμενικά είδη: κόμικς, διάλογοι που ευνοούν παιχνίδια ρόλων, συνεργατική μάθηση, δ) αναγνώριση κειμενικών ειδών. Επιπλέον, διαπιστώνονται ενδιαφέροντα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως: α) επιθυμία για περισσότερη έκφραση στον προφορικό λόγο (απαντούν σε ερωτήσεις, περιγράφουν), β) περισσότερο ενδιαφέρον και για τη δομή της γλώσσας μέσω κειμένων («ομαλή» η επαφή τους με μέρη του λόγου/ονομαστικά-ρηματικά σύνολα) και γ) λειτουργική χρήση της ΞΓ από τα πρώτα επίπεδα.

Οι μικροί, αλλά δυναμικοί μαθητές, με αμείωτο ενδιαφέρον, έδειξαν να αγωνιούν για την απόκτηση γνωστικών, και κοινωνικών, δεξιοτήτων σε μια γλώσσα που παραδοσιακά προσδιορίζεται ως μητρική, αλλά ουσιαστικά τους δυσκολεύει εξίσου με τις άλλες τις Ξένες Γλώσσες (Γ2, Γ3, καθώς η Ελληνική γλώσσα περιορίζεται ως προς την χρήση της αυστηρά στο στενό οικογενειακό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.) (2004). *Θεωρητικό πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την Ελληνογλώσση εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). *Transformations in language and learning: Perspectives on multiliteracies*. Common Ground Publishing.
- Kress, G. (2000). Multimodality: Challenges to thinking about language. *TESOL Quarterly*, 34, 337–340.
- New London Group (NLG). (1994). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Ντίνας, Κ., & Χλαπουτάκη, Ε. (2013). Παιδαγωγικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού σε εφήβους μαθητές. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1998). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο*. <https://www.pi-schools.gr>

- Χατζησαββίδης, Σ. (2011). *Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: Από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό*. <https://sch.cy/sd/288/koinoniokentrismos.pdf>
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1(1), 115–118.

Καινοτόμο, διαθεματικό πλοτικό Πρόγραμμα στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Λυκείου

Βασιλική Μούζα

Φιλολόγος
vaso_mouza@hotmail.com

Βασιλική Τζιάτζιου

Φιλολόγος
vastziatziou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία σχετίζεται με καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις της Γλώσσας σε πολύγλωσσα/πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Πρόκειται για ένα διδακτικό σενάριο (project) στη Γ' Λυκείου για τη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων με θέμα τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Το εφαρμοσμένο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει προτάσεις για τον σχεδιασμό και την οργάνωση δραστηριοτήτων και ευρύτερων διδασκαλιών, με στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις όχι μόνο του γλωσσικού μαθήματος, αλλά και άλλων γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ). Για την πρόσβαση των μαθητών στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων αξιοποιούνται κατάλληλες στρατηγικές, όπως είναι οι προαναγνωστικές και αναγνωστικές στρατηγικές για την κατανόηση κειμένων του γραπτού ή του προφορικού λόγου, η αξιοποίηση στρατηγικών για την κατανόηση λεξιλογίου, για την εστίαση στο γενικό νόημα, σε συγκεκριμένες πληροφορίες του κειμένου κ.ά.

Λέξεις-κλειδιά: Στρατηγικές μάθησης, διαθεματική προσέγγιση, σενάριο εργασίας (Project), συνεργατική διδασκαλία, ανθρώπινα δικαιώματα.

1. Εισαγωγή

Ως στρατηγικές μάθησης θεωρούνται «οι νοητικοί τρόποι επεξεργασίας της πληροφορίας που διευρύνουν την κατανόηση, τη μάθηση και τη διατήρηση της πληροφορίας στη μνήμη» (Chamot & O' Malley, 1990). Σε αυτό το πλαίσιο, η έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας θεωρήθηκε ως μια αντικειμενικά μετρήσιμη ικανότητα χρήσης της γλώσσας σε ποικίλα πλαίσια επικοινωνίας. Ή, αλλιώς, στρατηγικές μάθησης θεωρούνται «συγκεκριμένες ενέργειες που επιλέγονται συνειδητά από τους μαθητές, προκειμένου να φέρουν σε πέρας με τρόπο «οικονομικό» διάφορες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή να διευκολύνουν τη μάθηση και να την κάνουν πιο απολαυστική και αποτελεσματική, οδηγώντας σε ουσιαστική κατανόηση, πρόσκτηση, διατήρηση και εφαρμογή της νέας γνώσης» (Chamot & O'Malley, 1990· Oxford 1992· Cohen, 1998). Αυτού του είδους η έμφαση στη διδασκαλία και μάθηση της γλώσσας

φέρνει στο κέντρο της γλωσσικής διδασκαλίας την έννοια του γραμματισμού, μιας κοινωνικής δηλαδή πρακτικής που είναι σχετική με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα. Είναι η ικανότητα ενός ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει διάφορους τύπους λόγου, αλλά και να παράγει ποικιλία ειδών λόγου, όπως και να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του μέσω του γραπτού λόγου (Χατζησαββίδης, 2005).

Αυτή η εργασία αποτελεί μια διαθεματική προσέγγιση, στην οποία ορίζεται η πολύπλευρη διερεύνηση και μελέτη του θέματος των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, το οποίο άπτεται πολλών γνωστικών αντικειμένων. Έτσι, η γνώση αντιμετωπίζεται ως ενιαία ολότητα και όχι αποσπασματικά και, ταυτόχρονα, συνδέεται με την ίδια τη ζωή. Στη διαθεματική αυτή προσέγγιση το συγκεκριμένο θέμα μελετάται πολύπλευρα μέσω συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων με τη συμβολή και άλλων αντικειμένων όπως της Ιστορίας, των Θρησκευτικών, της Αγγλικής Γλώσσας, της Λογοτεχνίας, της Πολιτικής Παιδείας και της Ελληνικής Γλώσσας.

Για τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης χρησιμοποιούνται η μαθητοκεντρική μορφή διδασκαλίας, όπως είναι το σενάριο εργασίας (Project) και η συνεργατική διδασκαλία, αφού αυτές προσφέρονται για τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σ' αυτές τις διδακτικές εφαρμογές, δίνεται έμφαση στις προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου, δηλαδή στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, αλλά και σε επιμέρους δεξιότητες, όπως είναι η σύγκριση των κειμενικών ειδών μεταξύ τους και η κατάκτηση των επιστημονικών όρων των γνωστικών αντικειμένων (Chamot, Dale, O' Malley & Spanos, 1992).

Θα πρέπει, ωστόσο, ο καθορισμός των μαθησιακών στόχων να σχετίζεται με το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου, να είναι ευδιάκριτος ο εντοπισμός των βασικών εννοιών-κλειδιών για κάθε κεφάλαιο, να υπάρχει προσαρμογή του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων και επιλογή κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού, που θα χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία, όπως πίνακες, εικόνες, φωτογραφίες κ.ά, που δημιουργούν το απαραίτητο πλαίσιο που βοηθά τους μαθητές στην κατανόηση. Οι δραστηριότητες, τέλος, πρέπει να είναι ενδιαφέρουσες για τους μαθητές και καλά οργανωμένες, ώστε να επιφέρουν τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα (Ζάγκα, 2013).

2. Η ταυτότητα του διδακτικού σεναρίου

Η τάξη στην οποία υλοποιείται το συγκεκριμένο σενάριο είναι η Γ' Λυκείου και η διάρκειά του είναι δύο μήνες. Ως χώρος διεξαγωγής επιλέχθηκε η αίθουσα διδασκαλίας των μαθητών. Οι μαθητές σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου θα πρέπει να έχουν μαζί τους τα 'tablets'. Ειδικότερα, σκοπός είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να εξοικειωθούν με τις γλωσσικές δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου αξιοποιώντας κατάλληλες στρατηγικές στο θεματικό πεδίο «Ανθρώπινα δικαιώματα». Οι διδακτικοί στόχοι είναι οι εξής:

Γλωσσικοί στόχοι. Οι μαθητές/τριες καθίστανται ικανοί/ες να:

- διακρίνουν τον τρόπο εκφοράς του λόγου ενός κειμένου και να τον συσχετίζουν με την πρόθεση του δημιουργού του,
- μπορούν να αναπτύξουν περισσότερο τις γλωσσικές τους δεξιότητες μέσω της ενθάρρυνσης για προφορικό λόγο,
- παράγουν δημιουργικό γραπτό λόγο στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης.

Γνωστικοί στόχοι. Οι μαθητές/τριες καθίστανται ικανοί/ες να:

- γνωρίσουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και να διακρίνουν τις περιπτώσεις καταπάτησής τους στις μέρες μας,
- πληροφορηθούν για τον παρεμβατικό ρόλο και να αξιολογήσουν την έκταση της ευαισθητοποίησης ατόμων, κυβερνήσεων και οργανισμών αναφορικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα (κριτικός γραμματισμός),
- έρθουν σε επαφή με διαφορετικά κειμενικά είδη (δημοσιογραφικά, λογοτεχνικά, ομιλία, επιστολή) και οπτικοακουστικό λόγο μέσω των οποίων παρουσιάζεται το θέμα και να προβούν σε αναλύσεις (κριτικός γραμματισμός).

Στόχοι σχετικά με τις ΤΠΕ. Οι μαθητές/τριες καθίστανται ικανοί/ες να:

- αξιοποιούν τις ΤΠΕ εναλλακτικά και συμπληρωματικά με τη χρήση των συμβατικών μέσων,
- εκμεταλλεύονται και να χρησιμοποιήσουν τις δυνατότητες των ψηφιακών περιβαλλόντων (κείμενα, αρχεία, ιστοσελίδες, ιστολόγια, κ.λπ.) σε κάθε στάδιο της εργασίας τους (έρευνα, μελέτη, επεξεργασία, σύνθεση, παρουσίαση, αξιολόγηση, επικοινωνία και παραγωγή δικού τους πολυτροπικού έργου μέσα στο πλαίσιο κ.λπ.).

Κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι. Οι μαθητές/τριες καθίστανται ικανοί/ες να:

- δραστηριοποιηθούν στη διερευνητική/βιωματική μάθηση,
- εργαστούν, ακολουθώντας το μοντέλο της συνεργατικής μάθησης,
- αναπτύσσουν προβληματισμό και να καλλιεργούν θετική στάση σε μείζονα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα.

Στο τέλος, όλες αυτές οι εργασίες θα συλλεγούν σε ένα portfolio, το οποίο θα είναι ατομικό και θα μπορεί ο κάθε μαθητής να αντλεί από αυτό όποτε χρειαστεί.

2.1. Προστάδιο. 1^{ος} Θεματικός Άξονας

Στο στάδιο αυτό, γίνεται μια εισαγωγική συζήτηση σχετικά με το θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο οποίο αναφέρονται τα κείμενα που έχουν επιλεγεί για να επεξεργαστούν οι μαθητές. Στη συνέχεια, τίθεται το ερώτημα εάν και κατά πόσο συνειδητοποιούν το περιεχόμενο της έννοιας «δικαίωμα». Αφού διατυπώσουν σύντομα τις ερμηνείες που δίνουν τους ζητείται:

1. Να αναφέρουν φράσεις-λέξεις που σκέφτονται με το άκουσμα των φράσεων «έχω δικαίωμα»/ «δεν έχω δικαίωμα».

2. Με βάση τα βιώματα και τις γνώσεις τους, να αναφέρουν επίθετα που μπορούν να σκεφτούν, για να συνοδεύσουν τη λέξη «δικαίωμα».
3. Οι φράσεις και οι λέξεις που προκύπτουν με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας (brainstorming) καταγράφονται στον πίνακα.

2.2. Κύριο στάδιο. 2^{ος} Θεματικός Άξονας

Αυτό το στάδιο θα αναπτυχθεί σε τρεις θεματικούς άξονες: Κατανόηση και Παραγωγή Προφορικού Λόγου, Κειμενικά Είδη, Κατανόηση και Παραγωγή γραπτού λόγου. Αρχικά, δίνεται στους μαθητές το κείμενο «Εννοιολογική σύγχυση και πολιτική εκμετάλλευση» του Π. Κονδύλη (Έκθεση – Έκφραση Γ' Λυκείου, σ. 30), το παιδικό αντιρατσιστικό ποίημα¹, το κείμενο του Ι. Μανωλεδάκη (Έκθεση – Έκφραση Γ' Λυκείου, σ. 80). Επίσης, δίνονται μια προφορική συνέντευξη μετανάστριας από την Αιθιοπία², μία διαφήμιση από την Ινδία³ καθώς και μία συνέντευξη Μικρασιάτισσας, πρόσφυγα⁴. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Καθεμία αναλαμβάνει συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Η πρώτη ομάδα καλείται να παρακολουθήσει τη συνέντευξη της μετανάστριας και να παρουσιάσει προφορικά έναν κατάλογο με τις παραβιάσεις των δικαιωμάτων που αυτή αναφέρει. Αφού διαβάσει το κείμενο «Εννοιολογική σύγχυση και πολιτική εκμετάλλευση» του Π. Κονδύλη να απαντήσει στα εξής: Πώς ορίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα σύμφωνα με τον Κονδύλη; Με ποια επιχειρήματα ο συγγραφέας στηρίζει τη θέση ότι δεν υπάρχουν ανθρώπινα δικαιώματα; Ανατρέψτε ένα επιχειρήματά του. Με ποιους τρόπους επιτυγχάνεται η συνοχή στην τρίτη παράγραφο;

Η ομάδα περιηγείται στον επίσημο ιστότοπο των Ηνωμένων Εθνών⁵ και μελετάει τα άρθρα από 1-10 της Οικουμενικής διακήρυξης για τα ανθρώπινα δικαιώματα, ώστε να παρουσιάσουν προφορικά τα δικαιώματα στα οποία αναφέρονται. Τέλος, καλούνται να παρατηρήσουν τον πίνακα του J.M.W. Turner “The slaveship”⁶ και να παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης με ποιες παραβιάσεις σχετίζεται ο πίνακας αυτός. Όλες οι ομάδες συμμετέχουν σε μια συζήτηση «στρογγυλής τράπεζας», με θέμα: «Παραβιάσεις δικαιωμάτων στη σύγχρονη εποχή». Η πρώτη ομάδα θα ασχοληθεί με παραβιάσεις που σχετίζονται με τα δικαιώματα που μελέτησαν στην Οικουμενική Διακήρυξη και θα πρέπει να προετοιμαστούν κατάλληλα για τον σκοπό αυτό.

Η δεύτερη ομάδα καλείται να παρακολουθήσει τη διαφήμιση και να παρουσιάσει προφορικά τις παραβιάσεις δικαιωμάτων της κοινωνικής ομάδας στην οποία αναφέρεται. Επίσης, ζητείται από την ομάδα να διαβάσει το Παιδικό Αντιρατσιστικό Ποίημα και να εντοπίσει το θέμα του, καθώς και τρεις κειμενικούς δείκτες με τους οποίους αυτό αναδεικνύεται. Ακόμα, καλείται να επισημάνει τις γλωσσικές επιλογές με τις οποίες αναδεικνύεται η πρόθεση του ποιητικού υποκειμένου. Η ομάδα θα πρέπει να

¹ Στον σύνδεσμο: <https://antikleidi.com/2012/10/19/black-white/>.

² Στον σύνδεσμο: <https://ourstories.gr/album/my-story-eleni/>.

³ Στον σύνδεσμο: <https://www.youtube.com/watch?v=3fZBHwu7KNs>.

⁴ Στον σύνδεσμο: https://www.youtube.com/watch?v=QO2bL5L_RkA&ab_channel=documentariess.

⁵ Στον σύνδεσμο: <https://unric.org/el/>.

⁶ Στον σύνδεσμο: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Slave_Ship.

συγκεντρώσει τα επίθετα που δηλώνουν χρώμα και να εξηγήσει με ποιες καταστάσεις της πραγματικότητας συνδέονται.

Η ομάδα θα περιηγηθεί στον επίσημο ιστότοπο των Ηνωμένων Εθνών και θα μελετήσει τα άρθρα 11-20 της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα ανθρώπινα δικαιώματα και θα παρουσιάσει προφορικά τα δικαιώματα στα οποία αναφέρονται. Τέλος, οι μαθητές/τριες καλούνται να παρατηρήσουν τον πίνακα του P. Picasso «Guernika»¹ και να παρουσιάσουν στην ολομέλεια με ποιες παραβιάσεις δικαιωμάτων σχετίζεται. Όπως όλες οι ομάδες συμμετέχει και αυτή σε μια συζήτηση «στρογγυλής τράπεζας», με θέμα: «Παραβιάσεις δικαιωμάτων στη σύγχρονη εποχή».

Η τρίτη ομάδα θα παρακολουθήσει τη συνέντευξη της Μικρασιάτισσας πρόσφυγα και θα παρουσιάσει, προφορικά, έναν κατάλογο με τις παραβιάσεις των δικαιωμάτων που αναφέρει η συνέντευξη. Καλείται, επίσης, να διαβάσει το κείμενο του Ι. Μανωλεδάκη και να παρουσιάσει, προφορικά, το πρόβλημα που απασχολεί τον συγγραφέα, τη θέση του, τα επιχειρήματά του και το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει. Η ομάδα θα σημειώσει το ειδικό λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους επιτυγχάνεται η συνοχή στην τελευταία παράγραφο. Καλείται, επίσης, να περιηγηθεί στον επίσημο ιστότοπο των Ηνωμένων Εθνών, να μελετήσει τα άρθρα 21-30 της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα ανθρώπινα δικαιώματα και να παρουσιάσει, προφορικά, τα δικαιώματα στα οποία αναφέρονται τα συγκεκριμένα άρθρα.

Επιπλέον, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να παρατηρήσουν τον πίνακα «Η συνάντηση»² και να παρουσιάσουν προφορικά στην ολομέλεια με ποιο δικαίωμα σχετίζεται και ποια η σημασία του. Τέλος, όπως και οι προηγούμενες ομάδες συμμετέχουν σε μια συζήτηση «στρογγυλής τράπεζας», με θέμα: «Παραβιάσεις δικαιωμάτων στη σύγχρονη εποχή». Η ομάδα θα ασχοληθεί με παραβιάσεις που σχετίζονται με τα δικαιώματα που μελέτησαν στη Διακήρυξη.

2.3. Κειμενικά είδη. 3^{ος} Θεματικός Άξονας

Σε αυτόν τον άξονα θα μελετηθούν τρία κειμενικά είδη: ημερολόγιο, άρθρο, επιστολή και ομιλία. Η διδασκαλία θα βασιστεί στα εξής κείμενα: Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ (αποσπάσματα), «Ιράν: Στο τραπέζι η αναθεώρηση της νομοθεσίας για την υποχρεωτική χρήση της μαντίλας», Ομιλία Μ. Λούθερ Κινγκ «I have a dream», Επιστολή του Ιταλού Λορέντζο Ορσέτι, που πολέμησε και σκοτώθηκε στον πόλεμο εναντίον του ISIS, «Ο ύμνος της αγάπης» απόσπασμα από την επιστολή προς Κορινθίους του Αποστόλου Παύλου. Σ' αυτό το στάδιο, οι μαθητές/τριες θα χωριστούν σε τέσσερις ομάδες, και η καθεμία θα ασχοληθεί με ένα κειμενικό είδος.

Η πρώτη ομάδα μελετά τα αποσπάσματα από «Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ» (Δ.Κ.Φ.Υ. Γ.Λ. σσ. 106-107). Οι μαθητές/τριες καλούνται να ασχοληθούν με τις εξής δραστηριότητες:

¹ Στον σύνδεσμο: [https://el.wikipedia.org/wiki/Γκερνίκα_\(πίνακας\)](https://el.wikipedia.org/wiki/Γκερνίκα_(πίνακας)).

² Στον σύνδεσμο: antikleidi.com/2016/09/10/human_rights.

- Να εντοπίσουν τα κύρια γνωρίσματα του ημερολογίου ως προς το περιεχόμενο.
- Να εντοπίσουν τα εξωτερικά στοιχεία που μας βοηθούν να αναγνωρίσουμε ένα ημερολόγιο με την πρώτη ματιά.
- Να εντοπίσουν σε ποιον μπορεί να απευθύνεται αυτός που γράφει το ημερολόγιο, για ποιο σκοπό, και πώς καθορίζει το ύφος του.
- Να καταγράψουν λέξεις ή φράσεις που παραπέμπουν σε παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
- Να συζητήσουν μεταξύ τους και να καταγράψουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους σε μορφή ημερολογίου, σχετικά με την παραβίαση κάποιου ανθρώπινου δικαιώματος, γεγονός για το οποίο διάβασαν πρόσφατα σε άρθρο στο διαδίκτυο.

Η δεύτερη ομάδα μελετά το άρθρο «Ιράν: Στο τραπέζι η αναθεώρηση της νομοθεσίας για την υποχρεωτική χρήση της μαντίλας»¹. Οι μαθητές/τριες καλούνται να ασχοληθούν με τις εξής δραστηριότητες:

- Να επισημάνουν τα βασικά γνωρίσματα του άρθρου ως προς το περιεχόμενο, όπως αυτά φαίνονται στο συγκεκριμένο κείμενο.
- Να σημειώσουν τα εξωτερικά στοιχεία που μας βοηθούν να αναγνωρίσουμε το άρθρο με την πρώτη ματιά.
- Να εντοπίσουν το θέμα, τη θέση του συγγραφέα και τον δέκτη.
- Να ανιχνεύσουν αν το συγκεκριμένο άρθρο ακολουθεί την τυπική δομή της ανεστραμμένης πυραμίδας και να την αποτυπώσουν σε μορφή σχεδιαγράμματος.
- Αφού συζητήσουν στην ομάδα τις δύο αντίθετες απόψεις που εμφανίζονται στο κείμενο, να παρουσιάσουν στην ολομέλεια την υπερασπιστική γραμμή ανάλογα με την τοποθέτησή τους (δισσοί λόγοι).

Η τρίτη ομάδα μελετά την ομιλία του Μ. Λούθηρ Κινγκ «I have a dream»². Οι μαθητές/τριες καλούνται να ασχοληθούν με τις εξής δραστηριότητες:

- Να επισημάνουν τα βασικά γνωρίσματα της ομιλίας ως προς το περιεχόμενο, όπως αυτά φαίνονται στο συγκεκριμένο κείμενο.
- Να καταγράψουν τα εξωτερικά στοιχεία που μας βοηθούν να αναγνωρίσουμε την ομιλία με την πρώτη ματιά.
- Να σημειώσουν τους τρόπους και τα μέσα πειθούς που χρησιμοποιεί ο ομιλητής.
- Στο κείμενο επαναλαμβάνεται η φράση «Έχω ένα όνειρο». Ποια η λειτουργία της ως προς το περιεχόμενο και τον επικοινωνιακό σκοπό;
- Να υποθέσουν ότι έχουν το δικό τους όνειρο για ισότητα και δικαιοσύνη στον κόσμο. Σε ένα κείμενο προσχεδιασμένου προφορικού λόγου να μοιραστούν αυτό το όνειρο με την ολομέλεια.

¹ Στον σύνδεσμο: <https://www.naftemporiki.gr/kosmos/1411781/iran-sto-trapezi-i-anatheorisi-tis-nomothesias-gia-tin-ypochreotiki-chrisi-tis-mantilas/>.

² Στον σύνδεσμο: https://www.exploration.gr/assets/uploads/files/ECM_-_Black_Month_-_Speech_I_Have_A_Dream_Luther.pdf.

Η τέταρτη ομάδα μελετά δύο κείμενα: α) την επιστολή του Λορέντζο Ορσέτι¹. Ο Λορέντζο Ορσέτι ήταν Ιταλός αναρχικός που σκοτώθηκε πολεμώντας τον ISIS, β) τον «Ύμνο της αγάπης», που αποτελεί απόσπασμα από την επιστολή προς Κορινθίους του Αποστόλου Παύλου². Οι μαθητές/τριες καλούνται να ασχοληθούν με τις εξής δραστηριότητες:

- Να επισημάνουν τα εξωτερικά στοιχεία που μας βοηθούν να αναγνωρίσουμε την επιστολή με την πρώτη ματιά.
- Αν ο σκοπός του Ο. Λορέντζο είναι να ευαισθητοποιήσει τον αναγνώστη/την αναγνώστριά του για ένα ζήτημα, με ποιους τρόπους (γλωσσικές/σημειωτικές επιλογές, εκφραστικά μέσα κ.ά.) φαίνεται ότι επιχειρεί να επιτύχει τον σκοπό του;
- Ο Λορέντζο Ορσέτι απευθύνεται σε συγκεκριμένο ακροατήριο, το ίδιο και ο Απόστολος Παύλος. Να το εντοπίσετε και για τις δυο περιπτώσεις. Πιστεύετε ότι αυτός είναι και ο μοναδικός αποδέκτης και των δυο πομπών; Να τεκμηριώσετε την απάντησή σας.
- Να συντάξουν έναν κατάλογο με λέξεις από το κείμενο του Αποστόλου Παύλου που αποτελούν αντίλογο στο σημερινό κόσμο του μίσους και των διακρίσεων.
- Να συντάξουν μία ανοιχτή επιστολή που θα δημοσιευθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου τους, στην οποία θα προτείνουν δράσεις για να ευαισθητοποιήσουν τους νέους να συμμετάσχουν ενεργά υπέρ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

2.4. Κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου. 4^{ος} Θεματικός Άξονας

Σε αυτόν τον άξονα, η διδασκαλία θα επικεντρωθεί στην εξάσκηση των μαθητών/τριών στις γλωσσικές δεξιότητες της κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε τρεις ομάδες και κάθε ομάδα μελετά διαφορετικά κείμενα.

Η πρώτη ομάδα θα μελετήσει τα κείμενα: Ελένη Μαραγκουδάκη, «Τα στερεότυπα για τα φύλα σε παιδικά βιβλία της προσχολικής ηλικίας», Σοφία Αηβαλιώτη, «Επιστολή από τις φυλακές Θηβών», Χλόη Κουτσουμπέλη, «Παρτίδα σκάκι» (ΦΥΝΓ. ΓΛ., σσ. 147-149), Μήνυμα του Γ.Γ. ΟΗΕ³, και θα ανταποκριθεί στις εξής δραστηριότητες:

- Να αποδώσετε σε 50-60 λέξεις το περιεχόμενο της επιστολής της έγκλειστης στις φυλακές Θήβας, χωρίς δικά σας σχόλια.
- Εάν υποθέσουμε ότι η επιστολογράφος θέλει να συγκινήσει τον/την αποδέκτη της επιστολής, να δείξετε με ποιους τρόπους/γλωσσικές επιλογές πετυχαίνει αυτόν τον στόχο.
- Η Μαραγκουδάκη χαρακτηρίζει το περιεχόμενο των παιδικών βιβλίων αναχρονιστικό ως προς τα πρότυπα φύλου. Πώς τεκμηριώνει την άποψή της;

¹ Στον σύνδεσμο: <https://tvxs.gr/news/kosmos/lorentzo-orseti-i-epistoli-toy-italoy-anarxikoy-poy-skotothike-polemontas-ton-isis/>.

² Στον σύνδεσμο: <https://www.monastiria.gr/ymnos-agapis-2/>.

³ Στον σύνδεσμο: <https://unric.org/el/3/>.

- Εάν υποθέσουμε ότι η Μαραγκουδάκη θέλει να αποδείξει την ορθότητα των σκέψεων της, να δείξετε με ποιους τρόπους/γλωσσικές επιλογές πετυχαίνει αυτόν τον στόχο.
- Συσχετίζοντας τα ενεστωτικά ρήματα («ομολογώ», «αξίζει») με τα υπόλοιπα ρήματα του ποιήματος (που βρίσκονται σε παρελθοντικούς χρόνους), να σχολιάσετε σύντομα τη συναισθηματική/ψυχολογική κατάσταση, στην οποία πιστεύετε ότι βρίσκεται το ποιητικό υποκείμενο.
- Καλείστε, ως εκπρόσωποι μη κυβερνητικής οργάνωσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα, να συντάξετε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο/ανακοίνωση στον τύπο με αποδέκτη το ευρύ κοινό, με θέμα τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να ξεπεράσουν στερεοτυπικές απόψεις που έχουν να κάνουν με τα πρότυπα φύλου.
- Να απαριθμήσετε τις προτάσεις του Γ.Γ. του ΟΗΕ για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής των ΑΜΕΑ. Με ποιους από τους 17 στόχους για βιώσιμη ανάπτυξη σχετίζονται οι προτάσεις του;
- Δημιουργήστε ένα παρόμοιο πολυτροπικό κείμενο σε αρχείο παρουσίασης (.ppt), στο οποίο θα παρουσιάζονται οι αντίστοιχες παραβιάσεις των 17 βιώσιμων στόχων.

Η δεύτερη ομάδα θα μελετήσει τα κείμενα: «Στους ορίζοντες του 21^{ου} αιώνα», Ε. Χομπσμπάουμ (Δ.Κ.Φ.Υ.Γ.Λ. σσ. 138-140), «Αντιμέτωποι με το κλίμα» (Δ.Κ.Φ.Υ.Γ.Λ. σ. 141), «Ο εφιάλτης της Περσεφόνης», Γκάτσοσ¹ και θα ανταποκριθεί στις εξής δραστηριότητες:

- Να καταγράψετε τους προβληματισμούς του συγγραφέα του πρώτου κειμένου για το μέλλον του πλανήτη, σε κείμενο έκτασης 70-80 λέξεων.
- Σε ποιο σημείο του κειμένου εκφράζεται υποκειμενική γνώμη του συγγραφέα και με ποιες γλωσσικές επιλογές δηλώνεται; Σε ποια σημεία ο συγγραφέας επικαλείται αντικειμενικά δεδομένα και ποια είναι αυτά;
- Ποιος ο ρόλος των ερωτημάτων στην 6η παράγραφο του κειμένου. Να τροποποιήσετε την σύνταξη σε καταφατική. Τι αλλάζει ως προς το ύφος;
- Ποιο είναι το θέμα του ποιήματος; Αξιοποιήστε τρεις κειμενικούς δείκτες. Ποια συναισθήματα σας προκαλεί;
- Με ποιο τρόπο σχετίζονται οι γελοιογραφίες με το θέμα του πρώτου κειμένου; Αφού τις μελετήσετε να γράψετε ένα παραμύθι για την 3^η γενιά δικαιωμάτων του ανθρώπου.

Η τρίτη ομάδα θα μελετήσει τα κείμενα: «Να αντικρούσουμε την αντίληψη ότι τα κορίτσια αξίζουν λιγότερο» (Δ.Κ.Φ.Υ.Γ.Λ. σσ. 46-47), «Η εξάχρονη που αφήφησε τον όχλο και πήγαινε με συνοδεία στο σχολείο: Η απίστευτη ιστορία της Ρούμπι Μπρίτζες»²,

¹ Στον σύνδεσμο: https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/anthology/mythology/browse.html?text_id=95.

² Στον σύνδεσμο: <https://www.gazzetta.gr/plus/stories/article/1590270/i-6hroni-poy-apsifise-ton-ohlo-kai-pigaine-me-synodeia-sto-sholeio-i-apisteyti-istoria-tis-roympi>.

«Αν θέλεις να λήγεις άνθρωπος»¹ του Τ. Λειβαδίτη, και θα ανταποκριθεί στις εξής δραστηριότητες:

- Σύμφωνα με το πρώτο κείμενο σε ποιες αιτίες οφείλεται η σεξουαλική κακοποίηση των κοριτσιών;
- Υπάρχουν σημεία στίξης στο κείμενο; Ποια είναι και τι δηλώνουν;
- Αφού διαβάσετε το άρθρο για την ιστορία της Ρούμπι Μπρίτζες, γράψτε ένα κείμενο 150 λέξεων, στο οποίο θα υποστηρίζετε το δικαίωμά της στη μόρφωση. Υποθέστε ότι θα δημοσιευθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου σας.
- Στο ποίημα, ποιο είναι το ρηματικό πρόσωπο που κυριαρχεί και σε τι εξυπηρετεί η χρήση του; Σε τι εξυπηρετεί η επανάληψη του στίχου «Αν θέλεις να λήγεις άνθρωπος»;
- Να βρείτε δύο περιπτώσεις εικονοπλαστικού και συνυποδηλωτικού λόγου στο ποίημα και να ερμηνεύσετε τη λειτουργία τους.
- Επισκεφθείτε τη διαδικτυακή εφαρμογή 'poster my wall' (<https://www.postermywall.com/>) και δημιουργήστε μια αφίσα για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

2.5. Μεταστάδιο-Αξιολόγηση. 5^{ος} Θεματικός Άξονας

Σε αυτόν τον άξονα, θα αξιολογηθούν τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης. Οι μαθητές/τριες μελετούν κείμενα από το σχολικό βιβλίο και εργάζονται, αρχικά, ατομικά, κι έπειτα, στην ολομέλεια. Τα κείμενα με τα οποία θα ασχοληθούν οι μαθητές/τριες είναι: «Διάλογος Προμηθέα – Ερμή», «Διάλογος Αντιγόνης – Κρέοντα», «Διάλογος Μεγάλου Βασιλείου – Μοδέστου», «Απάντηση Κολοκοτρώνη στον Ιμπραήμ» (Ε.Ε.Γ.Λ. σσ. 226-227, 231-233). Συμπληρωματικά, δίνεται φωτοτυπία με το ιστορικό πλαίσιο για το τελευταίο κείμενο. Οι μαθητές/τριες καλούνται να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις:

- Με βάση το απόσπασμα από την Αντιγόνη, να συνθέσετε ένα κείμενο 100 λέξεων, στο οποίο θα παρουσιάζετε σε πεζό λόγο τις απόψεις των δύο ομιλητών.
- Στην ολομέλεια, οργανώνουμε μια εικονική δίκη (παιχνίδι ρόλων), στην οποία θα συμμετέχουν όλοι οι μαθητές. Καθορίζουμε ως αντικείμενο της δίκης το δικαίωμα στην ιδιοκτησία, το οποίο κινδυνεύει να καταπατηθεί λόγω αυταρχικής και αυθαιρέτης εξουσίας, όπως αναφέρεται στον Διάλογο Μ. Βασιλείου – Μοδέστου. Αποφασίζουμε όλοι μαζί τη διανομή των ρόλων. Δίνουμε μερικά λεπτά στους μαθητές για να σκεφτούν σχετικά με την κατάσταση και τους ρόλους τους. Οι μαθητές εκτελούν το παιχνίδι ρόλων. Όταν ολοκληρωθεί η ακροαματική διαδικασία, ζητάμε από τους μαθητές να αποφασίσουν για την ετυμηγορία και να αναπτύξουν το σκεπτικό με το οποίο κατέληξαν σ' αυτήν.
- Στην ολομέλεια διεξάγεται η στρογγυλή τράπεζα για την οποία είχαν προετοιμαστεί όλες οι ομάδες νωρίτερα.

¹ Στον σύνδεσμο: http://photodentro.edu.gr/photodentro/leivaditis1_pidx0051499/.

- Τέλος, καλούνται οι αρχικές ομάδες να δημιουργήσουν ένα γλωσσάρι με όρους σχετικούς με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις παραβιάσεις τους.

Στο τέλος του σεναρίου, διανέμεται στους μαθητές/στις μαθήτριες ερωτηματολόγιο, προκειμένου να υπάρξει ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού για όλη τη διαδικασία, αλλά και ενδεχόμενες τροποποιήσεις και βελτιώσεις. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Πόσο καλά κατανοήσατε το θέμα «Ανθρώπινα δικαιώματα» (0=καθόλου, 1=μέτρια, 2=σχεδόν καλά, 3=καλά, 4=πολύ καλά, 5=άριστα).
- Πόσο καλά κατανοήσατε τους άξονες διδασκαλίας; (0=καθόλου, 1=μέτρια, 2=σχεδόν καλά, 3=καλά, 4=πολύ καλά, 5=άριστα).
- Σε ποιον άξονα θεωρείτε ότι είστε πιο επαρκείς μετά τη διδασκαλία;
- Σε ποια σημεία του σεναρίου δυσκολευτήκατε περισσότερο;
- Τι θα προτεινάτε για την καλύτερη κατανόηση και αφομοίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων;
- Τι σας άρεσε περισσότερο;

3. Επίλογος

Το συγκεκριμένο σενάριο έχει εκπονηθεί και προσαρμόσκει στις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών/τριών της Γ' Λυκείου, οι οποίοι/ες έχουν έρθει σε επαφή με ποικίλα κειμενικά είδη (άρθρο, ημερολόγιο, επιστολή, ομιλία, λογοτεχνικά κείμενα), έχουν ψηφιακές δεξιότητες και αποτελούν συνήθη αριθμό μαθητών/τριών που απαρτίζουν ένα τμήμα. Παράλληλα, ενώ το κεντρικό θέμα είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα, προσεγγίζονται και άλλες θεματικές ενότητες, οι οποίες εντάσσονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Γ' Λυκείου.

Βιβλιογραφία

- Chamot, A., & O'Malley, J. M. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Chamot, A., Dale, M., O'Malley, J. M., & Spanos, G. (1992). Learning and problem-solving strategies of ESL students. *Bilingual Research Journal*, 16(3-4).
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Longman.
- Ζάγκα, Ε. (2013). *Τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας «με βάση το περιεχόμενο» και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Πρόγραμμα Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας)*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2022 από <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=273>
- Oxford, R. L. (1992). Research on second language learning strategies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 174-187.

Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 35–52).

Πολιτιστικές δραστηριότητες: ένταξη στοιχείων πολιτισμού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Ιωάννα Λεκκάκου

Επιστημονική Υπεύθυνη Προγραμμάτων Ελληνικής Γλώσσας ως Γ2 και Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Α΄/Β΄θμιας εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, Odyssey Charter School District, USA

ilekkakou@gmail.com & ioanna.lekkakou@odyssey.k12.de.us

Περίληψη

Το Αμερικάνικο Συμβούλιο για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών (ACTFL) έχει εντάξει στους πέντε κατευθυντήριους στόχους του, (“the five C’s”), τον Πολιτισμό ως αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών ήδη από το 1996¹. Η παρούσα εργασία αναδεικνύει τη σημασία ένταξης του πολιτισμού στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας και υποστηρίζει ότι ο πολιτισμός θα πρέπει να εντάσσεται οργανικά στο αναλυτικό πρόγραμμα της διδασκαλίας της γλώσσας και όχι ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο. Επιπλέον επιδιώκει να αναδείξει ευκαιρίες μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα που μπορούν να αξιοποιηθούν με θεατρικές τεχνικές, ώστε να επιτευχθεί εντός τάξης η οργανική σύνδεση ανάμεσα στη γλώσσα και τον πολιτισμό της σύγχρονης Ελλάδας. Μέσα από τις πολιτιστικές δράσεις που παρουσιάζονται σε διάφορα πλαίσια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, αναδεικνύεται πως οι μαθητές κινητοποιούνται περισσότερο στη χρήση της γλώσσας-στόχου, καθώς το πολιτιστικό περιβάλλον που δημιουργείται ξεπερνά το τυπικό διδακτικό πλαίσιο και δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εμπλακούν σε βιωματικές, αυθεντικές δράσεις.

Λέξεις-κλειδιά: Πολιτιστικές δραστηριότητες, διαπολιτισμικές δεξιότητες, διδασκαλία ξένης/δεύτερης γλώσσας, Γ2, προγράμματα εμβάπτισης, immersion, process drama.

1. Εισαγωγή

Παραδοσιακά, τα ελληνόφωνα σχολεία στις ΗΠΑ παρουσιάζουν γιορτές και πολιτιστικές δράσεις επ’ ευκαιρία θρησκευτικών εορτών ή εθνικών επετείων με αποτέλεσμα οι μαθητές που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα να μην εκτίθενται συχνά στη σύγχρονη πολιτιστική παραγωγή της Ελλάδας. Τομείς όπως η λογοτεχνία και τα εικαστικά ή μορφές λαϊκής τέχνης που δεν σχετίζονται άμεσα με θέματα θρησκείας και πατρίδας σπανίως εντάσσονται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η χρήση θεατρικών τεχνικών και η εφαρμογή των αρχών του process drama παρέχουν εργαλεία στον εκπαιδευτικό για να εντάξει με ευκολία και συνέπεια στοιχεία πολιτισμού στη διδακτέα ύλη, χωρίς να είναι υποχρεωτικά ειδικός θεατροπαιδαγωγός. Θα παρουσιαστούν, στη συνέχεια, συγκεκριμένα παραδείγματα από πολιτιστικές

¹ Η πρώτη έκδοση των αμερικάνικων στάνταρτ από το ACTFL, Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century, δημοσιεύτηκε το 1996 σε ένα τομίδιο των 109 σελίδων.

δραστηριότητες σε διαφορετικά πλαίσια εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις ΗΠΑ: απογευματινά σχολεία και σχολεία της ελληνικής κοινότητας, όπου η ελληνική διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα, δημόσια σχολεία με την ελληνική ως ξένη γλώσσα, προγράμματα εμβάπτισης στην ελληνική (immersion) και καλοκαιρινά εκπαιδευτικά προγράμματα. Κύριος στόχος είναι να δοθούν συγκεκριμένα εργαλεία στους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορέσουν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων στους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα θα ενδυναμώνουν τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας.

Πριν παρουσιαστούν ενδεικτικές δράσεις, θα οριοθετηθεί το μεθοδολογικό και εννοιολογικό πλαίσιο εντός του οποίου κινείται η παρούσα εργασία. Στα μέσα περίπου του 20^{ου} αιώνα, ξεκινώντας από τη δεκαετία του '60, παρατηρείται στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας (Chomsky, 1965· Hymes, 1972· Brumfit & Johnson, 1979, κ.ά.) καταδεικνύοντας ότι η γλώσσα συνδέεται αμετάκλητα με τον πολιτισμό. Σύμφωνα με τον Byram (1991, σ. 18) «μελετώντας μια γλώσσα, ο ομιλητής αλληλεπιδρά με κοινωνικοπολιτιστικά στοιχεία. Μαθαίνοντας το παιδί μια γλώσσα, μαθαίνει τον πολιτισμό της». Επομένως, εδώ και δεκαετίες έχει τεκμηριωθεί ότι η διδασκαλία της ξένης γλώσσας δεν μπορεί να είναι αποκομμένη από το πλαίσιο του πολιτισμού. Παρ' όλα αυτά, στα κοινοτικά αλλά και στα πρωινά ελληνόφωνα σχολεία των ΗΠΑ, συχνά δεν παρατηρείται συστηματική και συνεπής χρήση πολιτιστικών δράσεων που να συνοδεύουν τη διδασκαλία και την εκμάθηση της γλώσσας. Σύμφωνα με την έρευνα που διεξήγαγε η γράφουσα μαζί με την Ματθαιουδάκη (2020)¹, για λογαριασμό της Αρχιεπισκοπής στην Αμερική, το 68,75% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δίνουν εργασίες στους μαθητές τους βάσει των βιβλίων που χρησιμοποιούν. Η πλειονότητα των μεθόδων που κυκλοφορούσαν ως το 2020 δεν έδιναν βαρύτητα στα στοιχεία πολιτισμού και επομένως και η αξιολόγηση που πρότειναν βασιζόταν κυρίως στη γραμματική, το λεξιλόγιο και το συντακτικό. Βάσει αυτών των αποτελεσμάτων και σε συνδυασμό με την πρακτική που εφαρμόζουν στην πλειοψηφία τους τα ελληνόφωνα σχολεία Αμερικής, καθίσταται φανερή η ανάγκη έμφασης στον πολιτισμό κατά την εκμάθηση της γλώσσας όχι μόνο χρησιμοποιώντας τον ευκαιριακά, αλλά εντάσσοντας συστηματικά στοιχεία πολιτισμού με τρόπο οργανικό και συνεπή.

Από την άλλη πλευρά, ως αποσαφηνιστεί εξ αρχής ο όρος «πολιτισμός» στον οποίο στοχεύουμε μιας και παρ' ότι είναι ένας όρος ιδιαίτερα εύχρηστος δεν είναι καθόλου απλή η διατύπωση της ακριβούς του σημασίας λόγω του μεγάλου εννοιολογικού του εύρους. Ξεκινώντας από την απόπειρα των ανθρωπολόγων Kroeber και Kluckhohn (1952) να συγκεντρώσουν τους πιο σημαντικούς ορισμούς, 164 τον αριθμό, για την έννοια «πολιτισμός/culture», φτάνουμε σε μια σύγχρονη παρόμοια απόπειρα από τη γλωσσολόγο Spencer-Oatey (2012), η οποία στηριζόμενη στον κοινωνιολόγο Shein (1984) υπερθεματίζει την ύπαρξη διαφορετικών επιπέδων επίγνωσης της κουλτούρας και κάνει λόγο για βασικές ασυνείδητες παραδοχές που έχουν να κάνουν με τη φύση,

¹Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάστηκαν στο 2ο Ετήσιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Αρχιεπισκοπής Αμερικής στις 7/11/2020 και αναμένεται η έκδοσή τους.

τον χρόνο, τον χώρο, και την ανθρώπινη φύση, ενώ στη συνέχεια περνά στις Αξίες για να καταλήξει στα Πολιτιστικά Προϊόντα και τις Δημιουργίες που συμπεριλαμβάνουν συμπεριφορές, τέχνη και τεχνολογία. Εντωμεταξύ, πολλοί σύγχρονοι παιδαγωγοί ασχολήθηκαν με το θέμα (Krashner, 1999· Banks, 2002· Gay, 2010· Chan & Bhatt, 2015), καθώς με την παγκοσμιοποίηση τις τελευταίες δεκαετίες και τις επικοινωνίες να ξεπερνούν εύκολα τα γεωγραφικά σύνορα, η συνεύρεση διαφορετικών πολιτισμών μέσα στις τάξεις διδασκαλίας είναι πια κοινός τόπος. Η εκπαιδευτικός και επιμορφώτρια Zaretta Hammond αναφέρει ένα γενικό ορισμό που συμπεριλαμβάνει σαν ομπρέλα πολλές εκδοχές του φαινομένου λέγοντας ότι «τελικά, πολιτισμός (“culture”) είναι ο τρόπος που κάθε μυαλό καταλαβαίνει τον κόσμο γύρω του» (2015, σ. 22). Για την παρούσα εισήγηση, θα υιοθετήσουμε τον απεριθμιστικό ορισμό του θεωρητικού της λογοτεχνίας Terry Eagleton που έγραψε ότι «πολιτισμός μπορεί να σημαίνει 1. ένα σώμα καλλιτεχνικής και πνευματικής εργασίας, 2. τη διαδικασία της πνευματικής ανάπτυξης, 3. τις αξίες, έθιμα, πιστεύω και συμβολικές πρακτικές τις οποίες ακολουθούν οι άνθρωποι στις ζωές τους και 4. έναν ολόκληρο τρόπο ζωής» (2016, σ. 1).

Μία τέτοια προσέγγιση που είναι αφενός συγκεκριμένη αλλά αφετέρου ευρεία, επιτρέπει στον πολιτισμό όχι μόνο να εισχωρήσει στην τάξη της ξένης/δεύτερης γλώσσας, αλλά και να αρχίσει να γίνεται αναγνωρίσιμος από τους μαθητές/σπουδαστές (Peterson & Coltrane, 2003). Στη συνέχεια, οι μαθητές και οι μαθήτριες θα μπορέσουν να αποκτήσουν μια προσωπική σχέση με τον πολιτισμό της νέας γλώσσας και πραγματικά να γίνουν κοινωνοί του. Χρησιμοποιώντας τις τεχνικές του θεάτρου και το process drama δεν προτείνουμε στους μαθητές μόνον θέατρο, αλλά το χρησιμοποιούμε ως μεθοδολογία για να ξεκλειδώσουμε τον πολιτισμό σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη κλίμακα (Piazzoli, 2018). Ο βιωματικός αυτός τρόπος προσέγγισης και εξοικείωσης με τον ελληνικό πολιτισμό ενισχύει την εκμάθηση της γλώσσας, κινητοποιεί τον μαθητή να προχωρήσει εις βάθος και υποστηρίζει την ώσμωση των πολιτισμών μεταξύ της γλώσσας-στόχου και της γλώσσας διαμεσολάβησης.

2. Πολιτιστικές δράσεις σε πλαίσια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας

Καθώς τα παιδιά και οι νέοι κατακλύζονται πλέον από τεχνολογικές εφαρμογές (apps) και στην καθημερινότητά τους και στην εκπαίδευσή τους, είναι απαραίτητη η χρήση της τέχνης, ώστε να επέλθει μια κάποια ισορροπία και οι νέοι να βιώσουν τη χαρά της ανθρώπινης επαφής και της ανακάλυψης της γνώσης χωρίς απαραίτητα τη διαμεσολάβηση της τεχνολογίας. Το process drama ως μεθοδολογία χρησιμοποιεί θεατρικές τεχνικές με τους συμμετέχοντες της ομάδας, αλλά δεν αποβλέπει στη δημιουργία παράστασης ή θεάματος που θα παρουσιαστεί σε τρίτους. Η διαδικασία και τα αποτελέσματά της παραμένουν εντός της ομάδας, μέσα στον χώρο διδασκαλίας και υπό τη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Η προσέγγιση αυτή δημιουργεί μια εμπειρία συμπερίληψης για όλη την τάξη και ένα κοινωνικό περιβάλλον μάθησης όπου όλοι εργάζονται μαζί σαν κοινότητα (Bowell & Hear, 2017· Baldwin & Galazka, 2022). Η

χρήση της γλώσσας-στόχου γίνεται πιο αβίαστα, διότι υπάρχει το κίνητρο της δράσης της ομάδας και η ασφάλεια που παρέχει η σύμβαση του θεατρικού παιχνιδιού.

Επομένως, η θεατρική πράξη πρέπει να έχει ξεκάθαρο διδακτικό στόχο που να σχετίζεται με τη γλώσσα-στόχο και τον πολιτισμό της. Είναι απαραίτητη η στοχοθεσία να αφορά το ίδιο το μάθημα (content) ή τους γλωσσικούς στόχους ή και τα δύο μαζί. Αν και ένα από τα αποτελέσματα της διαδικασίας θα είναι πως οι μαθητές θα χαίρονται τη συμμετοχή τους, αυτό δεν μπορεί να έχει τεθεί ως αυτοσκοπός, διότι τότε θα έχει αποτύχει η εκπαιδευτική στόχευση της μεθοδολογίας. Στις πολιτιστικές δράσεις που θα ακολουθήσουν, υπάρχει σταθερά σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας και τη στοχοθεσία του.

2.1. Ελληνικό εκκλησιαστικό απογευματινό σχολείο

Στο ελληνικό απογευματινό σχολείο της Αγίας Άννας, στο Ρόουζβιλ της Καλιφόρνιας, πραγματοποιήθηκε δράση με τους μαθητές της Α' τάξης δημοτικού σχετικά με τον εορτασμό των Αποκριών κατά τη σχολική χρονιά 2008-2009. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν δεκατέσσερις συνολικά, πήγαιναν στην πρώτη τάξη του δημοτικού και οι 12 από τους 14 (86%) προέρχονταν από ελληνόφωνες οικογένειες, ενώ οι άλλοι δύο από οικογένειες ελληνικής καταγωγής αλλά που δεν μιλούσαν ελληνικά στο σπίτι.

Η ευκαιρία που παρουσιάστηκε για την πολιτιστική δράση ήταν ο εορτασμός των αποκριών. Σκοπός ήταν ο εμπλουτισμός της καθιερωμένης ετήσιας γιορτής των μεταμφιεσμένων με επιπλέον περιεχόμενο και να υποστηρίξουμε τη χρήση της ελληνικής γλώσσας μέσα σε πλαίσιο πολιτιστικό. Ο γλωσσικός στόχος ήταν η εξάσκηση λεξιλογίου με αναφορά στα χρώματα, τα ζώα, τα φρούτα και τα λαχανικά, ενώ ο στόχος περιεχόμενου ήταν η εκμάθηση από διαφορετικές ομάδες τριών τραγουδιών σε μουσική σημαντικών Ελλήνων συνθετών.

Πίνακας 1. Στόχοι της δράσης στο ελληνικό απογευματινό σχολείο της Αγίας Άννας.

Greek School Saint Anna, Roseville, CA / 2008-2009

Στόχος γλωσσικός	Να εξασκηθούν στη χρήση λεξιλογίου (χρώματα, ζώα, φρούτα, λαχανικά) Να αυτοσχεδιάσουν μιλώντας ελληνικά σε μη προβλέψιμες περιστάσεις γύρω από το θέμα της γιορτής
Στόχος περιεχομένου	Να μελετήσουν και να τραγουδήσουν τραγούδια της Λιλιπούπολης
Στόχος πολιτιστικός	Να γιορτάσουν με βιωματικό τρόπο τις ελληνικές απόκριες Να εξερευνήσουν πολιτιστικά προϊόντα της σύγχρονης Ελλάδας (μουσική, τραγούδι, Λιλιπούπολη)

Έμπνευση και άξονας της δράσης στάθηκε η Λιλιπούπολη, η ραδιοφωνική εκπομπή στο Τρίτο Πρόγραμμα υπό τη διεύθυνση του Μάνου Χατζιδάκι. Τα παιδιά κλήθηκαν να εργαστούν πάνω στα εξής τραγούδια: «Ο χορός των μπιζελιών», «Μια αρκούδα καφέ»,

και «Ρόζα Ροζαλία». Άρχισαν να μαθαίνουν τα τραγούδια, να τα τραγουδούν, να τα χορεύουν και να τα παίζουν με τη βοήθεια θεατρικών αυτοσχεδιασμών και παντομίμας. Στη συνέχεια επέλεξαν ρόλους και από τα τρία τραγούδια και άρχισαν να εργάζονται πάνω σε αυτούς. Με θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς έδωσαν ζωή στη Ροζαλία, την αρκούδα, τα μπιζέλια και όλα τα άλλα λαχανικά, δίνοντάς τους λόγο και χτίζοντας μικρούς χαρακτήρες για κάθε ρόλο. Αργότερα, προστέθηκαν στις δράσεις θεατρικά αντικείμενα και υφάσματα που βοήθησαν τη διαδικασία της υπόδησης και ενεργοποίησαν ακόμα περισσότερα τους μαθητές στην ενεργό συμμετοχή τους στις δράσεις και στη χρήση της ελληνικής γλώσσας.

Οι δράσεις διήρκησαν έξι εβδομάδες, δηλαδή έξι φορές, καθώς τα μαθήματα ήταν εβδομαδιαία και μονόωρα. Στο τελευταίο μάθημα όλα τα παιδιά υποδύθηκαν, μιλώντας ελληνικά, τους ρόλους που είχαν επιλέξει με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, τραγούδησαν, και χόρευαν γιορτάζοντας τις Απόκριες με μία πρωτότυπη, για τα δεδομένα του σχολείου, προσέγγιση. Παράλληλα, γνώρισαν με βιωματικό τρόπο σπουδαίους σύγχρονους συνθέτες και στιχουργούς και μοιράστηκαν μέρος της σύγχρονης ελληνικής κουλτούρας για παιδιά χρησιμοποιώντας τεχνικές θεάτρου με συγκεκριμένη εκπαιδευτική στοχοθεσία γύρω από την ελληνική γλώσσα. Η δράση ήταν τόσο επιτυχής, που μαθητές και οικογένειες ζήτησαν να συνεχιστεί και να επεκταθεί. Ως εκ τούτου, η καλοκαιρινή γιορτή τέλους της Α' τάξης στηρίχτηκε στη Διλιπούπολη, και με πιο επαγγελματικά κοστούμια, σκηνικά και κείμενα, παρουσιάστηκε στο τέλος της χρονιάς.

2.2. Δημόσιο charter αμερικάνικο σχολείο στη Δυτική Ακτή

Στο Ντόμπινς της Καλιφόρνιας πραγματοποιήθηκε δράση βασισμένη στους «Όρνιθες» του Αριστοφάνη τη σχολική χρονιά 2009-2010 με παιδιά από το νηπιαγωγείο ως και την ογδόη τάξη (Β' γυμνασίου). Οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν περίπου 120 και είχαν δυο φορές την εβδομάδα μάθημα θεάτρου στα αγγλικά. Στο σχολείο υπήρχαν μόνο δύο ελληνόφωνοι μαθητές από ελληνικές οικογένειες πρώτης γενιάς, ενώ περίπου 60 ακόμα μαθητές μάθαιναν ελληνικά ως ξένη γλώσσα δύο φορές την εβδομάδα.

Για τους σκοπούς του μαθήματος θεάτρου, ξεκίνησαν όλοι οι μαθητές να μελετούν στοιχεία από τους «Όρνιθες» του Αριστοφάνη στα αγγλικά. Ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, διέφερε και το επίπεδο μελέτης του κειμένου με διαφοροποιημένα θεατρικά παιχνίδια και αυτοσχεδιασμούς, ώστε να ανταποκρίνονται στις διανοητικές ικανότητες και τις ψυχο-συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών. Στόχος κοινός για όλους ήταν η επεξεργασία του έργου και η γνωριμία με τη μουσική του Χατζιδάκι.

Πίνακας 2. Στόχοι της δράσης στο Charter Academy στο Ντόμπινς της Καλιφόρνιας.

YES Charter Academy, Dobbins, CA / 2009-2010

Στόχος γλωσσικός	Να εξασκηθούν στη χρήση/επανάληψη λεξιλογίου (χρώματα, ζώα)
	Να εξασκηθούν στην παρουσίαση του εαυτού

Στόχος περιεχομένου	Να υποδυθούν ρόλους αττικής κωμωδίας
Στόχος πολιτιστικός	Να μελετήσουν τους «Όρνιθες» του Αριστοφάνη Να εξοικειωθούν με την μουσική του Χατζιδάκι

Καθώς η πλειοψηφία των παιδιών δεν ήταν ελληνόφωνη, η χρήση της ελληνικής γλώσσας περιορίστηκε σε συγκεκριμένες φράσεις και στην εκμάθηση τουλάχιστον των βασικών στίχων των τραγουδιών της Παρόδου (είσοδος πουλιών) και της Αηδόνας. Οι θεατρικές αυτές δράσεις ξεκίνησαν τον Φεβρουάριο και οι μαθητές ζήτησαν να παρουσιάσουν το κείμενο στην κοινότητά τους στο τέλος της χρονιάς. Οι πιο μικροί μαθητές ανέλαβαν ρόλους στον πολυπληθή χορό, και οι μεγαλύτεροι μαθητές ανέλαβαν κεντρικούς ρόλους στη διασκευή που πραγματοποιήθηκε ειδικά για την παράσταση αυτή ή έλαβαν μέρος στον τομέα της παραγωγής (βλ. Εικόνα 1).

Αν και το μεγαλύτερο μέρος του έργου παρουσιάστηκε στα αγγλικά, υπήρχαν χορεία και στα ελληνικά, αναλόγως με την γλωσσική επάρκεια των μαθητών ηθοποιών και τραγουδιστών. Ο βασικός στόχος, που ήταν η γνωριμία με τρόπο βιωματικό με το έργο του Αριστοφάνη, επετεύχθη σε έναν μαθητικό πληθυσμό σε απομακρυσμένη αγροτική περιοχή της Καλιφόρνιας που έως τότε δεν είχε καμία ευκαιρία να γνωρίσει την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό της.



Εικόνα 1. Μαθήτριες του YESCA ετοιμάζονται για την παράσταση των «Όρνιθων» του Αριστοφάνη.

2.3. Ελληνόφωνη κατασκήνωση προγράμματος εμβάπτισης στην ελληνική γλώσσα (immersion)

Η Μητρόπολη των Δυτικών Πολιτειών που υπόκειται στην Αρχιεπισκοπή Αμερικής εγκαινίασε στην βόρεια Καλιφόρνια το 2010 θερινή κατασκήνωση με το όνομα «Our Greek Village» για να προωθήσει την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό. Στόχος ήταν το πρόγραμμα να βασίζεται στις αρχές εμβάπτισης στην γλώσσα και επομένως οι ομαδάρχες και τα στελέχη να μιλούν σχεδόν αποκλειστικά ελληνικά και τα μαθήματα να άπτονται διαφορών θεμάτων του ελληνικού πολιτισμού. Την πρώτη χρονιά, οι κατασκηνωτές ήταν περίπου 30 ομιλητές πολιτιστικής κληρονομιάς με περιορισμένη χρήση της ελληνικής γλώσσας στο σπίτι. Η ηλικία τους κυμαινόταν μεταξύ 8 και 13 ετών και υπήρχαν ισάριθμα αγόρια και κορίτσια.

Ένας από τους στόχους που τέθηκαν ήταν τα παιδιά να βιώσουν μια κατασκηνωτική εμπειρία κατά δυνατόν εγγύτερη προς τα ελληνικά δεδομένα. Ως εκ τούτου, τους ζητήθηκε τις πρώτες δύο μέρες να εργαστούν για να καταλήξουν σε όνομα για την ομάδα

τους, αλλά και σε κραυγή στα ελληνικά ταιριαστή με το όνομά τους. Με τη βοήθεια των ομάδων, οι κατασκηνωτές δούλεψαν προς αυτόν τον στόχο χρησιμοποιώντας θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς και παιχνίδια, ώστε να βρουν το πιο ταιριαστό ζευγάρι ονόματος και (παρουσίασης της) κραυγής. (βλ. Εικόνες 2 και 3).

Πίνακας 3. Στόχοι της δράσης στο Greek Immersion Summer Camp.

“Our Greek Village” Greek Immersion Summer Camp, Dunlap, CA / 2010

Στόχος γλωσσικός	Να εξασκηθούν στη δημιουργία ομοιοκατάληκτων στίχων
Στόχος περιεχομένου	Να συγκρίνουν και να δημιουργήσουν την πιο κατάλληλη κατασκηνωτική κραυγή για την ομάδα
Στόχος πολιτιστικός	Να εξοικειωθούν με την κατασκηνωτική εμπειρία όπως συνηθίζεται στην Ελλάδα



Εικόνα 2. Κατασκηνωτές λένε την κραυγή τους.



Εικόνα 3. Τα ονόματα των ομάδων.

2.4. Δημόσιο charter ελληνο-αμερικάνικο σχολείο στην Ανατολική Ακτή

Το Odyssey Charter School στο Ντέλαγουερ των ΗΠΑ ιδρύθηκε το 2006 με την υποστήριξη της ΑΧΕΠΑ και της τοπικής ελληνικής κοινότητας. Τη σχολική χρονιά 2023-2024 είχε εγγεγραμμένους περί τους 2.200 μαθητές από το νηπιαγωγείο ως και την τελευταία τάξη του λυκείου. Διαθέτει δύο προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, για να καλύψει τις ανάγκες όλων των οικογενειών και των μαθητών του.

2.4.1. Θεατρική δράση για την 25^η Μαρτίου– 200 χρόνια 1821-2021

Σε μια προσπάθεια να αποφευχθεί ο παραδοσιακός τρόπος εορτασμού της επετείου, προτάθηκε στους τελειόφοιτους του γυμνασίου, στην ογδόη τάξη, να συμμετάσχουν σε ένα θεατρικό δρώμενο ασυνήθιστου, για τα δεδομένα του σχολείου, χαρακτήρα. Οι μαθητές προσκλήθηκαν σε ένα θεατρικό χάπενινγκ με στόχο την αφύπνιση των υπολοίπων μαθητών στο γυμνάσιο ως προς τη σπουδαιότητα της ημέρας αυτής και την έξαψη της περιέργειάς τους. Το χάπενινγκ το χαρακτηρίζει το στοιχείο του αιφνιδιασμού και του δομημένου αυτοσχεδιασμού, ενώ η διάρκειά του είναι σύντομη για να μην χάνεται το στοιχείο της έκπληξης (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011).

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε διαφορετικές δράσεις και με διαφορετικά σκηνικά αντικείμενα (ελληνική σημαία, πανό, πόστερ) ανέλαβαν να φέρουν σε πέρας

διαφορετικούς ρόλους. Άλλοι μιλούσαν, ερμηνεύοντας σε ένα σύντομο διάλογο στίχους από τον «Θούριο» του Ρήγα, άλλοι έπρεπε να φωνάξουν συνθήματα κραδαίνοντας τη σημαία, άλλοι να περπατήσουν σιωπηλά κρατώντας πόστερ και άλλοι να απευθύνουν με αμεσότητα ερωτήσεις χωρίς να προσφέρουν την απάντηση. Η ομάδα που συμμετείχε στο χάπενινγκ, επισκέφτηκε μέσα σε μία ώρα γύρω στις 25 τάξεις, μπαίνοντας μέσα στις αίθουσες χωρίς προειδοποίηση και διακόπτοντας τη ροή του μαθήματος. Αυτό είχε ως συνέπεια να κινήσουν με τρόπο βιωματικό το ενδιαφέρον των «θεατών» σχετικά με το νόημα της ημέρας, επικοινωνώντας στα ελληνικά και μιλώντας έμμεσα για το μάθημα της ελληνικής ιστορίας.

Πίνακας 4. Στόχοι της δράσης στο Odyssey Charter School, Delaware.

Odyssey Charter School, Delaware USA / 2021	
Στόχος γλωσσικός	Να κάνουν εξάσκηση στην προστακτική και στη χρήση του διαζευκτικού «ή» (πχ «ελευθερία ή θάνατος»)
Στόχος περιεχομένου	Να αναλογιστούν για το νόημα της επετείου της 25 ^{ης} Μαρτίου και να αποκτήσουν βιωματική σχέση με τον εορτασμό
Στόχος πολιτιστικός	Να ευαισθητοποιήσουν όλο το σχολείο για τον εορτασμό της ημέρας

2.4.2. Εκδήλωση αφήγησης για την 25^η Μαρτίου

Στο Odyssey Charter School ιδρύθηκε το 2017 το πρώτο ελληνόφωνο immersion πρόγραμμα στις ΗΠΑ. Στο πρόγραμμα αυτό εμβάπτισης, οι μαθητές περνούν το 50% της σχολικής τους μέρας σε αποκλειστικά ελληνόφωνα τάξη μελετώντας μαθηματικά και φυσική αλλά και την ιστορία της Ελλάδας αποκλειστικά στα ελληνικά. Ο μαθητικός πληθυσμός κατά 98% δεν είναι ελληνικής καταγωγής, αλλά έχει επιλέξει να ακολουθήσει το συγκεκριμένο πρόγραμμα τουλάχιστον για τα χρόνια του δημοτικού σχολείου.

Το 2022, για να εορταστεί στη Δευτέρα τάξη του immersion η επέτειος της 25^{ης} Μαρτίου, προσκλήθηκε η επαγγελματίας αφηγήτρια και ηθοποιός Φίλια Δενδρινού. Η Δενδρινού αφηγήθηκε ζωντανά μέσω τηλεδιάσκεψης τα παιδικά χρόνια του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη χρησιμοποιώντας συγκεκριμένο λεξιλόγιο και υποβοηθώντας την κατανόηση με κινήσεις, επιτονισμό, εικόνες, ήχους και τραγούδι.

Πίνακας 5. Στόχοι της δράσης στο Odyssey Charter School, Delaware.

Odyssey Charter School, Delaware USA / 2022	
Στόχος γλωσσικός	Να κάνουν εξάσκηση στην χρήση των παρελθοντικών χρόνων
Στόχος περιεχομένου	Να καταλάβουν ποιος ήταν ο Κολοκοτρώνης και ποιος ο ρόλος του στην ελληνική επανάσταση
Στόχος πολιτιστικός	Να ευαισθητοποιηθούν και να γιορτάσουν την ημέρα της 25 ^{ης} Μαρτίου

2.4.3. Συνέντευξη από Έλληνα συγγραφέα

Στις 9 Φεβρουαρίου εορτάζεται κάθε χρόνο στο Odyssey Charter School η Διεθνής Ημέρα Ελληνικής Γλώσσας. Το 2023, η Πέμπτη τάξη στο immersion πρόγραμμα την γιόρτασε έχοντας ως επίσημο προσκεκλημένο διαδικτυακά τον συγγραφέα Μάκη Τσίτα. Οι σαράντα μαθητές και μαθήτριες της Ε' τάξης είχαν διαβάσει βιβλία για παιδιά του Τσίτα και είχαν προετοιμαστεί για να του πάρουν συνέντευξη. Στο τέλος, είχαν ετοιμάσει ως έκπληξη να του τραγουδήσουν ένα τραγούδι στο οποίο είχε γράψει εκείνος τα λόγια. Η όλη εκδήλωση πραγματοποιήθηκε στα ελληνικά μόνο και με την παρουσία εκπροσώπου του υπουργείου παιδείας της Πολιτείας.

Πίνακας 6. Στόχοι της δράσης την Ημέρα της Ελληνικής Γλώσσας στο Odyssey Charter School, Delaware.

Odyssey Charter School, Delaware USA / 2023

Στόχος γλωσσικός	Να διαβάσουν βιβλία του Μ.Τσίτα Να κάνουν έρευνα για αυτόν Να προετοιμάσουν ερωτήσεις για τη συνέντευξη χρησιμοποιώντας β' πληθυντικό και ερωτηματικές αντωνυμίες
Στόχος περιεχομένου	Να κατανοήσουν τα βιβλία του Τσίτα και τα στοιχεία που συγκέντρωσαν για τη ζωή του
Στόχος πολιτιστικός	Να ευαισθητοποιηθούν για την ημέρα ελληνικής γλώσσας Να έρθουν σε επαφή με Έλληνα λογοτέχνη

3. Συμπεράσματα-Επίλογος

Όπως επισημαίνει η Hinkel (1999), ακολουθώντας την επιχειρηματολογία των Kramsch (1991) και Thomas (1983), σε πολλές αίθουσες εκμάθησης ξένων γλωσσών, η διδασκαλία του πολιτισμού της γλώσσας-στόχου εξαντλείται στα τέσσερα "Fs": "Food, Fairs, Folklore and statistical Facts", δηλαδή φαγητό, γιορτές, παράδοση και στατιστικά στοιχεία. Καθ' επίρρωσιν αυτής της άποψης, θα λέγαμε ότι επίσης συχνά ακόμα και αυτοί οι τέσσερις τομείς παρουσιάζονται ή μελετώνται ξεχωριστά από την εκμάθηση της γλώσσας, ωσάν να πρόκειται για δύο διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα. Στην παρούσα εισήγηση, δόθηκε έμφαση στον οργανικό δεσμό που μπορεί να υπάρχει μεταξύ της ξένης γλώσσας ως κώδικα και του κοινωνικο-πολιτιστικού της πλαισίου. Η χρήση τεχνικών θεάτρου και του 'process drama' μπορεί να λειτουργήσει ως κινητήριος δύναμη για τους μαθητές, καθώς η προσέγγιση της γλώσσας και του πολιτισμού της γίνεται με τρόπο βιωματικό και αφορά το παρόν. Δημιουργείται μια προσωπική σχέση στην παρούσα στιγμή μεταξύ του δέκτη της διδασκαλίας και του πολιτιστικού προϊόντος.

Ως εκ τούτου, αφενός ενισχύονται οι τέσσερις ικανότητες μάθησης ("four C's") που είναι η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η συνεργασία και η επικοινωνία (Critical thinking, Creativity, Collaboration, Communication) και αφετέρου αναπτύσσονται οι «ικανότητες ζωής του 21^{ου} αιώνα», όπως προσαρμοστικότητα (διανοητική, διαπροσωπική,

ενδοπροσωπική, επαγγελματική κ.λπ.), πρωτοβουλία, αντοχή, επιμονή, κοινωνικότητα και ευημερία (προσωπική, κοινωνική και οικονομική) (Baldwin & Galazka, 2022).

Μέσα από τις πολιτιστικές δράσεις που παρουσιάστηκαν στα παραπάνω πλαίσια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, αναδεικνύεται πως οι μαθητές κινητοποιούνται περισσότερο στη χρήση της γλώσσας-στόχου, καθώς το πολιτιστικό περιβάλλον που δημιουργείται ξεπερνά το τυπικό διδακτικό πλαίσιο και δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εμπλακούν σε βιωματικές, αυθεντικές δράσεις. Συνεπώς, οι διδάσκοντες της ελληνικής γλώσσας χρειάζεται να εντάσσουν σταθερά στα σχέδια μαθημάτων πολιτιστικές δράσεις και να αποφεύγεται να παρουσιάζονται ως ξεχωριστό μάθημα, ώστε η ελληνική ως ξένη γλώσσα να αποκτά νόημα και ενδιαφέρον και να αντιπροσωπεύει την πολιτιστική ζωή της Ελλάδας του σήμερα και όχι μόνο της ένδοξης ιστορίας του παρελθόντος.

Βιβλιογραφία

- Baldwin, P., & Galazka, A. (2022). *Process drama for second language teaching and learning: A toolkit for developing language and life skills*. Bloomsbury Publishing.
- Banks, J. A. (2002). *An introduction to multicultural education*. Allyn & Bacon.
- Bowell, P., & Hear, B. S. (2017). *Putting process drama into action: The dynamics of practice*. Routledge.
- Brumfit, C. J., & Johnson, K. (1971). *The communicative approach to language teaching*. Oxford University Press.
- Byram, M. (1991). *Investigating cultural studies in foreign language teaching: A book for teachers*. Multilingual Matters.
- Chan, W. M., & Bhatt, S. K. (2015). *Culture and foreign language education: Insights from research and implications for the practice*. De Gruyter.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Γραμματάς, Θ., & Τζαμαργιάς, Τ. (2011). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο. Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διάδραση.
- Eagleton, T. (2016). *Culture*. Yale University Press.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Hammond, Z. (2015). *Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Corwin.
- Hinkel, E. (1999). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge University Press.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.

- Kramersch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 83–92.
- Krashner, I. (1999). *The role of culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Papers. Peabody Museum of Archaeology & Ethnology, Harvard University, 47(1), 202–223.
- Peterson, E., & Coltrane, B. (2003). *Culture in second language teaching*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Piazzoli, E. (2018). *Embodying language in action: The artistry of process drama in second language education*. Palgrave Macmillan.
- Schein, E. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25(2), 3–16.
- Spencer-Oatey, H. (2012). *What is culture? A compilation of quotations*. GlobalPAD Core Concepts, University of Warwick.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91–112.

«Greek by Greeks: Επικοινωνώ Ελληνικά - Επικοινωνώ Διαπολιτισμικά»: Ένα Πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας μεταξύ Ελλήνων φοιτητών και σπουδαστών της ΝΕ ως ΞΓ/Γ2 στην Αυστραλία

Πατρίσια Κορομβόκη

Λέκτορας, Επικεφαλής Προγράμματος Νεοελληνικών Σπουδών,
Macquarie University, Σίδνεϋ, Αυστραλία
patricia.koromvokis@mq.edu.au

Ελένη Γρίβα

Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας,
Αντιπρύτανης Διεθνών Σχέσεων, Εξωστρέφειας και Ολιστικής Μέριμνας-ΠΔΜ
egriva@uowm.gr

Περίληψη

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι η παρουσίαση του προγράμματος «Greek by Greeks», σε περιβάλλον χρήσης της νέας ελληνικής γλώσσας, το οποίο είναι ένα πρωτότυπο πρόγραμμα εβδομαδιαίας διαδικτυακής προφορικής επικοινωνίας μεταξύ φοιτητών της ΝΕ ως ΞΓ/Γ2 στην Αυστραλία και Ελλήνων φοιτητών στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (ΠΔΜ). Στόχος του προγράμματος είναι η ενίσχυση της γλωσσικής/επικοινωνιακής ικανότητας και η προώθηση της διαπολιτισμικής ικανότητας (που αποτελούν δύο από τις πέντε συνιστώσες του μοντέλου επικοινωνίας των Usó-Juan και Martínez-Flor (2006)). Στη συγκεκριμένη εργασία, γίνεται παρουσίαση του θεωρητικού υπόβαθρου, των στόχων, της μεθοδολογίας και των εργαλείων αξιολόγησης του προγράμματος που αποτελεί διεθνή συνεργασία μεταξύ του Ινστιτούτου Ελληνικής Γλώσσας του Κέντρου ΤΗΜΕΝΟΣ (ΠΔΜ) και του Προγράμματος Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Macquarie στο Σίδνεϋ.

Λέξεις-κλειδιά: Διαπολιτισμική επικοινωνία, Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα, δεξιότητες προφορικού λόγου/επικοινωνίας.

1. Εισαγωγή

1.1. Επικοινωνία – Διαπολιτισμική επικοινωνία: εισαγωγικές αποσαφηνίσεις

Η κατάλληλη επικοινωνία συνεπάγεται τη χρήση μηνυμάτων που ανταλλάσσονται σε ένα δεδομένο πλαίσιο και ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης επικοινωνιακής κατάστασης (Wiseman, 2002). Συνεπώς, η αποτελεσματική αλληλεπίδραση και επικοινωνία προϋποθέτει όχι μόνο την ανταλλαγή πληροφοριών, αλλά και την «ικανότητα να καταλαβαίνει ο κάθε συμμετέχων την οπτική γωνία του 'άλλου', επιλύοντας -όπου χρειάζεται- δυσλειτουργίες στην επικοινωνία και τη συμπεριφορά του» (Byram, 1997, στο Γρίβα & Κωφού, 2020).

Το πιο πρόσφατο μοντέλο επικοινωνίας των Usó-Juan και Martínez-Flor's (2006) επιχειρεί να δείξει πώς λειτουργούν οι πέντε συνιστώσες της επιτυχούς επικοινωνίας, οι οποίες αλληλοσυνδέονται και αλληλεπιδρούν:

- α) ικανότητα λόγου, η οποία αφορά την επιλογή και την αλληλουχία των προτάσεων για την παραγωγή ενός προφορικού ή γραπτού κειμένου με συνοχή και συνεκτικότητα,
- β) γλωσσική ικανότητα (λεξιλόγιο, σύνταξη, μορφολογία, φωνολογία),
- γ) πραγματολογική ικανότητα, η οποία περιλαμβάνει την κατανόηση της επικοινωνιακής πρόθεσης των ομιλητών εκτελώντας και ερμηνεύοντας τις λεκτικές πράξεις,
- δ) διαπολιτισμική ικανότητα, η οποία ορίζεται ως το σύνολο των αξιών, των στάσεων, των δεξιοτήτων, γνώσεων που απαιτούνται για την κατανόηση και τον σεβασμό των ανθρώπων που θεωρούνται πολιτισμικά διαφορετικοί, και για την αποτελεσματική αλληλεπίδραση και επικοινωνία (Barrett, 2016),
- ε) στρατηγική ικανότητα, η οποία αφορά στην (επί)γνώση των στρατηγικών επικοινωνίας και τους τρόπους χρήσης τους .

Οι συνιστώσες αυτές αλληλοεπιδρούν, με αποτέλεσμα η βελτίωση σε μία να επηρεάζει θετικά και τις υπόλοιπες, οδηγώντας σε συνολική αύξηση της επικοινωνιακής ικανότητας.

Το πρόγραμμα «Greek by Greeks» εστιάζει στην ενίσχυση των δύο από αυτές τις συνιστώσες για τους φοιτητές της ΝΕ ως ΞΓ/Γ2 γλώσσας στην Αυστραλία: στη γλωσσική/επικοινωνιακή ικανότητα και τη διαπολιτισμική ικανότητα/επικοινωνία.

1.2. Οι διαστάσεις της ικανότητας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Καθώς η επικοινωνία έχει πολιτισμικές αποχρώσεις, μπορεί να αποκωδικοποιηθεί και να γίνει κατανοητή εάν γίνει αντιληπτό/κατανοητό το πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα (Γρίβα & Κωφού, 2020). Η ικανότητα κατανόησης και διαχείρισης διαφορετικών πολιτισμικών αντιλήψεων, αξιών και τρόπων επικοινωνίας, η ικανότητα διαχείρισης πολιτισμικών στερεοτύπων, και η προώθηση της ανοχής και της ενσυναίσθησης αποτελούν σημαντικές δεξιότητες.

Η ικανότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι μια πολύπλευρη δεξιότητα που χαρακτηρίζει άτομα με επίγνωση των πιθανών παρερμηνειών και παρεξηγήσεων που μπορούν να προκύψουν από διαφορές στην επικοινωνία, τις συμπεριφορές και τη γλώσσα του σώματος μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Περιλαμβάνει, επίσης, την προθυμία και ικανότητα προσαρμογής του τρόπου ομιλίας και συμπεριφοράς ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Βασικές συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν την ικανότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι ο σεβασμός προς άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς, η αποφυγή επικριτικής στάσης απέναντί τους και η ανάπτυξη ενσυναίσθησης για τα μέλη άλλων πολιτισμικών ομάδων.

Οι κύριες διαστάσεις της ικανότητας διαπολιτισμικής επικοινωνίας, σύμφωνα με τους Fritz κ.ά. (2002), συνοψίζονται ως εξής:

- Διαπολιτισμική επίγνωση: Η ικανότητα αντίληψης των πολιτισμικών συμβάσεων που επηρεάζουν τη σκέψη και τη συμπεριφορά, καθώς και η κατανόηση των ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών.
- Ευαισθητοποίηση: Η ύπαρξη κινήτρου και επιθυμίας για την κατανόηση, εκτίμηση και αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας.
- Διαπολιτισμική επιδεξιότητα: Η ικανότητα επίτευξης επικοινωνιακών στόχων κατά την αλληλεπίδραση με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Η ανάπτυξη αυτών των διαστάσεων συμβάλλει στην ενίσχυση της συνολικής ικανότητας διαπολιτισμικής επικοινωνίας, επιτρέποντας στα άτομα να πλοηγούνται αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

1.3. Στρατηγικές για την επιτυχή επικοινωνία

Για την αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία απαιτείται ένα σύνολο στρατηγικών και δεξιοτήτων, ώστε να επιτευχθεί η επικοινωνιακή πλοήγηση και η γεφύρωση των πολιτισμικών διαφορών. Όσο πιο σύνθετο είναι το περιβάλλον επικοινωνίας, που προκύπτει από τα επίπεδα ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ δυο πολιτισμών, τόσο μεγαλύτερη προσοχή χρειάζεται για τη διασφάλιση αποτελεσματικών στρατηγικών επικοινωνίας από τον δημιουργό του μηνύματος. Έτσι, οι επικοινωνιακές στρατηγικές εξυπηρετούν έναν διττό σκοπό. Αφενός, έναν αντισταθμιστικό σκοπό, όπου πολλοί ερευνητές εντάσσουν μια κατηγορία στρατηγικών που ονομάζουν *στρατηγικές για την αντιστάθμιση των προβλημάτων επικοινωνίας* (Dorney & Scott, 1997· Kaspel & Kellerman, 1997· Kongsom, 2009· Mariani, 2010). Οι συγκεκριμένες στρατηγικές βοηθούν τους μαθητές να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ: α) της περιορισμένης γλωσσικής τους ικανότητας και β) των επικοινωνιακών σκοπών που θέλουν να επιτύχουν (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Στρατηγικές αντιστάθμισης δυσκολιών

Στόχος	Στρατηγικές επικοινωνίας/ διαπολιτισμικής επικοινωνίας
Αντιστάθμιση δυσκολιών	Κερδίζω χρόνο για να σκεφτώ χρησιμοποιώντας απλά επικοινωνιακά 'γεμίσματα'/'τεχνάσματα' (Αχα ... Μμ ...).
	Θέτω ερωτήσεις ή ζητώ βοήθεια.
	Ζητώ διευκρινίσεις για να ελέγξω την κατανόηση.
	Ζητώ να γίνουν σχόλια ή διορθώσεις από τον συνομιλητή μου.
	Χρησιμοποιώ παραγλωσσικά ή εξωγλωσσικά στοιχεία (χειρονομίες, στάση του σώματος, αλλαγή του τόνου της φωνής κλπ

Από την άλλη, εξυπηρετούν τη βελτίωση/ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας. Εδώ εντάσσονται οι στρατηγικές επίτευξης, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να αξιοποιήσουν τους γλωσσικούς πόρους τους (Bialystok, 1990· Dorney & Scott, 1997· Kaspel & Kellerman, 1997· Kongsom, 2009· Mariani, 2010). Με άλλα λόγια, καθιστούν τους μαθητές πιο ικανούς να: α) διαχειριστούν τη λήψη αποφάσεων, β) παρακολουθούν/ελέγχουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, γ) αναδιατυπώσουν /αποκαταστήσουν τυχόν παρερμηνείες (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Στρατηγικές διαχείρισης της επικοινωνίας

Στόχος	Στρατηγικές επικοινωνίας/διαπολιτισμικής επικοινωνίας
Αποφυγή διαπολιτισμικών παρερμηνειών	Κατανοώ πολιτισμικές συμπεριφορές και πρότυπα μέσα από την εξωλεκτική επικοινωνία (χειρονομίες, στάση του σώματος, κ.λπ.) Ζητώ από τον συνομιλητή να εξηγήσει την άποψή του που στηρίζεται στον δικό του πολιτισμό. ‘Επιδιορθώνω’ διαπολιτισμικές παρερμηνείες.
Διαχείριση της διαδικασίας αλληλόδρασης	Ζητώ συγγνώμη, δίνοντας εξηγήσεις και δικαιολογίες για τις αντιδράσεις μου. Αναδιατυπώνω ή διορθώνω τις δηλώσεις μου. Ελέγχω την κατανόηση της συζήτησης. Ελέγχω αν ερμηνεύω σωστά το συγκεκριμένο πολιτισμικό γεγονός/κατάσταση.

1.3.1. Ενίσχυση των στρατηγικών επικοινωνίας

Η καλλιέργεια των στρατηγικών επικοινωνίας στους μαθητές όλων των βαθμίδων αλλά και στους φοιτητές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κρίνεται αναγκαία καθώς συμβάλλει στην άρση των γλωσσικών και επικοινωνιακών εμποδίων κατά την επικοινωνία με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Berardo, 2008). Στόχος όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η καλλιέργεια διαπολιτισμικών ομιλητών, οι οποίοι είναι σε θέση να αντιληφθούν τον πολιτισμό όχι μόνο ως μια διαδικασία κατανόησης πληροφοριών και πρακτικών, αλλά επίσης και ως μια διαδικασία ερμηνείας του πλαισίου που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να επικοινωνήσουν με άτομα από άλλους πολιτισμούς (Scarino, 2010). Συνεπώς, μαθητευόμενοι που κατακτούν την ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς είναι ‘οπλισμένοι με δεξιότητες που προάγουν την αλληλοκατανόηση, τον σεβασμό και τη συνεργασία, και ευκαιρίες για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη.

2. Το Πρόγραμμα «Greek by Greeks»

2.1. Η φιλοσοφία του Προγράμματος

Το «Greek by Greeks» είναι ένα πρόγραμμα που στοχεύει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε περιβάλλον χρήσης της νέας ελληνικής γλώσσας ως Γ2/ΞΓ. Πρόκειται για ένα πρωτότυπο εγχείρημα που προσφέρει ευκαιρίες σύγχρονης διαδικτυακής προφορικής επικοινωνίας, σε εβδομαδιαία βάση, μεταξύ δύο ομάδων φοιτητών: αφενός, των φοιτητών που μαθαίνουν τη ΝΕ ως ΞΓ/Γ2 στο Πανεπιστήμιο Macquarie στο Σίδνεϋ της Αυστραλίας, και αφετέρου, των Ελλήνων φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Η εβδομαδιαία επικοινωνία μεταξύ των δύο ομάδων φοιτητών έχει ως στόχους:

- την ενδυνάμωση της γλωσσικής επικοινωνιακής ικανότητας στην ελληνική γλώσσα,
- την ενίσχυση των στρατηγικών της διαπολιτισμικής επικοινωνίας των φοιτητών στην Αυστραλία,
- τη μείωση άγχους και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης κατά τη διάρκεια της προφορικής επικοινωνίας στη ΝΕ.

Το πρόγραμμα αποτελεί καρπό διεθνούς συνεργασίας μεταξύ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και του Προγράμματος Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Macquarie. Αυτή η συνεργασία επιτρέπει τη δημιουργία ενός μοναδικού περιβάλλοντος μάθησης, όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να εξασκήσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και παράλληλα να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική τους ικανότητα μέσω της επαφής με συνομηλίκους τους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

2.2. Στοχοθεσία

Οι στοχεύσεις του Προγράμματος «Greek by Greeks» διαμορφώνουν ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό και αλληλοδραστικό πλαίσιο, το οποίο εστιάζει σε πέντε βασικούς άξονες:

1. *Ενθάρρυνση διαπολιτισμικής ανταλλαγής:* Το πρόγραμμα στοχεύει στην προώθηση ουσιαστικής ανταλλαγής ιδεών, απόψεων και πρακτικών μεταξύ των φοιτητών από τα δύο συμμετέχοντα Πανεπιστήμια, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Παράλληλα, ενθαρρύνεται η χρήση στρατηγικών επικοινωνίας για την αποτελεσματικότερη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση.
2. *Προσαρμογή του μηνύματος στο πλαίσιο:* Οι συμμετέχοντες καλούνται να αναπτύξουν την ικανότητα προσαρμογής του ύφους, της γλώσσας και των επικοινωνιακών στρατηγικών τους ανάλογα με το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο, ενισχύοντας έτσι την ευελιξία και την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας τους.
3. *Δημιουργία θετικού κλίματος:* Το πρόγραμμα αποσκοπεί στην καλλιέργεια ενός θετικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της προώθησης

θετικής επικοινωνίας και αμοιβαίας ενθάρρυνσης μεταξύ συνομηλίκων, δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό πλαίσιο μάθησης.

4. *Τεχνολογία στην επικοινωνία*: Το πρόγραμμα στοχεύει στην αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων για την ενίσχυση της επικοινωνίας. Η χρήση της τεχνολογίας όχι μόνο διευκολύνει την επαφή μεταξύ των συμμετεχόντων, αλλά και τους εξοικειώνει με ψηφιακά μέσα επικοινωνίας που είναι απαραίτητα στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον.

5. *Κατανόηση των διαφορετικότητας*: Τέλος, το πρόγραμμα επιδιώκει την καλλιέργεια της ικανότητας αναγνώρισης και κατανόησης των πολιτισμικών διαφορών, καθώς και των ποικίλων εκφραστικών συμπεριφορών, τόσο λεκτικών όσο και εξωλεκτικών, γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και κατανόησης.

Μέσω αυτών των στοχεύσεων, το πρόγραμμα «Greek by Greeks» επιδιώκει να δημιουργήσει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την ανάπτυξη γλωσσικών, επικοινωνιακών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων.

2.3. Το πλαίσιο: Προκλήσεις στην εκμάθηση της νεοελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας από τους φοιτητές στην Αυστραλία

Οι φοιτητές που μαθαίνουν τη νεοελληνική ως ΞΓ/Γ2 στην Αυστραλία αντιμετωπίζουν καθημερινά σημαντικές προκλήσεις στην εκμάθηση, αλλά και τη χρήση της γλώσσας λόγω πολιτισμικών, συναισθηματικών και γλωσσικών εμποδίων στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Συγκεκριμένα, έχουν περιορισμένες ευκαιρίες για καθημερινή επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές, γεγονός που δυσχεραίνει την εξάσκηση και βελτίωση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων σε πραγματικές συνθήκες. Παρατηρείται, επίσης, μια ανισορροπία στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Ενώ οι φοιτητές τείνουν να κατακτούν ικανοποιητικά τις δεξιότητες του γραπτού λόγου (τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή) σε όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας, υστερούν σημαντικά στις αντίστοιχες δεξιότητες του προφορικού λόγου.

Έχει παρατηρηθεί, επιπλέον, ότι οι φοιτητές συχνά βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους όταν καλούνται να επικοινωνήσουν προφορικά στα ελληνικά. Αυτό το φαινόμενο έχει τεκμηριωθεί από διάφορες μελέτες (Price, 1991· Kim, 2009· Horwitz et al., 2010· Pyun et al., 2014), οι οποίες δείχνουν ότι η παραγωγή προφορικού λόγου είναι η γλωσσική δεξιότητα που συνδέεται περισσότερο με το άγχος.

Όλοι αυτοί οι παράγοντες έχουν ως αποτέλεσμα οι φοιτητές να χάνουν σταδιακά τη διάθεση και την αυτοπεποίθησή τους να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικά πλαίσια (βλ. Woodrow, 2006). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη συμμετοχή σε δραστηριότητες που απαιτούν τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, περιορίζοντας έτσι περαιτέρω τις ευκαιρίες για βελτίωση και εξάσκηση.

2.3.1. Οι συμμετέχοντες

Στο πρόγραμμα θα πάρουν μέρος 10 φοιτητές της ΝΕ ως ΞΓ/Γ2 από το Macquarie University, Σίδνεϋ, Αυστραλίας και 10 Έλληνες φοιτητές από το Παιδαγωγικό Τμήμα του ΠΔΜ.

2.4. Η διαδικασία

Η διαδικασία του προγράμματος «Greek by Greeks» διαρθρώνεται σε τέσσερα στάδια, τα οποία εκτείνονται σε διάστημα 12 εβδομάδων:

Στάδιο 1^ο (Εβδομάδα 1): Αξιοποίηση ερωτηματολογίου για την καταγραφή του γλωσσικού και μαθησιακού προφίλ των φοιτητών από το Πανεπιστήμιο. Συγκεκριμένα, γίνεται καταγραφή των αναγκών και προτιμήσεων των φοιτητών της νέας ελληνικής ως ΞΓ/Γ2 στην Αυστραλία μέσω ερωτηματολογίου με στόχο την προσαρμογή του προγράμματος στις ιδιαίτερες ανάγκες των συμμετεχόντων.

Στάδιο 2^ο (Εβδομάδα 2): Δημιουργία ζευγαριών και προετοιμασία: σε αυτό το στάδιο, δημιουργούνται ζευγάρια φοιτητών, αποτελούμενα από έναν φυσικό ομιλητή (ΦΟ) της ΝΕ και έναν μη φυσικό ομιλητή (ΜΦΟ) που μαθαίνει τη γλώσσα ως ΞΓ/Γ2. Πραγματοποιείται η πρώτη επαφή και γνωριμία μεταξύ των φοιτητών των δύο Πανεπιστημίων. Επίσης, γίνεται προετοιμασία για την εταιρική εργασία και τη χρήση στρατηγικών επικοινωνίας.

Στάδιο 3^ο (Εβδομάδες 3-11): Κύριο στάδιο εφαρμογής: αυτό είναι το βασικό στάδιο του προγράμματος, που διαρκεί εννέα εβδομάδες. Περιλαμβάνει εβδομαδιαίες συναντήσεις διάρκειας μισής ώρας μεταξύ των ζευγαριών, οι οποίες πραγματοποιούνται μέσω της πλατφόρμας Zoom. Οι συζητήσεις βασίζονται σε προκαθορισμένα γλωσσικά θέματα από το εγχειρίδιο «Επικοινωνήστε ελληνικά 2». Στόχος είναι η προώθηση της αλληλόδρασης, της επικοινωνίας και η καλλιέργεια επικοινωνιακών/διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και στρατηγικών.

Στάδιο 4^ο (Εβδομάδα 12): Αξιολόγηση: αυτό το στάδιο αφορά την αξιολόγηση του προγράμματος. Λαμβάνονται υπόψη: α) τα δεδομένα από τη συνεχή αξιολόγηση μέσω της τήρησης ημερολογίων από τους φοιτητές του ΠΔΜ, β) τα δεδομένα της τελικής αξιολόγησης του πρότζεκτ με τη μορφή μετελέγχου, ο οποίος πραγματοποιείται μέσω ενός τελικού ερωτηματολογίου.

2.5. Εργαλεία Αξιολόγησης

Το πρώτο μέρος των εργαλείων αξιολόγησης σχετίζεται με την καταγραφή του μαθητικού προφίλ των φοιτητών με στόχο να αποτυπωθούν οι προτιμήσεις και οι στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Οι φοιτητές θα κληθούν να συμπληρώσουν το παρακάτω ερωτηματολόγιο πάνω στο ποιες στρατηγικές ακολουθούν όταν αντιμετωπίζουν πρόβλημα στη προφορική επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Απόσπασμα από το ερωτηματολόγιο για τις στρατηγικές και πρόβλημα στην προφορική επικοινωνία

What do I do to overcome difficulties when I am communicating in Greek?					
I would like to ...	Agree	Strongly Agree	Neither Agree nor Disagree	Disagree	Strongly Disagree
I often ask for help from the person with whom I am talking					
I look for a simpler way to express an idea					
When I can't bring to mind a word while I am talking, I use an app (mobile app/computer application) eg, Google Translate					
Whenever necessary, I use gestures to get the meaning across					
If the meaning is not clear, I ask the person I am talking with to repeat what they have said					
If the person I am talking with speaks too quickly, I ask them to speak more slowly					
If I don't understand something the first time, I ask for clarification					
I pay attention to the gestures and expressions of the person I am talking with					
I ask for clarifications, to be able to control my understanding					

Το δεύτερο μέρος των εργαλείων αξιολόγησης του προγράμματος αφορά στη συμπλήρωση ημερολογίου από τους Έλληνες φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος του ΠΔΜ (Πίνακας 4). Οι κύριοι άξονες/ερωτήσεις του ημερολογίου είναι:

- Υπήρξαν δυσκολίες κατά την επικοινωνία με τους φοιτητές από την Αυστραλία;
- Τι κάνατε για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες;
- Τι στρατηγικές χρησιμοποίησαν οι Αυστραλοί φοιτητές για να επικοινωνήσουν;
- Πώς κρίνετε γενικά την επικοινωνία στη σημερινή συνάντηση; Θα κάνετε κάτι διαφορετικό στην επόμενη συνάντηση;











Πίνακας 4. Ερωτήσεις ημερολογίου

JOURNAL
Greek Students Group:
Australian Students Group:
Date of meeting:
JOURNAL ENTRIES
Were there any difficulties in communicating with the students from Australia?
What did you do to overcome these difficulties?
What strategies were employed by the Australian students to communicate?
How would you rate the overall communication in today's meeting? Would you do anything different at the next meeting?

Η αποτίμηση του προγράμματος θα γίνει με το τελικό ερωτηματολόγιο που θα συμπληρώσουν οι φοιτητές απαντώντας σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, όπως (Πίνακας 5):

- Τι σε ικανοποίησε/δυσκόλεψε στην επικοινωνία με τους συνομηλίκους;
- Τι σου άρεσε περισσότερο στο πρόγραμμα;
- Τι σε δυσκόλεψε περισσότερο στο πρόγραμμα;
- Ποιες στρατηγικές χρησιμοποίησες για να επικοινωνήσεις;
- Αν εφαρμοστεί και πάλι το πρόγραμμα, θα ήθελες να αλλάξει κάτι;

Πίνακας 5. Απόσπασμα από το ερωτηματολόγιο

Where do you think you did better?	 Agree	 Strongly Agree	 Neither Agree nor Disagree	 Disagree	 Strongly Disagree
In listening and finding/locating specific information					
In understanding specific information that is asked of me					
In listening to and understanding native speakers when they speak quickly					
In requesting information					
In speaking more fluently with people my own age from Greece					
In answering questions by students from Greece with ease					
In getting to know and understand the daily habits of people my own age from Greece					
In showing complete empathy and cultural sensitivity when I am communicating with people my own age from Greece					
What satisfied you/what was difficult for you in communicating with people your own age:	 Agree	 Strongly Agree	 Neither Agree nor Disagree	 Disagree	 Strongly Disagree
It was interesting to converse with people my own age from Greece					
It was more convenient to ask for help from someone my own age that I was talking to in an informal context					

3. Επίλογος

Στην εργασία παρουσιάστηκε η στοχοθεσία, ο σχεδιασμός και τα εργαλεία αξιολόγησης του προγράμματος «Greek by Greeks», το οποίο θα υλοποιηθεί μεταξύ φοιτητών του ΠΔΜ και φοιτητών που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα στο πλαίσιο της Αυστραλίας. Αποτελεί ένα καινοτόμο πρόγραμμα που στοχεύει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε περιβάλλον χρήσης της νέας ελληνικής γλώσσας ως Γ2/ΞΓ. Αναμένουμε την εφαρμογή του προγράμματος κατά το ακαδημαϊκό έτος 2024-25 και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε επόμενη δημοσίευση.

Βιβλιογραφία

- Barrett, M. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing.
- Berardo, K. (2008). The intercultural profession in 2007: Profile, practice, challenges. <http://www.sietareu.org/what-is-sietar/facts-and-figures>.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: A psychological analysis of second language use*. Basil Blackwell.
- Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2020). *Στρατηγικές Γλωσσικής Κατάκτησης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας*. Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2019). *Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον: Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα*. Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Dörnyei, Z., & Scott, M. (1997). Review article: Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47(1), 173–210.
- Fritz, W., Möllenberg, A., & Chen, G. (2002). Measuring intercultural sensitivity in different cultural contexts. *Intercultural Communication Studies*, 11, 165–176.
- Horwitz, E. K., Tallon, M., & Luo, H. (2010). Foreign language anxiety. In J. C. Cassady (Ed.), *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties* (pp. 95–115). Peter Lang.
- Kaspel, G., & Kellerman, E. (1997). *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. Routledge.
- Kim, S. Y. (2009). Questioning the stability of foreign language classroom anxiety and motivation across different classroom contexts. *Foreign Language Annals*, 42(1), 138–157.
- Kongsom, T. (2009). The effect of teaching communication strategies to Thai learners of English. Unpublished Ph.D. thesis. University of Southampton.
- Mariani, L. (2013). Intercultural communication strategies for learner autonomy. In M. Menegale (Ed.), *Autonomy in language learning: Getting learners actively involved*. IATEFL.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interview with highly anxious students. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 101–108). Prentice Hall.
- Pyun, D. O., Kim, J. S., Cho, H. Y., & Lee, J. H. (2014). Impact of affective variables on Korean as a foreign language learners' oral achievement. *System*, 47, 53–63.
- Scarino, A. (2010). Assessing intercultural capability in learning languages: A renewed understanding of language, culture, learning, and the nature of assessment. *The Modern Language Journal*, 94, 324–329.
- Usó-Juan, E., & Martínez-Flor, A. (2006). Approaches to language learning and teaching: Towards acquiring communicative competence through the four skills. In

- E. Usó-Juan & A. Martínez-Flor (Eds.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 3–26). Mouton de Gruyter.
- Wiseman, R. L. (2002). Intercultural communication competence. In W. B. Gudykunst & B. Mody (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (pp. 207–224). Sage.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308–328.

Δημιουργώντας διαπολιτισμικές επαφές σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης: Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε μαθητές Δημοτικού

Χρυσάνθη Μάρκου

Υποψήφια Διδάκτορας ΠΔΜ,
Εκπαιδευτικός
deled00123@uowm.gr

Δήμητρα Βασιλείου

Συντονίστρια Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης –
Συντ. Γραφείο Λονδίνου
dimivasileiou@yahoo.gr

Κωνσταντίνος Σεχίδης

Διευθυντής
Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας
ppf@sch.gr

Ολυμπία Παπαθανασίου

Εκπαιδευτικός,
Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Φλώρινας
olympia.pap74@gmail.com

Πετρούλα Παπαθανασίου

Εκπαιδευτικός,
Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Φλώρινας
pepipap67@hotmail.gr

Περίληψη

Οι νέες τεχνολογίες διαμορφώνουν νέα επικοινωνιακά και συνεργατικά πλαίσια, τα οποία χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσικότητα, επιτείνοντας έτσι την ανάγκη για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας και επικοινωνίας ακόμη και σε μικρούς μαθητές (Γρίβα & Κωφού, 2020 ·Gutiérrez-Santiuste & Ritacco-Real, 2023). Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε κατά την αδελφοποίηση του Δίγλωσσου Σχολείου «Όμηρος» στην Κορυτσά με το Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Φλώρινας, κατά το σχολικό έτος 2022-2023, και στο οποίο συμμετείχαν μαθητές της Ε' και Στ' τάξης και των δύο σχολείων. Σκοπός του προγράμματος ήταν η ανάπτυξη στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών του Δίγλωσσου σχολείου «Όμηρος», μέσα από την επαφή και αλληλεπίδραση με μαθητές, φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής γλώσσας, κατά την υλοποίηση συνεργατικών δραστηριοτήτων σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν την θετική επίδραση των νέων τεχνολογιών στην ανάπτυξη στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών του Σχολείου «Όμηρος», οι οποίοι μαθαίνουν την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα (Γ2/ΞΓ).

Λέξεις-κλειδιά: Διαπολιτισμική επικοινωνία, ψηφιακά εργαλεία, νέες τεχνολογίες, Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη γλώσσα.

1. Εισαγωγή

Η διαπολιτισμική επικοινωνία, η παιδαγωγική της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και άλλοι συναφείς όροι κεντρίζουν ολοένα και περισσότερο το ενδιαφέρον των σύγχρονων ερευνητών, στην προσπάθεια τους να συμβάλλουν στην ανάπτυξη παιδαγωγικών προσεγγίσεων που εστιάζουν στους τρόπους με τους οποίους τα άτομα μπορούν να αναπτύξουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για μια αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά και να λειτουργούν ως διαμεσολαβητές σε διαπολιτισμικές συναντήσεις (Biesta, 2023· Dasli & Simpson, 2023). Η ραγδαία ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών επιφέρει γενικότερες αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης (Qureshi et al., 2021), με την έκρηξη των νέων τεχνολογιών να οδηγεί στην υιοθέτηση νέων διδακτικών στρατηγικών για τη διδασκαλία Γ2/ΞΓ, τοποθετώντας τον μαθητή στο επίκεντρο και ενισχύοντας τα κίνητρα για διαδικτυακή και διαπολιτισμική επικοινωνία. Σε αυτό το περιβάλλον, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αλληλοεπιδρούν με συνομήλικους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και να αναπτύσσουν διαπολιτισμικές επικοινωνιακές δεξιότητες (Γρίβα & Κωφού, 2020). Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία ενός πλαισίου εκμάθησης της Γ2/ΞΓ, που αξιοποιεί τις δυνατότητες των ψηφιακών εργαλείων Web 2.0, προκειμένου να διαμορφωθεί ένας αποτελεσματικός διαπολιτισμικός διάλογος μεταξύ των μαθητών (Markou & Griva, 2022).

2. Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών στην πλαισίωση ενός ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης

Η ικανότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας αποτελεί μια συνεχή διαδικασία (Blair, 2017), με τις νέες τεχνολογίες δίνοντας τη δυνατότητα διαμόρφωσης ενός αποτελεσματικού συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης που στοχεύει στην ανάπτυξη και ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων (Alzhanova & Chaklikova, 2022). Πρόσφατες μελέτες εστιάζουν στη χρήση της τηλεσυνεργασίας και των ψηφιακών αλληλεπιδράσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία της διδασκαλίας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, αναδεικνύοντάς τα ως ισχυρά εργαλεία για την προώθηση διαπολιτισμικών ανταλλαγών (Godwin-Jones, 2019). Οι διαδικτυακές ανταλλαγές κατά την εκμάθηση μιας Γ2/ΞΓ γλώσσας συνιστούν σπουδαίες διαπολιτισμικές εμπειρίες (O'Dowd, 2016), μέσω των οποίων οι μαθητές συνεργάζονται σε ψηφιακά περιβάλλοντα, βελτιώνοντας τον ψηφιακό γραμματισμό τους και ενισχύοντας την ικανότητά τους για επικοινωνία και αλληλεπίδραση με άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Tham et al., 2021).

Για τη δημιουργία ενός κατάλληλου ψηφιακού περιβάλλοντος και ενός τεχνολογικά πλαισιωμένου ψηφιακού περιβάλλοντος εκμάθησης της Γ2/ΞΓ γλώσσας, διεξήχθη συστηματική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση πρόσφατων σχετικών πιλοτικών μελετών. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι ένα τεχνολογικά πλαισιωμένο ψηφιακό περιβάλλον μάθησης περιλαμβάνει (Markou, 2022):

- μια εκπαιδευτική πλατφόρμα,

- εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας,
- συνεργατικά εργαλεία,
- ψηφιακά μέσα δημιουργίας μαθησιακού υλικού,
- εργαλεία αξιολόγησης.

Επιπλέον, εντοπίστηκαν συγκεκριμένα εργαλεία που ευνοούν την καλλιέργεια διαπολιτισμικών επικοινωνιακών ικανοτήτων και ψηφιακών δεξιοτήτων, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στη συνολική βελτίωση της εκμάθησης δεύτερης γλώσσας (Markou & Griva, 2022), τα οποία συμπεριλήφθηκαν στα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

2.1. Ενδεικτικά Ψηφιακά Εργαλεία

Εκπαιδευτικές πλατφόρμες

Κατά την πιλοτική εφαρμογή στο 1^ο στάδιο υλοποίησης χρησιμοποιήθηκε η εκπαιδευτική πλατφόρμα Edmodo, που διακρινόταν για την ευχρηστότητά της (Purnawarman et al., 2016· Silitonga & Wu, 2019), ενώ κατά το 2^ο στάδιο υλοποίησης χρησιμοποιήθηκε η εκπαιδευτική πλατφόρμα Google Classroom, επίσης μια πλατφόρμα εύκολης πρόσβασης και φιλική ως προς την χρήση για εκπαιδευτικούς και μαθητές (Iftakhar, 2016), προάγοντας τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και διευκολύνοντας την οργάνωση και διαχείριση των μαθημάτων (Khalil, 2018· Prasetya, 2021). Παρόμοιες πλατφόρμες με αντίστοιχα χαρακτηριστικά είναι το Moodle και το Wordpress.

Συνεργατικά εργαλεία

Πολλά αποτελεσματικά συνεργατικά εργαλεία, όπως τα Έγγραφα Google, το Voki, το Edpuzzle, το Padlet και το Audacity, ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, παράλληλα με την ανάπτυξη γλωσσικών και ψηφιακών δεξιοτήτων, προωθώντας τη συνεργατική γραφή με τρόπο διαδραστικό και παρακινητικό. Τα Έγγραφα της Google επιτρέπουν τη συνεργασία και την ταυτόχρονη εργασία των μαθητών από διαφορετικές τοποθεσίες (Khalil, 2018). Το Edpuzzle, ένα ακόμη διαδικτυακό εργαλείο διαδραστικής μάθησης, προάγει την ενεργό μάθηση των μαθητών, ενώ παράλληλα ενισχύει τις δεξιότητες γραφής (Hidayat & Praseno, 2021). Το λογισμικό Audacity, ιδιαίτερα φιλικό προς τον χρήστη, συμβάλλει στην παραγωγή προφορικού λόγου και στη βελτίωση της προφοράς κατά τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Benitez-Correa et al., 2020). Το Voki, δίνοντας τη δυνατότητα δημιουργίας avatar, αποτελεί κίνητρο για την ανάπτυξη προφορικού λόγου βελτιώνοντας έτσι τις δεξιότητες προφορικού λόγου και της ομιλίας των μαθητών στην εκμάθηση της Γ2/ΚΕΓ (Yeşilbağ & Korkmaz, 2021). Τέλος, το Padlet παρέχει ένα ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον (England, 2017) και προάγει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών.

Εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας

Τα εργαλεία σύγχρονης επικοινωνίας περιλαμβάνουν πρακτικές σύγχρονης ομιλίας μέσω δημοφιλών πλατφορμών, όπου οι μαθητές εμπλέκονται με ουσιαστικό τρόπο, συμβάλλοντας στη δημιουργία περιεχομένου και στη διαπραγμάτευση νοημάτων ως

ενεργοί συμμετέχοντες (Bailey et al., 2021), λειτουργώντας και ως διαπολιτισμικοί διαμεσολαβητές (O'Rourke & Stickler, 2017). Το Flipgrid είναι ένα από τα πιο δημοφιλή εργαλεία επικοινωνίας, καθώς επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να δημοσιεύει θέματα και στους μαθητές να συμμετέχουν με αναρτήσεις και βίντεο. Άλλα πιο συνηθισμένα εργαλεία είναι το Google Hangouts, το Messenger και το WhatsApp.

Εργαλεία αξιολόγησης

Το Kahoot είναι μια διαδικτυακή πλατφόρμα μάθησης που προσφέρει ένα παιγνιώδες περιβάλλον, χρησιμοποιείται συχνά ως εργαλείο αξιολόγησης, αυξάνοντας τη συμμετοχή και το κίνητρο των μαθητών (Wang & Tahir, 2020). Παρόμοια εργαλεία είναι το Quizizz, μία διαδικτυακή εφαρμογή μάθησης για τη δημιουργία διαδραστικών διαδικτυακών κουίζ (Zuhriyah & Pratolo, 2020).

Ψηφιακά εργαλεία για τη δημιουργία μαθησιακού υλικού

Για τη δημιουργία ψηφιακού υλικού για εκπαιδευτικούς σκοπούς, το Google Earth αποτελεί μια ενδιαφέρουσα εφαρμογή για τη δημιουργία ψηφιακών περιηγήσεων. Το Genially είναι επίσης ένα ισχυρό εργαλείο με πληθώρα λειτουργιών, προσφέρει ένα παιγνιώδες περιβάλλον (gamification) και περιλαμβάνει διαδραστικές παρουσιάσεις, «δωμάτια απόδρασης» και κουίζ. Με το Learning Apps, μια άλλη πλατφόρμα για ψηφιακά εργαλεία, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει διαδραστικές ασκήσεις και παιχνίδια, όπως αντιστοίχισης, μνήμης, κ.ά. Το Book Creator είναι από τα πιο απλά δωρεάν εργαλεία για την ψηφιακή αφήγηση ιστοριών, το οποίο βοηθά τους μαθητές να δημιουργούν το δικό τους ψηφιακό έργο, υποστηρίζοντας την αυτονομία του μαθητή στην συγγραφή (Maharani & Santosa, 2021), και προάγοντας τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους.

3. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Δημιουργώντας διαπολιτισμικές επαφές σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης»

3.1. Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν η ανάπτυξη και καλλιέργεια των στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών στην Ελληνική ως Γ2/ΞΓ, μέσω ουσιαστικών αυθεντικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ φυσικών και μη φυσικών ομιλητών, σε ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα. Επιπλέον, επιδιώχθηκαν οι ακόλουθοι επιμέρους στόχοι:

- ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων στην ελληνική ως Γ2/ΞΓ γλώσσα,
- βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών,
- ενίσχυση της ικανότητάς τους να λειτουργούν ως διαπολιτισμικοί διαμεσολαβητές σε αλληλεπιδράσεις.

3.2. Συμμετέχοντες

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε δυο στάδια. Το 1^ο στάδιο υλοποίησης αποτελούσε μια πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος και είχε διάρκεια από τον Φεβρουάριο του 2022 έως τον Ιούνιο 2022. Σε αυτό συμμετείχαν 21 μαθητές της Ε' τάξης. Κατά το 2^ο στάδιο υλοποίησης πραγματοποιήθηκε μια συνεργασία του Δίγλωσσου Ελληνοαλβανικού Σχολείου «Όμηρος» στην Κορυτσά και του Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας, στην οποία συμμετείχαν 37 μαθητές της Ε' και Στ' τάξης του Δίγλωσσου Ελληνοαλβανικού Σχολείου «Όμηρος» στην Κορυτσά, και 43 μαθητές της Ε' και Στ' τάξης του Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας.

3.3. Διαδικασία υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος

Η υλοποίηση του προγράμματος, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις.

Στην *πρώτη φάση*, στην οποία συμμετείχαν 21 μαθητές από το Δίγλωσσο Ελληνοαλβανικό Σχολείο «Όμηρος» της Κορυτσάς. Για την οργάνωση των μαθημάτων χρησιμοποιήθηκε η εκπαιδευτική πλατφόρμα Edmodo. Εκεί γινόταν σε τακτά χρονικά διαστήματα η ανάρτηση των φύλλων εργασίας με τις δραστηριότητες, εκπαιδευτικά βίντεο tutorials για την χρήση των ψηφιακών εργαλείων, αλλά και το ψηφιακό υλικό που δημιουργούσαν οι ίδιοι οι μαθητές. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε μια πληθώρα ψηφιακών εργαλείων προκειμένου να δημιουργηθεί εκπαιδευτικό υλικό από την ερευνήτρια και αλλά και ψηφιακό υλικό από τους μαθητές κατά την υλοποίηση διάφορων δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα, με τη βοήθεια της επέκτασης του Google Earth, οι μαθητές περιηγήθηκαν εικονικά στην Ευρώπη και εκτέλεσαν διάφορες δραστηριότητες, με τη χρήση των Εγγράφων της Google και του Canva, παρουσίασαν ιστορίες, αγαπημένα βιβλία και πασχαλινές παραδόσεις, ενώ με το Genially δημιουργήθηκαν διαδραστικές παρουσιάσεις και escape rooms για την πλαισίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής κατέδειξαν θετικές επιδράσεις στις δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών, στις γλωσσικές δεξιότητες τους στην Ελληνική ως Γ2/ΞΓ, στις ψηφιακές δεξιότητες, καθώς και στην κινητοποίηση των μαθητών για ενεργή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στη *δεύτερη φάση*, κατά την συνεργασία των δυο σχολείων, οι μαθητές της Ε' και Στ' τάξης του Δίγλωσσου Ελληνοαλβανικού Σχολείου «Όμηρος» κλήθηκαν να εφαρμόσουν σε νέο πλαίσιο τις δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας που ανέπτυξαν κατά την πιλοτική εφαρμογή, στα πλαίσια της συνεργασίας τους σε κοινές δραστηριότητες αλλά και επικοινωνίας τους με μαθητές της Ε' και Στ' τάξης του Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας. Το πρόγραμμα διήρκεσε 8 μήνες, από τον Νοέμβριο του 2022 έως τον Ιούνιο του 2023. Για την οργάνωση των μαθημάτων, χρησιμοποιήθηκε η εκπαιδευτική πλατφόρμα Google Classroom, ενώ το Padlet χρησιμοποιήθηκε για τη συγκέντρωση και δημοσίευση των ψηφιακών έργων των μαθητών, καθώς και του επιπρόσθετου ψηφιακού υλικού. Κάθε μάθημα περιλάμβανε μια διαδραστική παρουσίαση στο Genially, η οποία παρουσίαζε ένα λογοτεχνικό κείμενο ή ποίημα, ενώ

οι «ήρωες του προγράμματος» υπενθύμιζαν στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας και καλούσαν τους μαθητές να υλοποιήσουν διάφορες διαδραστικές δραστηριότητες, καθώς και τις συνεργατικές εργασίες που έπρεπε να εκτελέσουν οι μαθητές από κοινού. Χρησιμοποιήθηκαν διάφορα φιλικά προς τον χρήστη ψηφιακά εργαλεία Web 2.0, όπως το Wakelet, το StoryJumper και το Canva για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών, τα Έγγραφα της Google για συνεργατικές δραστηριότητες και παρουσιάσεις, καθώς και τα Quizziz και Kahoot για διαδραστικά κουίζ. Επιπλέον, ψηφιακές περιηγήσεις που εξελισσόταν σε παιχνίδια επίλυσης προβλημάτων με το Google Earth, τα οποία περιλάμβαναν «σταθμούς» όπου οι μαθητές συλλέγαν πληροφορίες σαρώνοντας έναν κωδικό QR ή συμμετέχοντας σε μια διαδραστική δραστηριότητα, ενισχύοντας την περιέργεια των μαθητών και το κίνητρό τους για περαιτέρω συμμετοχή. Στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας, οι μαθητές συνεργάζονταν και επικοινωνούσαν σύγχρονα μέσω Zoom, έχοντας την ευκαιρία να ανταλλάξουν ιδέες και να παρουσιάσουν τα έργα τους στους συνομηλίκους τους.

Σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος, χρησιμοποιήθηκαν διαμορφωτικά και εναλλακτικά εργαλεία αξιολόγησης, όπως σύντομα ερωτηματολόγια (για παράδειγμα με το Google Forms, το Quizlet), κουίζ (με το Kahoot, το Quizziz και το Learning Apps), ψηφιακές δημοσκοπήσεις (με το Fast Poll), εικονικές «αποδράσεις» (Genially), παιχνίδια επίλυσης προβλημάτων (Google Earth με διαδραστικά στοιχεία που δημιουργήθηκαν με τα Learning Apps, Wordwall, Jigsaw Planet κ.ά.), για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών, των γλωσσικών τους δεξιοτήτων αλλά και της ικανοποίησής τους από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

3.3. Μεθοδολογία του εκπαιδευτικού προγράμματος

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε βάσει του προτεινόμενου πλαισίου πέντε σταδίων των Γρίβα και Κωφού (2020, σ. 307), το οποίο επικεντρώνεται στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών επικοινωνιακών στρατηγικών σε ένα διαδραστικό ψηφιακό πλαίσιο, και περιλαμβάνει 5 στάδια:

1^ο στάδιο: Προσδιορισμός του μαθησιακού στυλ και υπόβαθρου των μαθητών

Σε αυτό το στάδιο κατασκευάστηκε ένα εργαλείο αξιολόγησης για τη διερεύνηση των μαθησιακών στυλ των μαθητών, καθώς και της προηγούμενης εμπειρίας τους σε σχέση με τις διαπολιτισμικές επικοινωνιακές στρατηγικές.

2^ο στάδιο: Καλλιέργεια της επίγνωσης των στρατηγικών

Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, χρησιμοποιήθηκαν ψηφιακά εργαλεία, όπως το Google Earth, το Genially, το Book Creator και τα Learning Apps, για τη δημιουργία διαδραστικών δραστηριοτήτων και παρουσιάσεων, ψηφιακών ιστοριών και «δωματίων απόδρασης» με διαλόγους.

3^ο στάδιο: Διδασκαλία και μοντελοποίηση των στρατηγικών

Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές συμμετείχαν σε συνεργατικές δραστηριότητες, οι οποίες περιλάμβαναν διαδραστικούς διαλόγους, ψηφιακές ιστορίες, ταξιδιωτικούς οδηγούς και ψηφιακά λεξικά που κατασκευάστηκαν με τη χρήση του Google Documents, του Genially, του Wakalet, του Canva και άλλων συνεργατικών εργαλείων, αναπτύσσοντας συγκεκριμένες διαπολιτισμικές επικοινωνιακές στρατηγικές.

4^ο στάδιο: Εξάσκηση των στρατηγικών

Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές μετέφεραν τις στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε ένα νέο επικοινωνιακό πλαίσιο, όπως κατά τη σύγχρονη επικοινωνία τους με άλλους μαθητές μέσω της πλατφόρμας Zoom.

5^ο στάδιο: Αξιολόγηση

Στο τελικό στάδιο, χρησιμοποιήθηκαν εναλλακτικά εργαλεία αξιολόγησης, όπως ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης, τα οποία κατασκευάστηκαν με τη χρήση των Quizizz, Kahoot, Google Forms και Fast Poll, προκειμένου να καταγραφούν και να αξιολογηθούν οι δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών.

4. Συζήτηση

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα από τον προέλεγχο και τον μετέλεγχο που διενεργήθηκε με την έναρξη και την λήξη του προγράμματος, παρατηρήθηκε πως οι μαθητές ανέπτυξαν στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας, όπως για παράδειγμα αντισταθμιστικές στρατηγικές (87,1% των μαθητών απάντησε αρκετά έως πολύ) και κοινωνικές στρατηγικές (60,1% των μαθητών ζητάει βοήθεια από κάποιον συμμαθητή ή εκπαιδευτικό), και τέλος οι μαθητές δηλώνουν πως χρησιμοποιούν περισσότερο την Ελληνική Γλώσσα κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας τους (95,1%). Από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν και στα δυο στάδια υλοποίησης του προγράμματος προέκυψε πως η υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος απέφερε θετικά αποτελέσματα σε ό,τι αφορά την κινητοποίηση και τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών. Η επαφή με φυσικούς ομιλητές και η συμμετοχή σε διαπολιτισμικές δραστηριότητες ενίσχυσαν την γλωσσική επάρκεια στην Ελληνική ως Γ2/ΞΓ, καθώς και την κοινωνική ένταξη των μαθητών σε ένα πιο συνεργατικό πλαίσιο μάθησης. Επιπλέον, τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν τις ψηφιακές τους δεξιότητες, εμπλουτίζοντας παράλληλα τις γνώσεις τους και αποκτώντας πολύτιμες εμπειρίες, χρήσιμες και για το μέλλον.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, παρατηρείται πως οι μαθητές του Δίγλωσσου Ελληνοαλβανικού Σχολείου «Όμηρος» ταυτόχρονα ανέπτυξαν πολλές δεξιότητες, όπως δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας, ψηφιακές δεξιότητες, τις γλωσσικές τους δεξιότητες στην Ελληνική γλώσσα ως Γ2/ΞΓ, ενώ έδειξαν πιο κινητοποιημένοι συμμετέχοντας ενεργά

στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, μέσα από τις καταγραφές της ερευνήτριας και τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, αναδείχθηκαν κάποιες δυσκολίες τεχνικής φύσεως που λειτούργησαν περιοριστικά κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, όπως ο ελλιπής τεχνολογικός εξοπλισμός στο Δίγλωσσο Ελληνοαλβανικό Σχολείο «Όμηρος» στην Κορυτσά, οι συχνές διακοπές ρεύματος κατά τη διάρκεια των τηλεσυναντήσεων, αλλά και δυσκολίες όπως η έλλειψη χρόνου εξαιτίας της πίεσης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

5. Επίλογος

Συμπερασματικά, η ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών (NT) στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας δύναται να μετασχηματίσει την παραδοσιακή τάξη σε ένα καινοτόμο, μαθητοκεντρικό περιβάλλον μάθησης, προάγοντας την ενεργή συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των μαθητών. Η ραγδαία ανάπτυξη των NT έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύοντας τη διδακτική πρακτική και δημιουργώντας νέες προοπτικές για την ανάπτυξη γλωσσικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω έρευνα για τη διερεύνηση των βέλτιστων πρακτικών ενσωμάτωσης των NT, ώστε να μεγιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Βιβλιογραφία

- Alzhanova, A., & Chaklikova, A. (2022). Multilingual Education: Development of Professional Foreign Language Communicative Competence of Students in a Digital Environment. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 17(1), 1–13.
- Bailey, D., Almusharraf, N., & Hatcher, R. (2021). Finding satisfaction: Intrinsic motivation for synchronous and asynchronous communication in the online language learning context. *Education and Information Technologies*, 26(3), 2563–2583.
- Benitez-Correa, C., Cabrera-Solano, P., Solano, L., & Espinoza-Celi, V. (2020). Improving Past Tense Pronunciation of Regular Verbs through the Use of Audacity: A Case Study of EFL Undergraduate Students in Ecuador. *Teaching English with Technology*, 20(1), 3–20.
- Biesta, G. (2023). Becoming contemporaneous: Intercultural communication pedagogy beyond culture and without ethics. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(2), 237–251.
- Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2020). *Στρατηγικές Γλωσσικής Κατάκτησης Και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας, Ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Κυριακίδη.
- Dasli, M., & Simpson, A. (2023). Introducing intercultural communication pedagogy and the question of the other. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(2), 221–235.

- Derivry, M., & Potolia, A. (2023). *Virtual exchange for intercultural language learning and teaching: Fostering communication for the digital age*. Routledge.
- England, S. (2017). Tech for the modern EFL student: collaborate and motivate with Padlet. *Accents Asia*, 9(2), 56–60.
- Godwin-Jones, R. (2019). Telecollaboration as an approach to developing intercultural communication competence. *Language Learning & Technology*, 23(3), 8–28.
- Hidayat, L. E., & Praseno, M. D. (2021). Improving students' writing participation and achievement in an Edpuzzle-assisted flipped classroom. *Education of English as a Foreign Language Journal (EDUCAFL)*, 4(1). <https://doi.org/10.21776/ub.educafl.2021.004.01.01>
- Iftakhar, S. (2016). Google classroom: what works and how. *Journal of Education and Social Sciences*, 3(1), 12–18.
- Khalil, Z. M. (2018). EFL Students' Perceptions towards Using Google Docs and Google Classroom as Online Collaborative Tools in Learning Grammar. *Applied Linguistics Research Journal*. <https://doi.org/10.14744/alrj.2018.47955>
- Kofou, I., & Griva, E. (2020). A step toward global communication: developing intercultural strategies in a digital environment. *Редакційна колегія: ЮССабадаш, докторкультурології, професор (голова), СВЯнковський, кандидат філософських наук, доцент. Затверджено на засіданні кафедри культурології та інформаційної діяльності*, 120–125.
- Maharani, A. A. P., & Santosa, M. H. (2021). The implementation of process approach combined with screencast-o-matic and book creator to improve students' argumentative writing. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 24(1), 12–22.
- Μάρκου, Χρ. (2022). Διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις και εκμάθηση δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Σχεδιάζοντας ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης. Στο Ε. Γρίβα, Α. Γιαννακοπούλου, Ε. Κηπουροπούλου & Ε. Κοροσίδου (Επιμ.), *Γλωσσική διδασκαλία και Μάθηση στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Κοινωνικό Περιβάλλον* (σσ. 517–529). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας/ΠΕΚ «ΤΗΜΕΝΟΣ».
- Markou, Chr., & Griva, E. (2022). Creating a digital second/foreign language classroom with web 2.0. Tools: challenges and perspectives. In Bylykbashi, E. (Ed.), *Linguistic Perspectives in the Light of Social Developments* (pp. 162–170). Fan S. Noli University.
- O'Rourke, B., & Stickler, U. (2017). Synchronous communication technologies for language learning: Promise and challenges in research and pedagogy. *Language Learning in Higher Education*, 7(1), 1–20.
- Purnawarman, P., Susilawati, S., & Sundayana, W. (2016). The use of Edmodo in teaching writing in a blended learning setting. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 242–252.

- Qureshi, M. I., Khan, N., Raza, H., Imran, A., & Ismail, F. (2021). Digital Technologies in Education 4.0. Does it Enhance the Effectiveness of Learning? A Systematic Literature Review. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 15(4), 31.
- Silitonga, L. M., & Wu, T. T. (2019). Increasing students' interest and learning achievement using cooperative learning (Students Team Achievement Division) through Edmodo. In *Innovative Technologies and Learning: Second International Conference, ICITL 2019, Tromsø, Norway, December 2–5, 2019, Proceedings 2* (pp. 3–13). Springer International Publishing.
- Tham, J., Duin, A. H., Veeramoothoo, S. C., & Fuglsby, B. J. (2021). Connectivism for writing pedagogy: Strategic networked approaches to promote international collaborations and intercultural learning. *Computers and Composition*, 60, 26–43.
- Wang, A. I., & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning – A literature review. *Computers & Education*, 149, 103–118.
- Yeşilbağ, S., & Korkmaz, Ö. (2021). The effect of Voki application on students' academic achievements and attitudes towards English course. *Education and Information Technologies*, 26(1), 465–487.

Τα Αρχεία «Δαρδάλη» της Ελληνικής Διασποράς στο Πανεπιστήμιο La Trobe της Μελβούρνης και η χρήση τους στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Δρ. Σταυρούλα Νικολούδη

La Trobe University
s.nikoloudis@latrobe.edu.au

Περίληψη

Τα Αρχεία «Δαρδάλη» της Ελληνικής Διασποράς περιέχουν ποικίλα αντικείμενα, δωρεές από άτομα της Ελληνοαυστραλιανής κοινωνίας, που αντικατοπτρίζουν τη μετανάστευση των Ελλήνων στην Αυστραλία και την συνεισφορά τους στη χώρα, κυρίως μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο (ιδιαίτερα κατά τις δεκαετίες του 1950 και 60) αλλά και νωρίτερα. Τα αντικείμενα αυτά συμπεριλαμβάνουν φωτογραφίες, προσωπικές και επίσημες επιστολές, βιβλία Ελλήνων συγγραφέων από την Ελλάδα, την Κύπρο και την Αυστραλία, ηχογραφήσεις συνομιλιών, ελληνικές κινηματογραφικές ταινίες, κ.ά. Την επιμέλεια των Αρχείων έχει η Πανεπιστημιακή Βιβλιοθήκη. Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι να παρουσιάσει τους τρόπους με τους οποίους ο θησαυρός αυτός, μεγάλης τοπικής και διεθνούς σημασίας, ενσωματώνεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των Ελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου La Trobe, ώστε να ενισχύσει τη διδασκαλία της Ελληνικής. Οι προσεγγίσεις οι οποίες ακολουθούνται είναι η μάθηση μέσω αντικειμένων, η διερευνητική μάθηση, και η πρακτική άσκηση σε χώρους εργασίας. Οι φοιτητές/τριες που επωφελούνται είναι τόσο Αρχάριοι όσο και Προχωρημένοι σπουδαστές της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Λέξεις-κλειδιά: Ελληνική γλώσσα και πολιτισμός, διασπορά, πολυπολιτισμός, ταυτότητα, μάθηση μέσω αντικειμένων.

1. Εισαγωγή

Το πρόγραμμα Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου La Trobe στη Μελβούρνη, πρόσφατα έχει ξεκινήσει να ενσωματώνει τα Αρχεία Δαρδάλη της Ελληνικής Διασποράς στις εκπαιδευτικές μας δραστηριότητες. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι μια σύντομη περιγραφή των Αρχείων Δαρδάλη που επιμελείται η βιβλιοθήκη του πανεπιστημίου La Trobe¹ και στη συνέχεια μια επισκόπηση ασκήσεων και εργασιών που θέτουμε στους φοιτητές και τις φοιτήτριες του Προγράμματος Ελληνικών Σπουδών σχετικά με τα Αρχεία, ανάλογα με το γλωσσικό τους επίπεδο. Οι προσεγγίσεις που ακολουθούνται είναι: (α) η μάθηση μέσω αντικειμένων (object-based learning), (β) η διερευνητική μάθηση (inquiry-based learning), και (γ) η πρακτική άσκηση σε χώρους εργασίας (work-integrated learning).

¹ Βλ. <https://www.lib.latrobe.edu.au/greek-archives/hdms.htm>.

Τα Αρχεία «Δαρδάλη» της Ελληνικής Διασποράς ιδρύθηκαν (επίσημα) το 1997 και περιέχουν χιλιάδες αντικείμενα, δωρεές από άτομα της ελληνικής παροικίας, που αντικατοπτρίζουν τη μετανάστευση των Ελλήνων στους αντίποδες και την συνεισφορά τους στη ζωή της Αυστραλίας, κυρίως μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο (ιδιαίτερα κατά τις δεκαετίες του 1950 και 60) αλλά και νωρίτερα. Τα αντικείμενα αυτά συμπεριλαμβάνουν φωτογραφίες, προσωπικές και επίσημες επιστολές, σπάνιες εφημερίδες από την Ελλάδα, βιβλία Ελλήνων συγγραφέων από την Ελλάδα, την Κύπρο και την Αυστραλία, ηχογραφήσεις συνομιλιών (στο ραδιόφωνο και σε οικιακά περιβάλλοντα), ελληνικές κινηματογραφικές ταινίες, και πολλά άλλα. Η ονομασία τιμά τον επιχειρηματία και ευεργέτη, Ζήση Δαρδάλη (1938-2023), ο οποίος χρηματοδότησε ένα μεγάλο μέρος της συλλογής. Τα Αρχεία «Δαρδάλη» περιέχουν την ιστορία μιας ολόκληρης μεταναστευτικής ομάδας που συνιστά αναπόσπαστο κομμάτι της ιστορίας της Αυστραλίας (Nicolacopoulos & Vassilacopoulos, 2003). Βλέπουμε σε αυτά τις διαχρονικές συνδέσεις μεταξύ της Ελλάδας και της Κύπρου, και της νέας πατρίδας, της Αυστραλίας. Ο Πάνος Αποστόλου από την ελληνική ραδιοφωνία SBS έχει χαρακτηρίσει τα Αρχεία αυτά ως το DNA της Ελληνοαυστραλιανής κοινωνίας (προσωπική επικοινωνία).

Στο πρόγραμμα Ελληνικών Σπουδών του πανεπιστημίου La Trobe, φιλοξενούμε και σπουδαστές που είναι Αρχάριοι και άλλους που είναι Προχωρημένοι. Οι Προχωρημένοι είτε έχουν ολοκληρώσει έξι χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα Ελληνικά είτε έχουν σταματήσει νωρίτερα σε κάποια τάξη του γυμνασίου ή του δημοτικού και αρχίζουν πάλι στο πανεπιστήμιο μαθήματα Ελληνικών στο επίπεδο που τους αρμόζει. Όσον αφορά τη διαφορά μεταξύ γλώσσας κληρονομιάς (όπου οι φοιτητές/τριες μιλούν σε κάποιο βαθμό τη γλώσσα των προγόνων τους στον οικιακό τους χώρο) και τελείως ξένης γλώσσας, οι δύο αυτές κατηγορίες όλο και περισσότερο συμπίπτουν στην περίπτωση της Ελληνικής στην Αυστραλία. Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών/τριών μας ανήκει πλέον στην τρίτη και τέταρτη γενιά, οι οποίες γενιές δεν μιλούν τη γλώσσα στο σπίτι όσο στο παρελθόν (Karidakis & Arunachalam, 2015). Ωστόσο, επιδιώκεται μια ανατροπή στην τάση αυτή εφόσον ο στόχος της νέας πρωτοβουλίας ΦΑΡΟΣ (Lo Bianco, 2021) στη Μελβούρνη είναι η αναζωογόνηση της Ελληνικής σε όλα τα επικοινωνιακά πλαίσια (π.χ. εκπαιδευτικά, οικιακά, εργασιακά, κ.ά.).

Στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο La Trobe, λοιπόν, θελήσαμε να εισαγάγουμε το στοιχείο του πολιτισμού, ή ακριβέστερα, του πολυπολιτισμού, μέσω των αρχείων «Δαρδάλη». Η γλώσσα και ο πολιτισμός άλλωστε συνδέονται και συμπεριπλέκονται (Liddicoat & Scarino, 2013· Charitonos et al., 2016). Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές όπως η μάθηση μέσω αντικειμένων (object-based learning) και η διερευνητική μάθηση (inquiry-based learning) έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικές. Και αυτό ισχύει τόσο για την ανάπτυξη του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου.

2. Μάθηση μέσω αντικειμένων: Αρχάριο επίπεδο

Χρησιμοποιούμε γενικά την επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας με βάση το περιεχόμενο (communicative, contextual method), όπου η εκμάθηση της γλώσσας στρέφεται γύρω από γενικά θέματα (π.χ. η οικογένεια, το περιβάλλον) με διάφορες γραπτές και προφορικές εργασίες βασισμένες σε αυτά. Όσον αφορά τους αρχάριους, αφού τους ξεναγήσουμε στον χώρο των Αρχείων και τους παρουσιάσουμε ένα βασικό λεξιλόγιο που σχετίζεται με ορισμένες φωτογραφίες που έχουν επιλεγεί προσεχτικά για το συγκεκριμένο μάθημα (π.χ. μια θεματική ενότητα που συνδυάζει οικογένεια, εργασία και μετανάστευση), προχωράμε σε ασκήσεις που επικεντρώνονται στο σχετικό λεξιλόγιο (περίπου 40 λέξεις) και τη γραμματική.

Στην ανάπτυξη *λεξιλογίου*, έχουμε την ευκαιρία να εξηγήσουμε στους αρχάριους ότι μερικά ουσιαστικά στα Ελληνικά έχουν και αρσενικό και θηλυκό γένος, ενώ άλλα μόνο μία μορφή και σε αυτές τις περιπτώσεις το άρθρο υποδεικνύει το γένος (π.χ. ο δάσκαλος και η δασκάλα αλλά ο/η επιχειρηματίας). Ασκήσεις σε μορφή σύντομων quiz βοηθούν στην αξιολόγηση της μάθησης λεξιλογίου. Βασικά στοιχεία που μαθαίνονται σε μια θεματική ενότητα βάσει αντικειμένων, όπως είναι οι φωτογραφίες, φαίνεται να αφομοιώνονται αποτελεσματικότερα στη μνήμη των φοιτητών/τριών (Charterjee et al., 2015). Η αξία αυτής της μεθόδου είναι ότι εμπλέκει ενεργά τους φοιτητές στη μάθηση. Επίσης τα αντικείμενα είναι προσβάσιμα σε όλους και έχουν τη δυνατότητα να παρακινούν (Πιπλικάτση & Κατσός, 2010). Είναι χειροπιαστά, όχι θεωρητικά, και συμπλέκουν τις αισθήσεις, που ευνοεί, σύμφωνα με τις έρευνες, την ικανότητα συγκράτησης στοιχείων (Charterjee et al., 2015· Jamieson, 2017, σ. 12). Οι ασκήσεις μπορεί να πάρουν τη μορφή ενός διασκεδαστικού 'Show and Tell', είδος προφορικής άσκησης όπου το άτομο περιγράφει ένα αντικείμενο, χρησιμοποιώντας νέες λέξεις από το σχετικό λεξιλόγιο, ή μπορεί να πάρουν και τη μορφή απαντήσεων σε συγκεκριμένες, στοχευμένες ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού: π.χ. Πόσες σημαίες βλέπετε στη φωτογραφία; Πόσοι δάσκαλοι είναι; Τι άλλο βλέπετε;

Χρησιμοποιούμε και ασκήσεις *γραμματικής* σε σχέση με τη θεματική ενότητα για την αξιολόγηση και την ενίσχυση των γνώσεων των φοιτητών/τριών. Αν αφοσιωθούμε στην κλίση ενός τύπου ρήματος, π.χ. *διαβάζω*, μας δίνεται η ευκαιρία να τονίσουμε στους αρχάριους ότι στα Ελληνικά δεν χρειάζεται να χρησιμοποιούμε την αντωνυμία με το ρήμα εκτός αν τη θέλουμε για έμφαση. Στα αγγλικά λέμε 'I read' ενώ στα Ελληνικά το αντίστοιχο είναι 'διαβάζω' (μία μόνο λέξη), όπου η κατάληξη φανερώνει το πρόσωπο, το οποίο στα αγγλικά εκδηλώνεται με την αντωνυμία (I = εγώ). Τέτοια βασικά στοιχεία της γλώσσας μαθαίνονται σε ένα ευχάριστο πλαίσιο με βάση φωτογραφίες και άλλα αντικείμενα (βιβλία, αγαλματίδια, παραδοσιακές ενδυμασίες, θρησκευτικές εικόνες, κ.λπ.) μέσα από την ελληνοαυστραλιανή ιστορία και τα ενδιαφέροντα θέματα που επεξεργαζόμαστε στο χώρο των Αρχείων Δαρδάλη.

3. Μάθηση μέσω αντικειμένων και Διερευνητική Μάθηση: Προχωρημένο επίπεδο

Οι φοιτητές/τριες του προχωρημένου επιπέδου του προγράμματος ενδέχεται να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους μέσα από παρόμοιες εργασίες βασισμένες στα αντικείμενα που βρίσκονται στα Αρχεία, αλλά η μάθηση σε αυτό το επίπεδο ενδυναμώνεται με μια επιπλέον διάσταση, εκείνη της διερευνητικής μάθησης (Charterjee et al., 2015). Η συγκεκριμένη μέθοδος προϋποθέτει έρευνα, μέσα από την οποία θα οικοδομήσουν οι φοιτητές/τριες τη δική τους προσωπική γνώση, μέσα από τη διερεύνηση ενός θέματος της επιλογής τους. Η προσέγγιση αυτή αναπτύσσει και καλλιεργεί τη δημιουργικότητά τους, την κριτική τους σκέψη και τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Αυτό επιτυγχάνεται όταν βρίσκουν σπάνιες και αξιοσημείωτες πληροφορίες αλλά και τυχόν ασυνέπειες που θα χρειαστεί να αποσαφηνίσουν. Αυτή η μέθοδος δίνει τη δυνατότητα στους/στις φοιτητές/τριες να μαθαίνουν σταδιακά. Μπορεί να συγκριθεί ως ένα σημείο με το 5E Model του Bybee, βασισμένο στην εργασία των Atkin και Karplus (1. Engage, 2. Explore, 3. Explain, 4. Elaborate, 5. Evaluate), όπου η διδάσκουσα υποστηρίζει τη διαδικασία μάθησης αφού προσεγγίζει τους/τις φοιτητές/τριες και εξηγεί ορισμένα απαραίτητα στοιχεία (Engage, Explain). Από την άλλη, οι φοιτητές/τριες, μέσα από την έρευνα που διεξάγουν (Explore, Elaborate), είναι υπεύθυνοι/ες για την απόκτηση γνώσεων (Tanner, 2010).

Τα Αρχεία «Δαρδάλη» περιέχουν αντικείμενα, έγγραφα, εφημερίδες, φωτογραφίες, βιβλία κάθε είδους γύρω από σημαντικά γεγονότα της ιστορίας της Ελλάδας, της Κύπρου, και της Αυστραλίας όπως: ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος (1939-1945), ο Εμφύλιος Πόλεμος (1946-1949), η Τουρκική Εισβολή στην Κύπρο (1974), η συγκρότηση διάφορων οργανώσεων και επιτροπών για την εκπροσώπηση των συμφερόντων των εθνοτικών ομάδων σε πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, οι διαδηλώσεις στη Μελβούρνη για το Κυπριακό Ζήτημα και για το Μακεδονικό Ζήτημα, ο ρόλος της Ελληνικής Ορθόδοξης Εκκλησίας στην Αυστραλία, οι κοινότητες και οι αδελφότητες στην Αυστραλία.

Επίσης, τα Αρχεία έχουν στοιχεία για δραστήρια μέλη της παροικίας. Για παράδειγμα, έχουμε την περίπτωση του Θησέα Μαρμαρά, ο οποίος μετανάστευσε μικρό παιδί, δεκατριών ετών, από τη Λήμνο στην Αυστραλία το 1923, έγινε πετυχημένος επιχειρηματίας και έπαιξε καθοριστικό ρόλο το 1959 στη δημιουργία της ποδοσφαιρικής ομάδας South Melbourne Hellas και σε άλλα δρώμενα της ελληνοαυστραλιανής κοινωνίας. Μερικές άλλες σημαντικές προσωπικότητες που εμφανίζονται στα Αρχεία είναι οι εξής: η Αλεξάνδρα Βραχνά (1896-1972) καθηγήτρια Ελληνικής, ο Θησέας Μαρμαράς (1910-1984) επιχειρηματίας, ο Στάθης Ραφτόπουλος (1921-2003) ποιητής και συγγραφέας, ο Αλφρέδος Κουρής (1927-2016) επιχειρηματίας και πολιτικός, η Ρένα Φραγκιουδάκη (1945-) ραδιοφωνική εκφωνήτρια, και ο Άγγελος Ποστέκογλου (1965-) προπονητής και πρώην ποδοσφαιριστής.

Εργασίες που ζητούν από τους/τις φοιτητές/τριες να εξερευνήσουν την ιστορία των γεγονότων ή των προσωπικοτήτων αυτών με αρχικό κίνητρο το περιεχόμενο των Αρχείων «Δαρδάλη» τους δίνουν τη δυνατότητα να διεξάγουν ανεξάρτητη έρευνα και να εστιάζουν σε συγκεκριμένα στοιχεία, που τους κινούν ιδιαίτερα το ενδιαφέρον. Έτσι οικοδομούν σταδιακά τη γνώση μέσα από τις δικές τους επιλογές και πρωτοβουλίες. Ενδέχεται να γίνεται η έρευνα αυτή ομαδικά, όπου καλλιεργούνται οι δεξιότητες συνεργασίας και το αίσθημα αλληλεγγύης.

Το πρόγραμμα Ελληνικών Σπουδών συντονίζει και μια *σειρά σεμιναρίων* σχετικά με τα Αρχεία «Δαρδάλη». Το 2023, ανάμεσα στους καλεσμένους ομιλητές μας, ήταν και η Ρένα Φραγκιουδάκη, η Ελληνίδα ραδιοφωνική εκφωνήτρια, γνωστή ως 'η ελληνική φωνή της Μελβούρνης'. Στο πλαίσιο αυτό, μίλησε, στην Ελληνική Γλώσσα, για τη ζωή της και ιδιαίτερα για τις προκλήσεις που αντιμετώπισε ως γυναίκα στον επαγγελματικό τομέα.

Οι φοιτητές, για να ολοκληρώσουν τη σχετική γραπτή εργασία πάνω στη ζωή της Ρένας Φραγκιουδάκη, έπρεπε να παρακολουθήσουν και την παρουσίαση που πραγματοποιήθηκε στο κτίριο της Ελληνικής Κοινότητας, στο κέντρο της Μελβούρνης. Η συνάντηση συνέβαλε με ενδιαφέροντα τρόπο στην ταυτοποίηση των φοιτητών ελληνικής καταγωγής, συνδέοντάς τους με έναν ακόμη ενδιαφέροντα τρόπο, μέσω των ελληνικών τους σπουδών, με τους γονείς τους (οι οποίοι είναι παιδιά των μεταναστών της πρώτης γενιάς και είχαν μεγαλώσει, οι περισσότεροι, ακούγοντας την Ρένα Φραγκιουδάκη να τους διαβάζει ελληνικά παραμύθια από το ελληνικό ραδιόφωνο). Η επικοινωνία με τη Ρένα Φραγκιουδάκη προσέφερε έναν σύνδεσμο μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος της ελληνικής τους ταυτότητας.

Επιπλέον, η συνάντηση έδωσε και στους φοιτητές μη-ελληνικής καταγωγής την ευκαιρία να δουν από πρώτο χέρι τη δυναμικότητα της σύγχρονης ελληνοαυστραλιανής παρουσίας και συμβολής στον πολυπολιτισμό της Μελβούρνης. Η δραστηριότητα αυτή συνέβαλε θετικά στη διαμόρφωση της στάσης των δύο ομάδων φοιτητών απέναντι στην ελληνική γλώσσα (cf. Lo Bianco, 2021, σσ. 106-109), αλλά και στην ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής τους συνείδησης (intercultural awareness) (Liddicoat & Scarino, 2013· Griva & Kofou, 2020), δίνοντας την ευκαιρία να γνωρίσουν και να επικοινωνήσουν με μια σημαντική προσωπικότητα της ελληνικής διασποράς στην Αυστραλία.

4. Πρακτική άσκηση: Αρχάριο και Προχωρημένο επίπεδο

Τέλος, η προσπάθεια του Προγράμματος Ελληνικών Σπουδών να δημιουργήσει θέσεις πρακτικής άσκησης (student internships) τοποθετώντας φοιτητές/τριες σε χώρους εργασίας για να βελτιώσουν τον προφορικό τους λόγο μέσω βιωματικής μάθησης έχει φανεί ιδιαίτερα σημαντική. Σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας εκτός τάξης συνειδητοποιούν την αξία και χρησιμότητα της διγλωσσίας τους. Άλλωστε, οι επικοινωνιακές δεξιότητες αναπτύσσονται αποτελεσματικότερα σε ζωντανά πλαίσια κοινωνικής συγκέντρωσης και αλληλεπίδρασης (π.χ. Lo Bianco, 2021, σσ. 98, 105). Η

χρήση της Ελληνικής εκτός τάξης έχει σχέση και με την εκστρατεία ΦΑΡΟΣ που σκοπεύει να αναζωογονήσει τη μάθηση και τη γενικότερη χρήση της Ελληνικής στην Αυστραλία (Lo Bianco, 2021, σσ. 102-106). Έχουμε συνεργαστεί πρόσφατα με διάφορους φορείς που έχουν φιλοξενήσει τους φοιτητές/τριές μας για ένα χρονικό διάστημα ενθαρρύνοντάς τους να χρησιμοποιήσουν την ελληνική γλώσσα εκτός μαθήματος. Ανάμεσά τους είναι ο ραδιοφωνικός σταθμός 3ZZZ Greek Radio, η εταιρεία μετάφρασης Ethnolink, οι οίκοι ευγηρίας Pronia και Fronditha, και διάφορα σχολεία και γυμνάσια που προσφέρουν το μάθημα Ελληνικών (GOCMV, Lalor North Primary, Strathmore Secondary College).

Ο επόμενος στόχος του Προγράμματος Ελληνικών Σπουδών είναι η δημιουργία μιας θέσης πρακτικής άσκησης στα Αρχεία «Δαρδάλη», όπου ένα ή περισσότερα ενδιαφερόμενα άτομα που σπουδάζουν Ελληνικά στο πρόγραμμά μας θα επωφεληθούν και μέσω σχετικής εργασίας στα Αρχεία. Αυτή η θέση πρακτικής άσκησης θα συνεπάγεται τη χρήση της ελληνικής γλώσσας στην αρχειοθέτηση και σε άλλες δραστηριότητες που αποτελούν μέρος της επιμέλειας της Πανεπιστημιακής Βιβλιοθήκης όσον αφορά την εξερεύνηση, την παρουσίαση, την συντήρηση και την προστασία της ελληνικής μεταναστευτικής ιστορίας και του πολυπολιτισμού της Αυστραλίας που περιέχουν τα Αρχεία «Δαρδάλη» της Ελληνικής Διασποράς.

5. Επίλογος

Οι εκπαιδευτικοί υλοποιούνε διάφορες στρατηγικές ανάλογα με το πλαίσιο το οποίο διαχειρίζονται και το εκπαιδευτικό υλικό που έχουν στη διάθεσή τους. Στο πανεπιστήμιο La Trobe, είναι πολύ σημαντικό που υπάρχει πρόσβαση στα Αρχεία «Δαρδάλη» της Ελληνικής Διασποράς. Με τους τρεις αυτούς τρόπους (μάθηση μέσω αντικειμένων, διερευνητική μάθηση, και πρακτική άσκηση σε χώρους εργασίας), στο Πρόγραμμα Ελληνικών Σπουδών, αναδεικνύεται και αξιοποιείται αυτόν τον θησαυρό για την καλλιέργεια και τη μάθηση της ελληνικής γλώσσας παράλληλα με την εξερεύνηση του ελληνικού πολιτισμού στη διασπορά και, συγκεκριμένα, της συνεισφοράς της ελληνικής παροικίας στον πολυπολιτισμό της Μελβούρνης.

Βιβλιογραφία

- Charitonos, K., Charalampidi, M., & Scanlon, E. (2016). Using object-based learning activities and an online inquiry platform to support learners' engagement with their heritage learning and culture. In S. Papadima-Sophocleous, L. Bradley & S. Thouësny (Eds), *CALL communities and culture – short papers from EUROCALL 2016*, (pp. 87-93). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.543>
- Charterjee, H.J., Hannan, L., & Thomson, L. (2015). An Introduction to Object-Based Learning and Multisensory Engagement. In H.J. Charterjee & L. Hannan (Eds), *Engaging the Senses: Object-based learning in higher education*. Routledge, 1-18.

- Griva, E., & Kofou, I. (2020). The Intercultural Portfolio as a Tool for Developing/Assessing Learners' Multilingual and Multi/Intercultural Skills and Strategies. In A. Dimitriadou, E. Griva, A. Lithoxidou & A. Amprazis (Eds), *Education in the 21st Century: Challenges and Perspectives. Fourth International Conference. Education across Borders. Florina 19-20 Oct. 2018*, 233-246.
- Jamieson, A. (2017). Object-based learning: A new way of teaching in Arts West. *University of Melbourne Collections*, 20, 12-14.
- Karidakis, M., & Arunachalam, D. (2015). Shift in the use of migrant community languages in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-22.
- Liddicoat, A., & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Wiley Blackwell.
- Lo Bianco, J. (2021). *Pharos. The vitality and presence of Modern Greek in contemporary Australia*. ACER Press.
- Nicolacopoulos, T., & Vassilacopoulos, G. (2003). The making of Greek-Australian citizenship: From heteronomous to autonomous political communities. *Modern Greek Studies (Australia and New Zealand). A Journal for Greek Letters*, 11, 165-176.
- Πιπλικάτση, Α., & Κατσός, Χ. (2010). Μαθαίνοντας από τα αντικείμενα (μία περίπτωση εφαρμογής στην τάξη). *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010, 1-9.
- Tanner, K.D. (2010). Order Matters: Using the 5E Model to Align Teaching with How People Learn. *CBE Life Sciences Education*, 9(3), 159-164.

Διαπολιτισμικές/Διαθεματικές δραστηριότητες για τη χρήση των νεοελληνικών από παιδιά με διάφορα πολιτισμικά χαρακτηριστικά

Αναστασία Τομπάζη

Συντονίστρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Προσφύγων Αστικού Ιστού Δυτικής Θεσσαλονίκης
atombazi@gmail.com

Περίληψη

Στην εργασία αυτή, τονίζεται πώς ο συμπεριληπτικός οδηγός πρακτικών αποκωδικοποίησης της μη λεκτικής έκφρασης και επικοινωνίας αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο καθημερινότητας το οποίο συμβάλλει σταδιακά στην ομαλή ένταξη μαθητών/τριών διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών στην έξω οικογενειακή κοινότητα. Οι πρακτικές αυτές πηγάζουν από έναν κύκλο διαχρονικών μελετών, μίας συνειδητής προσπάθειας γνωστικών ανησυχιών, με σκοπό την επανατροφοδότηση, την προώθηση της συνεργασίας, τη συνεχή πληροφόρηση και, κυρίως, την πλαισίωση με τεχνικές ενεργητικής ακρόασης. Η μουσική είναι μία διεθνής γλώσσα έκφρασης συγκινήσεων, γνώσης και σκέψης, η οποία καλλιεργεί την αυτοεικόνα και αναπτύσσει το αίσθημα του 'ανήκειν'. Η οργάνωση διαθεματικών και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων, η συνεργασία, η ενθάρρυνση και η αναγνώριση της μητρικής γλώσσας με μουσικά ακούσματα από τις χώρες προέλευσης των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο επιφέρουν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλόδρασης.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσική, επικοινωνία, ετερότητα, συνεκπαίδευση, δραστηριότητες.

1. Εισαγωγή

Ένα νέο συμπεριληπτικό σχολείο απαρτίζεται από ποικιλόμορφα μαθησιακά χαρακτηριστικά ως προς το κοινωνικοπολιτισμικό αλλά και ως προς το μορφωτικό-γνωστικό υπόβαθρο. Οι μαθητές/τριες εμπνέονται από νέους τρόπους εμπύχωσης και εκμάθησης της γλώσσας δια της μουσικής, παράγουν έργο σε διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα συμβάλλοντας καθοριστικά στην προώθηση της επικοινωνίας και του πολιτισμού των διαφόρων λαών.

Βασικό βήμα για την αρμονική συμβίωση των μελών μίας ομάδας μαθητικού πληθυσμού με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές είναι η ανάπτυξη ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας μέσω της τέχνης, της δραματοποίησης, της εναλλαγής ρόλων, των ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, της ενεργούς συμμετοχής με κίνηση και της ενεργητικής ακρόασης (Griva & Zorbas, 2017· Φραγκουδάκη, 2003 στο Λεοντάρη, 2007, σ. 1160). Διαφαίνεται ότι οι εφαρμοσμένες τακτικές ενίσχυσης μετάδοσης της γλώσσας σε βάθος χρόνου, δια της μουσικοκινητικότητας των μαθητών και δια της ευαισθητοποίησης στον ήχο, αφυπνίζουν μουσικές εμπειρίες και επιφέρουν την συγκέντρωση της προσοχής σε

μεγάλο βαθμό. Η εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ ατόμων με εξειδικευμένες γνώσεις στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων-δράσεων, εντός οργανωμένου εκπαιδευτικού σχεδίου οδηγεί στην επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων (Sangiorgio, 2003). Η υποστήριξη σε υλικοτεχνικό και σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο αποτελεί βασική προϋπόθεση για ένα ασφαλές προβάδισμα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της διαθεματικής προσέγγισης η μουσική, πέρα από γνωστικό αντικείμενο, φέρει έναν πολυδιάστατο ρόλο διαφορετικών, θετικών εκφάνσεων και διδακτικών δυνατοτήτων. Η ανεπάρκεια της γλωσσικής ικανότητας οδηγεί σε επικοινωνιακή αδυναμία, κάτι που η μουσική ξεπερνάει και ανοίγει νέους ορίζοντες κατανόησης και άμεσης επικοινωνίας. Με άλλα λόγια, η μουσική είναι μία «άλλη» γλώσσα, οικουμενική η οποία εκφράζει την ουσία και εισχωρεί στην «καρδιά των πραγμάτων» σύμφωνα με τον Schopenhauer (Τσέτσος, 2004 στο Λεοντάρη, 2007, σ. 1161).

Επιπλέον, σε ένα σύγχρονο σχολείο συμπερίληψης κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή στρατηγικής μίας σειράς τροποποιήσεων, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών της τάξης με σκοπό την κατάκτηση της γνώσης. Από τη δημιουργικότητα απορρέει η βέλτιστη απόδοση των μαθητών/τριών, η ομαλή και αβίαστη προσαρμογή στο νέο τους περιβάλλον, ιδιαίτερα στη γενική τάξη και τα μαθησιακά οφέλη της σταδιακής τους εξέλιξης. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι μια σύγχρονη μέθοδος που λαμβάνει υπόψη δομικά στοιχεία, όπως τις εμπειρίες, τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ του κάθε παιδιού.

Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων διαβαθμισμένης δυσκολίας ως προς τις ιδιαιτερότητες και τις ικανότητες του ατόμου χρήζει ειδικής μεθοδικότητας, κατά την προσέγγιση της ύλης του εκάστοτε μαθήματος ανάλογα με το βαθμό ανταπόκρισης του κάθε παιδιού ως προς τις απαιτούμενες δράσεις (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013, σ. 23). Ο εκπαιδευτικός καλείται να δώσει κίνητρα για μάθηση με βάση τις κλίσεις των μαθητών/τριών μέσα από την εφαρμογή ποικιλόμορφων διδακτικών τεχνικών. Η διαφοροποιημένη προσέγγιση προγραμματίζεται με ανοιχτό και ευέλικτο τρόπο, ώστε να αποτελεί ουσιαστικά μια αντανάκλαστική διαδικασία η οποία στηρίζεται, προσαρμόζεται και εξελίσσεται δυναμικά, ανταποκρινόμενη στην ανάδραση των μαθητών (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013, σσ. 20, 422).

2. Διαθεματικές και διαπολιτισμικές τεχνικές και δραστηριότητες

2.1. Ποιοτικές πρακτικές πλαισίωσης ευαισθησίας ενός πολύχρωμου μικρόκοσμου για την ομαλή ένταξη και την καλύτερη διαβίωση μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό ρεπερτόριο.

Ένας μικρόκοσμος που αποβλέπει στην εξοικείωση με την έννοια του σεβασμού και της διαφορετικότητας. Διευκολύνει τη χρήση πρακτικών που συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη των παιδιών με μεταναστευτικό-προσφυγικό υπόβαθρο.

Η ενεργητική ακρόαση είναι μία προσέγγιση η οποία χαρακτηρίζει κάθε σύγχρονο εκπαιδευτικό προγραμματισμό και δίνει στα παιδιά ουσιαστικές ευκαιρίες, όπως χρόνο, χώρο και επιλογές, ώστε να μπορούν να εκφράσουν τις ανησυχίες, τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις επιθυμίες τους και τις ιδέες τους.

Είναι «ένας τρόπος σκέψης και αντίληψης του εαυτού μας στις σχέσεις μας με τους άλλους και τον κόσμο, είναι μια πολιτισμική, πολιτική και ηθική ιδέα. Ακούμε όχι μόνο με τα αυτιά μας, αλλά με όλες μας τις αισθήσεις. Και ακούμε χιλιάδες γλώσσες, σύμβολα και κώδικες προκειμένου να εκφραστούμε και να επικοινωνήσουμε» (Rinaldi, 2005, σ. 49).



Εικόνα 1. Γλώσσες του κόσμου (Πηγή: Παπαπροκοπίου & Καμμένου, 2020).

2.2. Η σημαντικότητα της τέχνης στην καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές από άλλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα

Από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα υπάρχουν διάφορες μελέτες, που συνδέουν την εικαστική τέχνη με τη γλώσσα. «Απαραίτητα στοιχεία της μουσικής είναι ο λόγος, η αρμονία και ο ρυθμός» (Γεωργούλης, 1963, σ. XXIX). Ο ρυθμός αναφέρεται στο χρόνο, η αρμονία στο μέλος και το μέτρο στην προσωδία των στίχων (Συκουτρής, 1994, σ. 69). Ο Bourgoïn, για παράδειγμα, επινόησε ένα ‘γραφικό αλφάβητο’ στο οποίο οι μορφές γράφονται όπως οι λέξεις, συνδέοντας έναν περιορισμένο αριθμό γραφικών στοιχείων. Στόχος του έργου αυτού ήταν να ανανεώσει το διακοσμητικό λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στις διακοσμητικές τέχνες και ειδικότερα στα υφάσματα (Guérin, 2015).

Ο Herbin δεν είναι ο μόνος που έχει συνδέσει γράμματα και χρώματα. Υπάρχει το σονέτο ‘Voyelles’ του Rimbaud (1854-1891). Μπορούμε, επίσης, να θυμηθούμε το αυξανόμενο ενδιαφέρον στα τέλη του XIX και στις αρχές του XX αιώνα για τη συναισθησία, μια ικανότητα που επιτρέπει σε ορισμένους ανθρώπους να ενεργοποιούν ορισμένες αισθήσεις από άλλες, όπως η μουσική που κάνει τα χρώματα να εμφανίζονται, καθώς και απτικές ή οσφρητικές αισθήσεις, ή ένα γεωμετρικό σχήμα που απαιτεί αναγκαστικά έναν ορισμένο χρωματισμό.

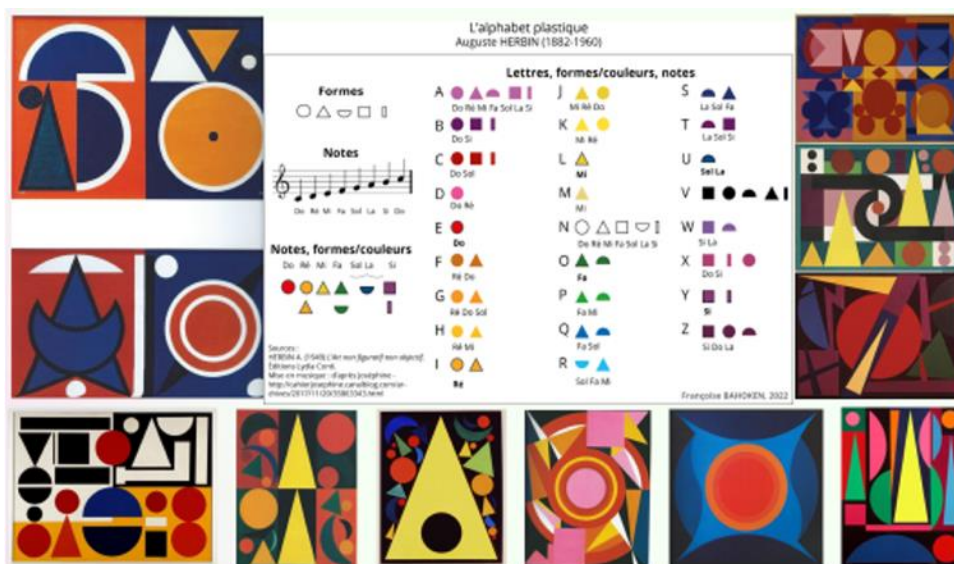
Είναι ένα είδος έκτης αίσθησης, που επιτρέπει μία ένωση όλων των αισθήσεων σε μια στιγμή. Αυτές οι αντιστοιχίες δεν έγιναν τυχαία, καθώς είναι το αποτέλεσμα του μακροχρόνιου προβληματισμού, που πραγματοποιεί εδώ και πολύ καιρό σχετικά με τη φυσική και πνευματική φύση του χρώματος. Ο προβληματισμός αυτός στηρίχθηκε στη σκέψη του Goethe και στις διδακτικές προσεγγίσεις της «πνευματικής επιστήμης», της γαλλικής θυγατρικής της ανθρωποσοφίας του Rudolph Steiner (στο ίδιο).

2.3. Ο Auguste HERBIN και το πλαστικό του αλφάβητο

Ο Herbin επινόησε το πλαστικό αλφάβητο, μία μέθοδος σύνθεσης που ξεκινά με ένα ρεπερτόριο 26 χρωμάτων, καθένα από τα οποία αντιστοιχεί σε ένα γράμμα. Το καθένα αντιστοιχεί σε ένα γράμμα και γεωμετρικά σχήματα (τρίγωνο, κύκλος, ημικύκλιο, τετράπλευρο). Για παράδειγμα, το γράμμα **I** συνδέεται με έναν κύκλο και ένα τρίγωνο, το πορτοκαλί χρώμα και τον ήχο **r**é.

Οι πίνακες του Herbin βασίζονται σε μια λέξη που δίνει στον πίνακα τον τίτλο του, σύμφωνα με τις αντιστοιχίες μεταξύ γραμμάτων, σχημάτων, χρωμάτων και μουσικών ήχων. Είναι η λέξη που θα είναι το σημείο εκκίνησης της εικόνας, όπως ο θείος λόγος, ο δημιουργός όλων των πραγμάτων:

«Όπως η μουσική, η ζωγραφική έχει το δικό της αλφάβητο, που θα χρησιμεύσει ως βάση για όλους τους συνδυασμούς χρωμάτων και μορφών» (Bahoken, 2022).



Εικόνα 2. Το πλαστικό αλφάβητο του Auguste HERBIN (1882-1960) (Bahoken, 2022).

2.4. Ενδεικτικός πίνακας αντιστοιχιών του Herbin

Τα κυκλικά σχήματα συνδέονται με το κόκκινο και το μπλε, τα τρίγωνα με το κίτρινο, τα ορθογώνια με το μοβ. Εισάγοντας σύμφωνα μεταξύ των φωνηέντων, παίρνουμε τα ενδιαμέσα χρώματα και προκαλούμε πολλαπλούς συνδυασμούς ήχων. Κάθε γράμμα συνδέεται συνήθως με ένα χρώμα, δύο σχήματα και δύο νότες.

Εμπνευσμένος από τη θεωρία των ‘αιθερικών δυνάμεων’, ο Herbin (1882-1960) αναζητά μια νέα γλώσσα, έναν τρόπο να φτάσει στην ‘ουσία των πραγμάτων’. Μπορεί κανείς να δει στην ανάπτυξη αυτών των θεωριών αναφορές στον Πλάτωνα, σε αυτή την αναζήτηση να περιμένει την ‘αλήθεια’ των πραγμάτων. Ο Herbin δημιούργησε έτσι μια νέα γλώσσα, προκειμένου να αποκαλύψει τη φύση της δημιουργίας.

Ο πίνακας είναι επομένως μια μονάδα, ένας τόπος αποκάλυψης. «SI» και «Ré» 1946, αυτά τα δύο μικρότερα έργα είναι μια πλαστική επιβεβαίωση της μουσικής αντιστοιχίας που επιθυμεί ο Herbin, περισσότερο από απλές ενδείξεις (όπως μια παρτιτούρα), οι πίνακες του Herbin τραγουδούν (στο ίδιο).

Do	Κόκκινο	Τρίγωνο
Ré	Πορτοκαλί	Τετράγωνο
Mi	Κίτρινο	Ημικύκλιο
Fa	Πράσινο	Παραλληλόγραμμο
Sol	Μπλε	Κύκλος
La	Indigo	
Si	Βιολετί	

Εικόνα 3. Ενδεικτικός πίνακας αντιστοιχιών.

2.5. Σύνθεση - Επικοινωνία από απόσταση

«Τα μοτίβα των έργων που βασίζονται στο πλαστικό αλφάβητο του Herbin δεν είναι «βουβά». Εάν οι εικόνες είναι όντως «να φανούν», είναι επίσης «να διαβαστούν» και «να ακουστούν» (Bahoken, 2022). Η αρχή μιας τέτοιας σύνθεσης είναι να τοποθετούνται γεωμετρικά σχήματα διαφορετικής χρωματικής έντασης που συνδέονται με ένα γράμμα και μία ή ακόμη και μία σειρά από νότες, έτσι ώστε να συντίθεται ένα μήνυμα· μια αποκρυπτογραφημένη λέξη ή φράση (για τον πόλεμο, την ειρήνη κ.λπ.).

Για να συνθέσετε τον όρο Neocarto, όπως και για να γράψετε οποιαδήποτε λέξη, είναι απαραίτητο πρώτα να ανακτήσετε τις έγχρωμες μορφές που σχετίζονται με κάθε γράμμα, δηλαδή την ακόλουθη λίστα:



Εικόνα 4. Neocarto.

Δημιουργούνται έτσι ουτοπικές γλώσσες που επιδιώκουν την καθολικότητα, όπως η Solrèsol του Jean François Sudre (Guérin, 2015), μια προφορική και τραγουδιόμενη γλώσσα, γραπτή αλλά και χειρονομιακή στην οποία προστίθεται ένας χρωματικός κώδικας για την επικοινωνία από απόσταση (Bahoken, 2022). Κάθε γράμμα αντιστοιχεί σε ένα ή περισσότερα γεωμετρικά σχήματα και ένα χρώμα (*Les cahiers de Joséphine*, 2017).

3. Δραστηριότητες με πρόσφυγες μαθητές/τριες που φοιτούν σε Ελληνικά Δημόσια Δημοτικά Σχολεία

3.1. Δραστηριότητα που βασίζεται στο πλαστικό αλφάβητο του HERBIN

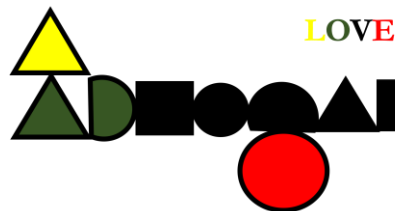
Η παρακάτω δράση κλιμακούμενης διαβάθμισης προετοιμάστηκε σε συνεργασία με τα μέλη του Ξενώνα Φιλοξενίας «Το Σπίτι της ΑΡΣΙΣ», στο Ωραιόκαστρο Θεσσαλονίκης. Μέσα από τη συγκεκριμένη δράση αποσκοπούσαμε στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε ασυνόδευτους ανήλικους πρόσφυγες μαθητές με έναν μοναδικό τρόπο. Πρόκειται για μία συνδυαστική προσέγγιση γλωσσών με τη χρήση της μουσικής και της παρασημαντικής ορολογίας του Herbin (L'alphabet plastique d'Auguste Herbin, 2012).

Τάξεις στις οποίες φοιτούν οι μαθητές/τριες: Γ', Ε', Στ'

Αριθμός μαθητών/τριών: 5

Χώρες προέλευσης μαθητών/τριών: Συρία, Πακιστάν, Νιγηρία

Ομιλούμενες γλώσσες: Αραβικά, Ουρντού, Αγγλικά



Εικόνα 5. Δραστηριότητα που βασίζεται στο πλαστικό αλφάβητο του HERBIN.

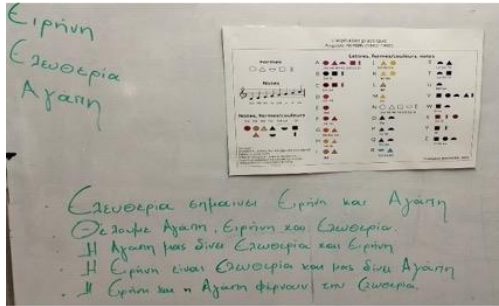
3.2. Συσχέτιση έγχρωμων μορφών με κάθε γράμμα-Σύνθεση γεωμετρικών σχημάτων (μοτίβων)

Το παιχνίδι με τα μοτίβα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να χτίζουν σταδιακά ένα λεξιλόγιο από ρυθμικά, μελωδικά και αρμονικά σχήματα το οποίο χρησιμοποιούν προοδευτικά, για να δημιουργήσουν τη δική τους μουσική. Για την ανάπτυξη του αυτοσχεδιασμού χρησιμοποιούνται μικρά μοτίβα, λεκτικά, κινητικά, ρυθμικά και μελωδικά. Τα παιδιά εξοικειώνονται με τα μοτίβα με διάφορους τρόπους, τα απαγγέλλουν, τα τραγουδούν, τα χτυπούν ρυθμικά και κινούνται με αυτά (Καραδήμου & Λιάτσου, 2003, σ. 60).



Εικόνα 6. Ονομασίες και ονόματα.

Στις παρακάτω εικόνες παρουσιάζονται δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν σε παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο στον Ξενώνα Φιλοξενίας «Το Σπίτι της ΑΡΣΙΣ» και αφορούν α) την αντιστοιχία γραμμάτων-φθόγγων/σχημάτων και β) την αρίθμηση μοτίβων σύμφωνα με το συμβολισμό του Herbin (εικόνες 7 & 8).



Εικόνα 7. Ελευθερία έκφρασης (Bahoken, 2022).



Εικόνα 8. Δράση στον Ξενώνα Φιλοξενίας «Το Σπίτι της ΑΡΣΙΣ».

3.3. Συνδυαστικές ρυθμικές ασκήσεις/Βίντεο απόδοσης ρυθμού-μελωδίας με τονικές ράβδους

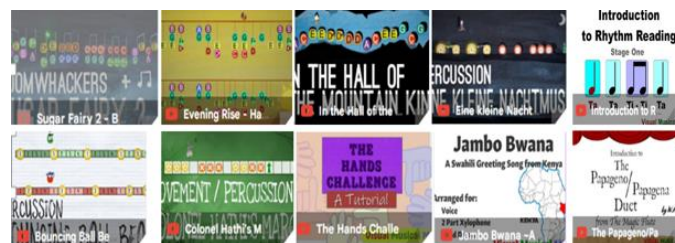
Τα ρυθμικά μοτίβα συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της ακουστικής μνήμης. Οι ρυθμικές φράσεις θα πρέπει προοδευτικά να γίνονται πιο σύνθετες και μεγαλύτερες.



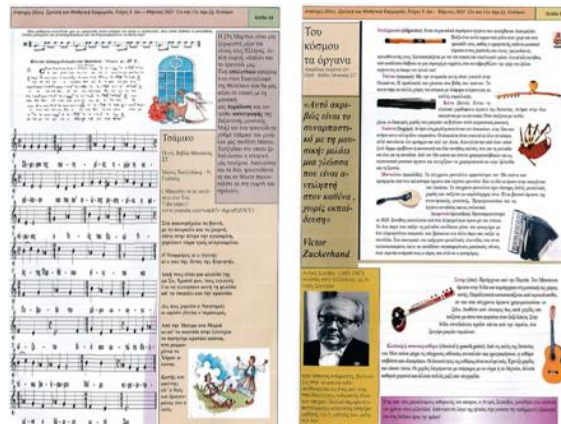
Εικόνα 9. Η αγάπη μας δίνει ελευθερία και ειρήνη.

3.4. Μουσικά κομμάτια, παιχνίδια ρυθμικού και μελωδικού σολφέζ, τραγούδια από διάφορες χώρες

Στην αρχή κάθε κομματιού στα κανάλια *musication* και *visual musical minds* υπάρχει ένα υπόμνημα το οποίο εξηγεί τη σημασία του κάθε συμβόλου χωριστά (Εικόνες 10 & 11).



Εικόνα 10. Visual Musical Minds (2015).



Εικόνα 11. Ανήσυχες Πένες (2023, σσ. 19, 5).

3.5. Γνωριμία με τη μουσική του κόσμου/Ανίχνευση Κώδικα Μορς

Το κάθε γράμμα αντιστοιχεί σε ένα ρυθμικό μοτίβο (χτυπήματα, παύσεις, διάρκεια στο χρόνο).

Morse code			
A • —	Γ — •	κ — • —	Λ • — • •
N — •	ο • — —	ρ • — •	φ • • — •
Ε •	Τ —	π • — — •	Υ — • — —
Ι • •	Μ — —	Ξ — • • —	Ψ — — • —
Σ • • •	Ο — — —	Δ — • •	Ζ — — • •
Η • • • •	Χ — — — —	Β — • • •	θ — • — •

Εικόνα 12. Ελληνικό Αλφάβητο σημάτων Μορς για εύκολη απομνημόνευση.

Όλες οι δραστηριότητες εφαρμόστηκαν διαθεματικά μέσω της μουσικής σε κλίμα ομαδοσυνεργατικότητας, εντός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, χωρίς την απαίτηση προϋπάρχουσας γνώσης μουσικής. Οι δραστηριότητες διαμορφώθηκαν πάνω σε τρεις βασικούς πυλώνες, αυτόν της ανάγνωσης, της γραφής και της τέχνης (αυτοσχεδιασμός - δημιουργία).

4. Ανακεφαλαιωτικές επισημάνσεις

Μέσα από την εφαρμογή της δράσης σταδίων κλιμακούμενης διαβάθμισης, σε μαθητές/τριες με προσφυγικό υπόβαθρο, με βάση το πλαστικό αλφάβητο του Herbin (2012) διαπιστώθηκε η συμβολή της στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η συνδυαστική προσέγγιση γλωσσών με τη χρήση της μουσικής και της παρασημαντικής ορολογίας του Herbin (2012), η συσχέτιση έγχρωμων μορφών με κάθε γράμμα, η σύνθεση γεωμετρικών σχημάτων, η αντιστοιχία γραμμάτων-φθόγγων/σχημάτων, η αρίθμηση μοτίβων και το παιχνίδι με τα μοτίβα σύμφωνα με το συμβολισμό του Herbin (2012), η σύνταξη και η σημασιολογία, οι συνδυαστικές ρυθμικές ασκήσεις, τα βίντεο

απόδοσης ρυθμού-μελωδίας με τονικές ράβδους συνεισφέρουν θετικά τόσο σε ψυχοσυναισθηματικό όσο και σε επικοινωνιακό και γλωσσικό επίπεδο παρέχοντας στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα ανάδειξης των δεξιοτήτων τους, καθώς και ίσες ευκαιρίες μάθησης και αβίαστης έκφρασης συναισθημάτων και ιδεών.

Το ενδιαφέρον των παιδιών παρέμεινε αμείωτο καθ' όλη τη διάρκεια της επεξεργασίας και ενασχόλησης με το αντικείμενο συμμετέχοντας ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες επιδεικνύοντας ταυτόχρονα μεγάλο ενθουσιασμό. Οι εργασίες προσέφεραν τη διαβάθμιση των δράσεων σύμφωνα με τις ανάγκες και το ρυθμό του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Οι μαθητές/τριες απέκτησαν μεγαλύτερη κινητροδότηση μέσω του υλικοτεχνικού εξοπλισμού, του πλούσιου πληροφοριακού υλικού, των πινάκων των εικόνων και των παραδειγμάτων-προτύπων. Δίνονται κίνητρα για μάθηση και αλληλεπίδραση όλων των παιδιών με στόχο τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και την κοινωνικοποίηση τους. Η μουσική, λοιπόν, «ως 'κοινός' κώδικας επικοινωνίας, αποδεικνύεται μέσα από έρευνες ότι μπορεί να προωθήσει συνεργασίες και να ανοίξει νέους δρόμους επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές, ιδιαίτερα δε, ανάμεσα σε αλλοδαπούς και σε ημεδαπούς» (Λεοντάρη, 2007, σ. 1164).

Βιβλιογραφία

- Bahoken, F. (2022). *Le charme d'Herbin*. Ανακτήθηκε 24 Ιουλίου 2023 από <https://neocarto.hypotheses.org/14254>
- Γεωργούλης, Κ.Δ. (1963). *Αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι. Πλάτωνος Πολιτεία ή Περί δικαίου Πολιτικός*. Σιδέρης.
- Griva, E., & Zorbas, V. (2017). *Multicultural and citizenship awareness through language: Cross thematic practices in language pedagogy*. Nova Science Press.
- Guérin, A.M. (2015). Auguste Herbin - L'alphabet plastique: une abstraction spirituelle. *Art-Histoire-Littérature - Présentation des conférences d'histoire de l'art proposées par Anne-Maya Guérin*. Ανακτήθηκε 24 Ιουλίου 2023 από <http://art-histoire-litterature.over-blog.com/2015/01/auguste-herbin-l-alphabet-plastique-une-abstraction-spirituelle.html>
- Καραδήμου-Λιάτσου, Π. (2003). *Η μουσικοπαιδαγωγική τον 20ό αιώνα: Οι σημαντικότερες απόψεις για την προσχολική ηλικία*. Εκδόσεις Ορφέως.
- Λεοντάρη, Β. (2006). *Ο ρόλος της μουσικής στην παιδεία και η συμβολή της στην κοινωνικοποίηση των αλλοδαπών μαθητών [Διδακτορική διατριβή]*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Λεοντάρη, Β. (2007). Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις μέσω της διδασκαλίας της μουσικής - Η αξιοποίηση της μουσικής στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκη (Επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σσ. 1160-1165). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Παντελιάδου, Γ., & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Πεδίο.
- Παπαπροκοπίου, Ν., & Καμμένου, Α. (2020). *Μικρά παιδιά πρόσφυγες σε βρεφονηπιακούς & παιδικούς σταθμούς - Οδηγός καλών πρακτικών*. ΕΑΔΑΠ.
- Rinaldi, C. (2005). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching, and Learning*. Routledge.
- Sangiorgio, A. (2003). Creative interactions. Creative learning, creative teaching, and teaching for group creativity in music education. Publisher: Open Access Book. University of Music and Theatre Munich. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:m29-0000010661>
- Συκουτρής, Ι. (1994). *Πλάτωνος Συμπόσιον*. Εστία.

Διαδικτυακές πηγές

- L'alphabet plastique d'Auguste Herbin*. Ανακτήθηκε 24/7/2023 από <https://www.youtube.com/watch?v=NiKEqw2Duro>
- Les cahiers de Joséphine* (2017). Artistes sur le web. *L'alphabet plastique d'Herbin*. Ανακτήθηκε 24/7/2023 από <http://cahierjosephine.canalblog.com/archives/2017/11/20/35863343.html>

Ηχητικά αρχεία στο διαδίκτυο

- Bouncing Ball Beat - Percussion - Home Edition. Ανακτήθηκε 24/7/2023 από <https://www.youtube.com/watch?v=6MNLqJRXtGw>.
- Charonitis, G. *Banana (Congo)*. Ανακτήθηκε 25/2/2024 από <https://drive.google.com/file/d/1sHJRFs7kACQPR35bnEkNS2uIRwZDEgZX/view>.
- Charonitis, G. *Aalalobachalalo - Afghanistan*. Ανακτήθηκε 25/2/2024 από <https://drive.google.com/file/d/1MoxRJoPwSH8XBuX1FqOzPvC14dLzs05i/view>.
- Charonitis, G. *Aalmaya - Syria*. Ανακτήθηκε 25/2/2024 από https://drive.google.com/file/d/1KMe1xB4EeosZ6aAkzBrPG_ZjU5Hp89Tv/view.
- Charonitis, G. *You Are The Sky's Great Moon - Iran*. Ανακτήθηκε 25/2/2024 από <https://drive.google.com/file/d/1BoDdghKaDN1VzBBpρoiaHuNIZgoSPVyZ/view>.
- Charonitis, G. *Κάλαντα του Μάρτη*. Ανακτήθηκε 25/2/2024 από https://drive.google.com/file/d/1kPwi8pkCοp4-2EKHz2xSBxVPQy_r1Z7y/view.
- Colonel Hathi's March - Percussion/Movement. Ανακτήθηκε 24/7/2023 από <https://www.youtube.com/watch?v=mVsjjG4Tvd8&t=55s>.
- Eine kleine Nachtmusik - Percussion. Ανακτήθηκε 24/7/2023 από <https://www.youtube.com/watch?v=ETSdeb-YK4s&t=5s>.

- Evening Rise - Handbells 2. Ανακτήθηκε 24/7/2023 από <https://www.youtube.com/watch?v=DfimmXR2THLM&t=118s>
- In the Hall of the Mountain King - Boomwhackers. Ανακτήθηκε 24/7/2023 από <https://www.youtube.com/watch?v=eSSBfVhPiNc>
- Introduction to Rhythm Reading: Stage One. Ανακτήθηκε 24/7/2023 από <https://www.youtube.com/watch?v=4vZ5mlfZlgk&list=PLzPP1EvzoWkRAkDUUT-KvVs1CbRbgtdu>
- Jambo Bwana - A Swahili Greeting Song. Ανακτήθηκε 24/7/2023 από <https://www.youtube.com/watch?v=WogvJEFCKpM&list=PLzPP1EvzoWkQytncrM4otV2CTNGUV9np5>
- Κοντσές, Κ. *Ομάδα ραδιοτηλεγραφίας-ραδιοτηλεφωνίας. 7ο Δ.Σ. Ευόσμου*. Ανακτήθηκε 20/2/2024 από <https://photos.onedrive.com/share/74114722EECFE84>
- Makebeats. Ανακτήθηκε 24/7/2023 από <https://learningmusic.ableton.com/makebeats.html>.
- Sugar Fairy 2 - Boomwhackers + Rhythm. Ανακτήθηκε 24/7/2023 από <https://www.youtube.com/watch?v=e7ZmxI5gfT4>
- The Hands Challenge: A Tutorial. Ανακτήθηκε 24/7/2023 από <https://www.youtube.com/watch?v=iPWbD1dQMo&list=PLzPP1EvzoWkRZErohfaFvxYJU8FxB7i>
- The Papageno/Papagena Duet from *The Magic Flute*. Ανακτήθηκε 24/7/2023 από <https://www.youtube.com/watch?v=QT6joClsB6M&list=PLzPP1EvzoWkQwlM6rVafMk5S-Ndyv7h22&index=15>
- TospititisARSIS.mp4. Ανακτήθηκε 20/3/2024 από <https://drive.google.com/file/d/17ma7f8zoZ8mLfOor8zlYiyiKrG47DaTb/view>
- Visual Musical Minds (2015). <https://www.youtube.com/@VisualMusicalMinds>

Η ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου στην τάξη μέσω της προώθησης των μαθητικών φωνών

Χριστίνα Τζώρτζη

ΠΕ70, ΕΑΕ

christinatzor@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η συμβολή της ακρόασης των μαθητικών φωνών στην ανάπτυξη του διαπολιτισμικού διαλόγου στην τάξη και παρουσιάζονται εργαλεία και πρακτικές για την προώθησή τους με γνώμονα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Χρησιμοποιώντας την ερευνητική μέθοδο της περιγραφικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης, στοχεύουμε στην ανάδειξη της σημασίας που έχουν οι μαθητικές φωνές για τη δημιουργία διαπολιτισμικού διαλόγου κατά τη διδασκαλία σε συμπεριληπτικό σχολικό πλαίσιο και τη διερεύνηση των κατάλληλων εργαλείων για την προώθησή του, με στόχο την εξάλειψη των προκαταλήψεων και του σχολικού εκφοβισμού σε βάρος μαθητών με διαφορετική καταγωγή και μητρική γλώσσα. Τα αποτελέσματα της παρούσας περιγραφικής ανασκόπησης ανέδειξαν την ιδιαίτερη σημασία και τα πλεονεκτήματα που έχει η ενίσχυση των μαθητικών φωνών για την ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο. Τέλος, αναλύονται συμπεράσματα από την ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου στην τάξη μέσω της προώθησης των μαθητικών φωνών και συζητήση με προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις-κλειδιά: Διαπολιτισμικός διάλογος, μαθητικές φωνές, τεχνικές ενίσχυσης των μαθητικών φωνών, Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη ΜESSΙΟΥ (2012), ο όρος «φωνές των παιδιών» είναι ευρύς, καθώς δεν αφορά μόνο την ομιλία και την εκφορά λόγου, αλλά εμπεριέχει συναισθηματικές αξίες, εμπειρίες και βιώματα. Ακόμη, οι μαθητικές φωνές έχει διαπιστωθεί πως συνηγορούν υπέρ της συλλογικής δράσης και της ανάπτυξης ενός δημοκρατικού σχολικού και μαθησιακού περιβάλλοντος (MAYES, 2018). Με τις φωνές των μαθητών για παράδειγμα επέρχεται η ενεργός συμμετοχή τους, η αυτοδυναμία, η αυτοπραγμάτωση και η δυνατότητα ουσιαστικής δράσης (Hajisoteriou et al., 2017). Για τον λόγο αυτό θα πρέπει να εισακούονται, καθώς έτσι κατανοείται και η ταυτότητα των παιδιών με πολιτισμική ετερότητα (Γεροσίμου, 2013).

Περνώντας στην έννοια του διαπολιτισμικού διαλόγου, αυτός προκύπτει όταν μέλη διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων, που έχουν αντιφατικές απόψεις και υποθέσεις, συζητούν μεταξύ τους αναγνωρίζοντας αυτές τις διαφορές. Επιθυμώντας να παρουσιάσουν τις δικές τους απόψεις και να εισακουστούν, κάθε συμμετέχων συμφωνεί να ακούσει τις απόψεις των άλλων σε αντάλλαγμα. Ο διαπολιτισμικός διάλογος

δημιουργείται από κοινού, προϋποθέτοντας τη συνεργασία των συμμετεχόντων σε διαφορετικούς τρόπους αλληλεπίδρασης. Σχετικά με την αναγκαιότητα του στο σχολικό πλαίσιο, από το τέλος της δεκαετίας του 1980 και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 αρχίζει να γίνεται σταδιακά όλο και περισσότερο κατανοητό ότι η ελληνική κοινωνία έχει έναν έντονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να πει κάποιος ότι στόχος του διαπολιτισμικού διαλόγου στην σχολική τάξη είναι η ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ετοιμότητας* (ανοιχτότητα απέναντι στο διαφορετικό) αλλά και της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, η οποία παραπέμπει στην ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και της πολιτισμικής διαφοράς (Mitra, 2018).

2. Μελέτη

2.1. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Αυτή η μελέτη στοχεύει στην αποτύπωση της σημασίας των μαθητικών φωνών για την ανάπτυξη του διαπολιτισμικού διαλόγου στην τάξη με γνώμονα την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τα ερευνητικά ερωτήματα, με βάση τον σκοπό της περιγραφικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης, διατυπώνονται ως εξής:

- Ποια είναι η συμβολή της ακρόασης των παιδικών φωνών στην ανάπτυξη του διαπολιτισμικού διαλόγου στην τάξη;
- Υπάρχουν πρακτικές και εκπαιδευτικά εργαλεία ενδυνάμωσης των μαθητικών φωνών που υποβοηθούν και ξεκινούν διαπολιτισμικό διάλογο;

2.2. Μέθοδοι και Υλικά

Αναζητήθηκαν ακαδημαϊκά συγγράμματα, επιστημονικά άρθρα, διατριβές και αποτελέσματα ερευνών της τελευταίας δεκαετίας από βιβλιοθήκες και γνωστές βάσεις δεδομένων στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα, που αφορούσαν τον ορισμό των μαθητικών φωνών, του διαπολιτισμικού διαλόγου και τρόπους ανάπτυξης του μέσω των μαθητικών φωνών (τεχνικές ενίσχυσής τους), καθώς και τη σχέση των δύο με την κοινωνική δικαιοσύνη.

Μελετήθηκαν συνολικά 36 έρευνες, κυρίως από τη διεθνή βιβλιογραφία, από το 2012 μέχρι τον Οκτώβριο του 2023 και κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού αποτέλεσαν πρωτίστως η σχετικότητα του τίτλου, καθώς και η δημοσίευση των ερευνών σε επιστημονικά περιοδικά, πρακτικά συνεδριών, ακαδημαϊκά συγγράμματα ή σε ψηφιακές βιβλιοθήκες πανεπιστημίων αν πρόκειται για διατριβή. Η χρονολογία των δημοσιεύσεων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και αποκλείστηκαν έρευνες παλαιότερες των 12 ετών.

3. Αποτελέσματα

3.1. Η συμβολή των μαθητικών φωνών στην ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου

Αρχικά, υπήρχε καθολική συμφωνία μεταξύ των μελετών που αναλύθηκαν ως προς την συμβολή των μαθητικών φωνών στην ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου, καθώς εξ ορισμού είναι συνυφασμένες με ένα συμπεριληπτικό σχολείο. Από τη σχετική βιβλιογραφία έγινε κατανοητό ότι η μαθητική φωνή σε συνδυασμό με τον διαπολιτισμικό διάλογο επιφέρουν πολλά κέρδη σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Για παράδειγμα, στο σχολείο ενδυναμώνεται η δημοκρατική διάστασή του και η συμπεριληπτική κουλτούρα (Dogan, 2022). Παρέχεται η ελευθερία λόγου στα άτομα και η οποία συνυφάνεται υπέρ της κοινωνικής και δημοκρατικής δικαιοσύνης (Robinson & Taylor, 2013). Ως εκ τούτου, επέρχεται η αποδοχή, η αλληλοκατανόηση (Messiou & Hope, 2015) και η ανάπτυξη της πολυπολιτισμικότητας (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Μέσω της προώθησης των φωνών τους και του διαλόγου, τα παιδιά με πολιτισμική ετερότητα έχουν ρόλο ενεργό, συμμετοχικό και υπάρχει η ακρόαση των φωνών, αναγκών και απόψεών τους. Επέρχεται, ακόμη, η δέσμευση τους σε ειλημμένες αποφάσεις και στην ουσιαστική δράση και επίλυση διάφορων ζητημάτων (Bourke & Loveridge, 2018). Όλα αυτά θα αναφέραμε πως συνδέονται άμεσα με την ενδυνάμωση της κοινωνικής δικαιοσύνης, την οποία προβάλλει ο διαπολιτισμικός διάλογος. Η Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών έχει επισημαίνει πως οι φωνές των παιδιών θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψιν, ενώ ιδιαίτερα σημαντική είναι και η λήψη φωνών παιδιών που περιθωριοποιούνται επειδή έχουν πολιτισμική ετερότητα με στόχο να ενισχύεται η ενεργός συμμετοχή τους και οι ίσες ευκαιρίες μάθησης (Fitzpatrick & Santamaria, 2015).

Στο πλαίσιο της παρούσας περιγραφικής ανασκόπησης αναδείχθηκε, ακόμα, ως κοινό σε πάνω από τις μισές έρευνες που μελετήθηκαν πως αν και ευαγγελίζεται σε μεγάλο βαθμό ότι η ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου στην τάξη μέσω της προώθησης των μαθητικών φωνών, δεν επιτυγχάνεται. Πολλά σχολεία, για παράδειγμα, φαίνεται να παρέχουν ελάχιστες ευκαιρίες ελευθερίας, έκφρασης, ατομικής δράσης και κριτικής σκέψης στα παιδιά, καθώς λειτουργούν ιεραρχικά, συγκεντρωτικά και υπό το πρίσμα των επιταγών της εκπαιδευτικής πολιτικής και του εκάστοτε υπεύθυνου υπουργείου (Higham & Djohari, 2018· Jones & Bubb, 2020· Mansfield, 2014). Έτσι, οι φωνές των παιδιών έχει επισημανθεί πως είναι ανάγκη να ενισχυθούν, καθώς αποτελούν προϋπόθεση για την επιτυχή διεξαγωγή διαπολιτισμικού διαλόγου στην τάξη (Rodriguez & Morrison, 2019).

3.2. Εκπαιδευτικοί και μαθητικές φωνές

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ακούοντας τις φωνές και απόψεις όλων των μαθητών λειτουργούν διαφορετικά και δημιουργούν περισσότερες ευκαιρίες για διαπολιτισμικό διάλογο. Έχουν τη δυνατότητα, έτσι, να αξιολογήσουν τις ανάγκες και πολιτισμικές

ταυτότητές τους και να καλλιεργήσουν βέλτιστα και συμπεριληπτικά πλαίσια μάθησης και εκπαίδευσης (Ianes κ.ά., 2017). Μέσα από τον ουσιαστικό διαπολιτισμικό διάλογο που υποβοηθά η ενδυνάμωση των φωνών των παιδιών, οι μαθητές και οι μαθήτριες καθίστανται ως μεταρρυθμιστές της σχολικής λειτουργίας, επιλύουν οι ίδιοι προβλήματα και παύουν να είναι απλά αποδεκτές (Mitra, 2018). Επιπλέον, επέρχεται η ενίσχυση της κριτικής και αναστοχαστικής δεξιότητάς τους, της αμφισβήτησης, της χειραφέτησης και της ενδυνάμωσής τους (Mitra & Serriere, 2012). Αυτό επιφέρει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη ενός διαφορετικού, ουσιαστικά διαπολιτισμικού σχολείου.

Χρέος και ανάγκη του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι και η καλλιέργεια της αγάπης, κατανόησης και ασφάλειας για τους μαθητές αλλά και για να μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα (Στασινός, 2020· Hajisoteriou & Angelides, 2014). Θα πρέπει να συμπαραστέκονται ακόμη σε μαθητές με πολιτισμική ετερότητα και να τους ωθούν με αγάπη, εμπιστοσύνη, και ενσυναίσθηση στο να εκφραστούν ελεύθερα. Σε κάθε σχολείο είναι σημαντικό να ανοίγουν το δίαυλο της προαγωγής της μαθητικής φωνής και της παρακίνησης του διαπολιτισμικού διαλόγου, να ακούγονται όλες οι φωνές. Αυτά μπορούν να υποστηριχτούν από την χρήση κοινωνιογράμματος, χαρτών εξουσίας, δραματοποίησης και της τεχνικής των κρίσιμων περιστατικών (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2023).

Τέλος, είναι ανάγκη εκ μέρους της σχολικής ηγεσίας να προάγεται η δημοκρατική και κατανεμημένη εξουσία (Jelas & MohdAli, 2014). Βέβαια, είναι ανάγκη και η συμμετοχή τους σε προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης (Φουκαρέλη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2013) για να είναι σε θέση κατάλληλη να παράγουν τις φωνές των παιδιών με σωστή εφαρμογή διάφορων εκπαιδευτικών εργαλείων και τεχνικών (Levtau & Loobuyck, 2018).

3.3 Εκπαιδευτικά εργαλεία και τεχνικές ενδυνάμωσης των μαθητικών φωνών

Στη βιβλιογραφία, μάλιστα, προτείνεται ως αναγκαία η χρήση της συλλογικής και συνεργατικής αφήγησης. Η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να λάβει χώρα στο σχολείο ή ακόμη και στην σχολική τάξη ως εξής. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός παρέχει στους μαθητές μια εικόνα, ζωγραφιά ή ένα εικονιζόμενο σχέδιο και τους ζητά να συνεργαστούν μεταξύ τους και να το συζητήσουν. Στο πλαίσιο αυτό που αναφέραμε, ενδυναμώνεται η φωνή των μαθητών, υπάρχει ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, καθώς και διάφορων συναισθημάτων και αξιών (Γεροσίμου, 2019). Η Messiou (2017) ανέφερε τη σημασία και την αναγκαιότητα της χρήσης αυτού του μεθοδολογικού εργαλείου στα παιδιά των προσφύγων και των μεταναστών. Ανέφερε πως οι μαθητές μέσω της χρήσης αυτής της τεχνικής έχουν την ευκαιρία να ομιλήσουν με ελευθερία και να εκφραστούν καλύτερα. Η ίδια, επίσης, πρότεινε πως η διαδικασία αυτή μπορεί να γίνει και μέσω της αξιοποίησης της ζωγραφικής ενός παιδιού, της δημιουργίας ενός σχεδίου ή του σχολιασμού τους σε αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό (π.χ. συνομιλία γύρω από το σχέδιο, ομαδική εργασία στο μάθημα της τέχνης).

Επιπροσθέτως, έχει επισημανθεί πως σημαντική είναι η αξιοποίηση και εφαρμογή της έρευνας για μαθητές. Η μαθητική έρευνα μπορεί για παράδειγμα να παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία ενεργήσουν στο σχολείο και να μιλήσουν ελεύθερα. Όλο αυτό το πλαίσιο έχει επισημανθεί πως συνυφαίνει υπέρ της προαγωγής του διαπολιτισμικού διαλόγου μέσω της φωνής των μαθητευομένων (Sandoval & Messiou, 2020). Οι μαθητές έχουν ρόλο συμμετοχής, εμπλοκής και λειτουργούν ομαδικά. Δηλαδή, μπορούν να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς τους και να λάβουν από κοινού αποφάσεις. Έτσι, ενδυναμώνεται η συμμετοχή τους, η πρωτοβουλία αλλά και ο σεβασμός στην άποψη του άλλου (Toshalis & Nakkula, 2012). Συνάμα, αξίζει να αναφερθεί πως συμμετέχοντα τα άτομα σε τέτοιες δράσεις μαθαίνουν να καλλιεργούν την αίσθηση της συλλογικής ταυτότητας, της αποδοχής και του ανήκειν, ενώ εξαλείφονται βιώματα μειονεξίας. Σχετικό εργαλείο είναι και το ερωτηματολόγιο για μαθητές.

Ταυτόχρονα, μέσω της διαφοροποιημένης μάθησης οι εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει διαφορετικά και να κάνει πράξη διάφορες μεθόδους και πρακτικές. Για παράδειγμα, προτείνεται η χρήση της άτυπης διδασκαλίας, της επίσκεψης σε χώρους μουσείων, στη φύση ή και της κριτικής/αναστοχαστικής συζήτησης. Τα παιδιά μέσα από τις προκειμένες πρακτικές και μεθόδους συμμετέχουν ενεργά και συμμετοχικά, συνδιαλέγονται και προάγεται η ατομική φωνή τους (Nind, 2014). Χαρακτηριστική είναι η χρήση ακόμα της μεθόδου «μηνύματος σε μπουκάλι» (ή «κουτιού παραπόνων») που φαίνεται να τονίζεται ως μια εξατομικευμένη μεθοδολογική πρακτική (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2023) για την ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου μέσω της ενδυνάμωσης των μαθητικών φωνών. Τα παιδιά καλούνται να καταγράψουν τις σκέψεις, τα συναισθήματά τους σε διάφορα χαρτάκια, τα τοποθετούν στο μπουκάλι και ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να τα δει, διαβάζει και να τα συζητήσει με τους μαθητές.

4. Συζήτηση

Μέσα από την εργασία αναδεικνύεται πως οι μαθητικές φωνές ή αλλιώς οι φωνές των παιδιών είναι το κλειδί της προαγωγής του διαπολιτισμικού διαλόγου και ενός σχολείου για όλους (Αγγελίδης, 2011), ενός διαπολιτισμικού σχολείου. Μέσα από αυτές φαίνεται να ενδυναμώνεται η κατανόηση και σωστή αποτίμηση των ιδιαιτεροτήτων της πολιτισμικής προέλευσης του μαθητικού δυναμικού, καθώς και να καλλιεργείται ο ενεργός ρόλος των μαθητών στην εκπαιδευτική και σχολική δραστηριότητα, αλλά και στη λήψη των αποφάσεων (Sandberg, 2016). Επιπλέον, θα πρέπει να επισημανθεί πως η ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου στην εκπαίδευση με τα μεθοδολογικά εργαλεία που αναδείχθηκαν δεν αφορά μόνο την εκπαίδευση των μεταναστευτικών και μειονοτικών ομάδων, αλλά αφορά και την εκπαίδευση της πλειονοτικής ομάδας (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Έτσι, καθίσταται σαφές πως η ύπαρξη διαπολιτισμικού διαλόγου, προερχόμενου από την ενδυνάμωση και ενεργή ακρόαση των μαθητικών φωνών, συντελεί στη δόμηση του πλαισίου της «Παιδαγωγικής για Όλους» και αφορά όλα τα σχολεία, ακόμα και εκείνα στα οποία δεν φοιτά κανένας μαθητής με

διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Messiou & Ainscow, 2020). Με άλλα λόγια, λαμβάνοντας το σχολείο σοβαρά υπόψη τις φωνές των παιδιών δημιουργείται το κατάλληλο κλίμα, ακόμα και για να προκύψει φυσικά ο διαπολιτισμικός διάλογος στην τάξη ενός πολυπολιτισμικού σχολείου και ο οποίος συμβάλλει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών και της ουσιαστικής αποδοχής τους, εξαλείφοντας αισθήματα κατωτερότητας και μειονεξίας (Αγγελίδης, 2011).

Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η χρήση ποικίλων πρακτικών και μεθοδολογικών εργαλείων, όπως μερικά επισημάνθηκαν και παραπάνω για την ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου στην τάξη μέσω της προώθησης των μαθητικών φωνών, για να επέλθει καθολικά η διαπολιτισμικότητα και η συμπερίληψη (Saunders et al., 2020).

Η ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου μέσω των μαθητικών φωνών είναι συνυφασμένη με ένα συμπεριληπτικό σχολείο. Λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη ένας εκπαιδευτικός τη φωνή ενός παιδιού με διαφορετική κουλτούρα ή/και εθνικότητα ενισχύει ενεργά τη συμμετοχή του στο σχολείο και αναγνωρίζει τις ανάγκες του (Cheung κ.ά., 2019). Επιπροσθέτως, με αυτό τον τρόπο, ο μαθητής συμμετέχει ενεργά και νιώθει πιο αποδεκτός (Mansfield, 2014), ενώ μειώνεται η πιθανότητα περιθωριοποίησής του (Bourke & Loveridge, 2014).

5. Επίλογος

Το θέμα που πραγματεύεται η συγκεκριμένη εργασία είναι ιδιαίτερα σύγχρονο και ανοιχτό σε περαιτέρω διερεύνηση, με στόχο τη βελτίωση τόσο της εκπαίδευσης των μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα αλλά και την ποιότητα ζωής τους σε μία κοινωνία συμπερίληψης και αλληλεγγύης με τη βοήθεια ενός σχολείου που θα αντιμετωπίζει τους μαθητές αυτούς σύμφωνα με τους όρους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της κοινωνικής δικαιοσύνης και θα τους προσφέρει ένα ενταξιακό και παρωθητικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. (2011). Από την "ειδική" στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 1-16). Διάδραση.
- Bourke, R., & Loveridge, J. (2018). Using student voice to challenge understandings of educational research, policy and practice. In R. Bourke & J. Loveridge (Eds.), *Radical collegiality through student voice: Educational experience, policy and practice* (pp. 1–16). Springer.
- Bourke, R., & Loveridge, J. (2014). 'Radical collegiality' through student voice: Challenging our understandings of educational experience, policy and practice. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 49(2), 126–130.
- Cheung, R., Flores, C., & Sablo-Sutton, S. (2019). Tipping the balance: Social justice leaders allying with marginalized youth to increase student voice and activism.

- Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 30, 1–13.
- Γεροσίμου, Ε. (2013). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και συμπερίληψη: Πρόσκληση και πρόκληση για την εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 45-67). Διάδραση.
- Γεροσίμου, Ε. (2019). Ενδυναμώνοντας τις «φωνές» των παιδιών στο πλαίσιο προώθησης της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 89-105). Διάδραση.
- Dogan, S. (2022). Social justice-oriented school counsellors and programmes: A new conceptual framework for social justice principles. *Education*, 3(13), 1-10.
- Fitzpatrick, K., & Santamaria, L. J. (2015). Disrupting racialization: Considering critical leadership in the field of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(5), 532-546.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Facing the ‘challenge’: School leadership in intercultural schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 65-82.
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2017). Mapping cultural diversity through children's voices: From confusion to clear understandings. *British Educational Research Journal*, 43(2), 330-349.
- Higham, R., & Djohari, N. (2018). From voting to engaging: Promoting democratic values across an international school network. *Oxford Review of Education*, 44(6), 669–685.
- Ianes, D., Cappello, S., & Demo, H. (2017). Teacher and student voices: A comparison between two perspectives to study integration processes in Italy. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 301-313.
- Jelas, Z., & MohdAli, M. (2014). Inclusive education in Malaysia: Policy and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 991-1003.
- Jones, M. A., & Bubb, S. (2020). Student voice to improve schools: Perspectives from students, teachers, and leaders in “perfect” conditions. *Improving Schools*, 24(1), 233-244.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2020). Multiculturalism and education policy. In *Ethnicity, class and gender in Australia* (pp. 82-97). Routledge.
- Levräu, F., & Loobuyck, P. (2018). Introduction: Mapping the multiculturalism-interculturalism debate. *Comparative Migration Studies*, 6(1), 1-13.
- Mansfield, K. C. (2014). How listening to student voices informs and strengthens social justice research and practice. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 392–430.

- Mayes, E. (2018). Student voice in school reform? Desiring simultaneous critique and affirmation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(3), 454-470.
- Messiou, K. (2012). Collaborating with children in exploring marginalisation: An approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1311-1322.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159.
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive inquiry: Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670–687.
- Messiou, K., & Hope, M. (2015). The danger of subverting students’ views in schools. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1009-1021.
- Mitra, D. L. (2018). Student voice in secondary schools: The possibility for deeper change. *Journal of Educational Administration*, 56(5), 473–487.
- Mitra, D. L., & Serriere, S. C. (2012). Student voice in elementary school reform: Examining youth development in fifth graders. *American Educational Research Journal*, 49(4), 743–774.
- Nind, M. (2014). Inclusive research and inclusive education: Why connecting them makes sense for teachers’ and learners’ democratic development of education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 525-540.
- Robinson, C., & Taylor, C. (2013). Student voice as a contested practice: Power and participation in two student voice projects. *Improving Schools*, 16(1), 32–46.
- Rodriguez, A. J., & Morrison, D. (2019). Expanding and enacting transformative meanings of equity, diversity, and social justice in science education. *Cultural Studies of Science Education*, 14, 265-281.
- Sandberg, G. (2016). Different children’s perspectives on their learning environment. *European Journal of Special Needs Education*, 32(2), 191-203.
- Sandoval, M., & Messiou, K. (2020). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: A review of studies. *International Journal of Inclusive Education*, 26, 780-795.
- Saunders, F., Gilek, M., Ikauniece, A., Tafon, R. V., Gee, K., & Zaucha, J. (2020). Theorizing social sustainability and justice: Democracy, diversity, and equity. *Sustainability*, 12(6), 2560.
- Στασινός, Δ. (2020). Η ειδική εκπαίδευση 2020: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Παπαζήση.
- Toshalis, E., & Nakkula, M. J. (2012). Motivation, engagement and student voice. In *Students at the center series*. Ανακτήθηκε 22/11/2023 από <http://www.studentsatthecenter.org/topics/motivation-engagement-and-student-voice>

- Φουκαρέλη, Σ., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2013). Απόψεις παιδαγωγών για τις ενταξιακές συνεργατικές πρακτικές κατά την ένταξη παιδιών με αναπηρίες σε παιδικούς σταθμούς. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία* (σσ. 54-72). Πεδίο.
- Χατζησωτηρίου, Χ., & Αγγελίδης, Π. (2018). *Ευρωπαϊσμός και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Από το υπερεθνικό στο σχολικό επίπεδο*. Διάδραση.
- Χατζησωτηρίου, Χ., & Αγγελίδης, Π. (2023). *Οι μαθητικές φωνές για τη συμπερίληψη και τη διαπολιτισμικότητα*. Διάδραση.
- Χατζησωτηρίου, Χ., & Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Σαΐτα.

Η Ορθόδοξη Χριστιανική Τέχνη σε διαπολιτισμική προοπτική: Εφαρμογή εκπαιδευτικού Προγράμματος σε Έλληνες μαθητές του εξωτερικού

Δρ. Αθανάσιος Διαλεκτόπουλος

Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας,

πρ. Συντονιστής Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης χωρών Δυτικής Ευρώπης στις Βρυξέλλες
dialektopoulos@live.nl

Περίληψη

Το Ελληνικό σχολείο στην ομογένεια καλείται να αναλάβει καίριο ρόλο στην κατεύθυνση της διατήρησης και ενίσχυσης της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών Ελληνικής καταγωγής με την εφαρμογή επιλεγμένων καινοτόμων εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, θα παρουσιαστεί το εκπαιδευτικό Πρόγραμμα που εφαρμόσαμε με ομάδα-στόχο μαθητές γυμνασιακών τάξεων Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας στις Βρυξέλλες. Σκοπός του ήταν, σε περιβάλλον διαλόγου και γραπτής επικοινωνίας, α) να φέρει τους μαθητές σε επαφή με το ελληνογενές πολιτισμικό τους κεφάλαιο στη χώρα διαμονής, β) να τους ενθαρρύνει ως προς τον γλωσσικό γραμματισμό, και γ) να διαπραγματευτούν διαλεκτικά τις θέσεις τους στο ζήτημα της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας μέσα από διαπολιτισμική προοπτική. Ως μέσο εφαρμογής της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης χρησιμοποιούμε την Ορθόδοξη Χριστιανική Τέχνη με διαπολιτισμικούς προσανατολισμούς. Η διδακτική προσέγγιση αφορά στις πληροφορίες που προσλαμβάνουμε, διαβάζοντας μια εικονογραφική παράσταση στα πολλαπλά επίπεδα ανάλυσης (θρησκευτικά, ιστορικά, πολιτισμικά, κοινωνικά κ.ά.) και στα σύμβολα που περικλείει, σε μια προσπάθεια ανεύρεσης του σημαίνοντος και του σημαινόμενου και καλλιεργούν τον οπτικό γραμματισμό.

Λέξεις-κλειδιά: Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, πολιτισμικός-γλωσσικός γραμματισμός, εθνοπολιτισμική ταυτότητα.

1. Εισαγωγή

Κατά τον Emile Durkheim, η θρησκεία ως θεσμός αποτελεί για μια κοινωνία την κεντρομόλο δύναμη που ενδυναμώνει τους δεσμούς συνοχής των μελών της και ενισχύει εκείνες τις τάσεις που συμβάλλουν στη διατήρηση της παράδοσης και της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003, σ. 43). Αναμφισβήτητα, η θρησκεία αποτελεί θεμελιακό συστατικό της ατομικής και της συλλογικής ταυτότητας του ατόμου. Για τους Έλληνες του εξωτερικού, η Ελληνορθόδοξη θρησκεία λειτουργεί ως ένας από τους παράγοντες καθορισμού της προσωπικής και ομαδικής ταυτότητας, ανατροφοδοτώντας νοηματικά το περιεχόμενο των πολιτισμικών τους κατασκευών. Όπως η γλώσσα και η ιστορία αποτελεί σπουδαίο πολιτισμικό παράγοντα, κατέχοντας μια απίστευτη πολιτισμική κληρονομιά.

Η Ελληνική Ορθόδοξη Εκκλησία συνυπάρχει αρμονικά με την Ελληνική ομογένεια και στηρίζει κάθε έκφραση και εκδήλωση πολιτιστικών, εθνικών και θρησκευτικών εκδηλώσεων. Η θρησκευτική τέχνη υπό τον έλεγχο της εκκλησίας μετατρέπεται σε παράγοντα κοινωνικής συνοχής. Η τέχνη αναλαμβάνει να επενδύσει τα σύμβολα της εκκλησίας με υλική φόρμα, μετατρέποντάς τα σε λόγο, εικόνα ή άλλες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης. Η συμβολική δραστηριότητα αποτελεί το σημείο τομής και συνάντησης θρησκείας και τέχνης. Τα σύμβολα αποτελούν εργαλεία έκφρασης, επικοινωνίας, γνώσης και ελέγχου (Marazzi, 1998, σ. 58). Με άλλα λόγια, οι άνθρωποι μέσα από την εικαστική δημιουργία της εκκλησίας έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τον κόσμο που ζουν, ώστε να προσδιορίσουν τον εαυτό τους και την ταυτότητά τους (Eisner, 2005).

2. Η θρησκευτική τέχνη στην Ελληνόγλωσση εκπαίδευση του εξωτερικού

Το Ελληνικό σχολείο στη διασπορά μπορεί να διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο στον διαπολιτισμικό διάλογο, στην καταπολέμηση της άγνοιας και των στερεοτύπων, καθώς και στη θεμελίωση της ανεκτικότητας και του σεβασμού της διαφορετικότητας. Έχουμε ανάγκη από παιδαγωγικά μοντέλα που να επιτρέπουν στις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις θρησκευτικές παραδόσεις να εκφράζονται και να γίνονται κατανοητές (Jackson 1997, 2004a).

Τα οφέλη από την αξιοποίηση της ορθόδοξης θρησκευτικής τέχνης στην Ελληνόγλωσση εκπαίδευση του εξωτερικού είναι σημαντικά. Πέρα από την αδιαμφισβήτητη αξία της ως μέσου εθνοπολιτισμικής ενδυνάμωσης των μαθητών Ελληνικής καταγωγής (αφού η «Ελληνορθοδοξία» ταυτίζεται εν πολλοίς με την «ελληνικότητα») δημιουργεί προϋποθέσεις αποτελεσματικής δημιουργικής μάθησης καθώς ενδυναμώνει τη στοχαστική διάθεση. Συγκεκριμένα:

- οδηγεί στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας και καλλιεργεί τη μεταγνωστική ικανότητα του μαθητή,
- αποτελεί πλούσιο πληροφοριακό υλικό που ενισχύει τη διαπολιτισμική συνείδηση,
- αποκαλύπτει κοινωνικές αξίες, ιστορικά και θρησκευτικά δεδομένα, φιλοσοφικές αντιλήψεις,
- επιτυγχάνεται γνωστική ευελιξία, ερμηνευτική γνώση, ανάπτυξη αισθητικής (Efland, 2002, σσ. 133-171).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η θρησκευτική τέχνη, ως περιεχόμενο και ως διαδικασία εκπαίδευσης, συνάδει με τους παιδαγωγικούς σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος για τη μόρφωση ενεργών και δημοκρατικών πολιτών, επειδή μέσω του πρωτότυπου και ριζοσπαστικού χαρακτήρα της, οι μαθητές παρωθούνται:

- να επανανοηματοδοτήσουν τις επίκαιρες κοινωνικές-θρησκευτικές περιστάσεις στη βάση νέων ερμηνευτικών σχημάτων,

- να μετασχηματίσουν δυσλειτουργικές στερεοτυπικές αντιλήψεις, εθμικές συμπεριφορές και νοητικές αναπαραστάσεις τους για τη ζωή, τον άνθρωπο και τον κόσμο, και
- να κατανοήσουν τη σημαντική ανθρωπιστική και αισθητική αξία των διαφόρων ειδών και έργων θρησκευτικής τέχνης, που προέρχονται τόσο από την οικεία τους κουλτούρα όσο και από διαφορετικούς και ανόμοιους πολιτισμούς (Roth & Lee, 2007· Kymlicka, 1999).

3. Σχέδιο εργασίας: Η Ορθόδοξη Χριστιανική Τέχνη σε διαπολιτισμική προοπτική

Η διδακτική προσέγγιση αφορά στο πώς διαβάζουμε μια εικονογραφική παράσταση, τι πληροφορίες παίρνουμε από αυτήν στη σύνθεσή της, στα πολλαπλά επίπεδα ανάλυσης (θρησκευτικά, ιστορικά, πολιτισμικά, κοινωνικά κ.ά.), στα σύμβολα που περιλαμβάνει, στις οπτικές γωνίες από τις οποίες τη βλέπουμε. Δηλαδή μέσω της συστηματικής ανάλυσης έργων θρησκευτικής τέχνης εξασκούνται οι μαθητές στη σημειολογία της εικόνας, σε μια προσπάθεια ανεύρεσης του σημαίνοντος και του σημαινόμενου και καλλιεργούν τον οπτικό γραμματισμό. Εκτός του οπτικού γραμματισμού, οι μαθητές καταφέρνουν να καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. Ανακαλύπτουν διάφορες διαστάσεις της πραγματικότητας και ποικίλους τρόπους αντιλήψεων και συμπεριφοράς, έτσι ώστε να κατανοούν καλύτερα την ετερογένεια (Green, 2000). Η μάθηση γίνεται, συνεπώς, ποιοτική και δημιουργική, καθώς η γνώση που επιτυγχάνεται είναι ολόπλευρη, αφού καλύπτει τομείς, όπως τον αισθητικό, νοητικό, συναισθηματικό, κοινωνικό κ.ά. (Βρεττός, 1999).

Η κατανόηση της θρησκευτικής τέχνης αποτελεί μια διεργασία που συμβάλλει στην ενίσχυση του στοχασμού και την καλλιέργεια του κριτικού αναστοχασμού (Eisner, 2002, σσ. 35-42). Οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν την αξία άλλων θρησκειών, πολιτισμών και παραδόσεων για να μπορούν να έχουν γνώμη, άποψη και κριτική (Ξωχέλλης, 1994). Θεωρείται σκόπιμο να αποκτούν ασφαλή και αντικειμενική γνώση των μεγάλων θρησκειών, χωρίς να παρεμποδίζεται η κριτική διάθεση που απαιτείται για την εμπέδωση της δικής τους πολιτιστικής και θρησκευτικής προοπτικής (Grimmitt, 1994, σ. 133). Στα πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά περιβάλλοντα, όπου ζουν οι Έλληνες μαθητές του εξωτερικού, κρίνεται απαραίτητη η διαδικασία διαλλαγής με την ετερότητα και η αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών με σκοπό την αντιρατσιστική και διαπολιτισμική προσέγγιση.

Όπως εύστοχα επισημαίνει η Μαρκίδου (2014, σ. 288) η διδασκαλία της θρησκευτικής τέχνης είναι δυνατόν να μας κάνει «να κατανοήσουμε το ποιοι πραγματικά είμαστε, και μέσω αυτής της αυτογνωσίας να κατανοήσουμε και τους άλλους που υπάρχουν γύρω μας. Επομένως, η συνεισφορά του μαθήματος είναι καθόλα σημαντική και ουσιώδης, και αφορά στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων και στην κατανόηση της επιρροής που ασκεί η ζωή μας στη ζωή των άλλων».

3.1. Παρουσίαση του σχεδίου εργασίας (Project)

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τον τίτλο «Ορθόδοξη Χριστιανική Τέχνη σε διαπολιτισμική προοπτική» αφορά μαθητές γυμνασιακών τάξεων Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας (Τ.Ε.Γ) των Βρυξελλών. Είναι συμβατό με τις ευρύτερες σχολικές επιδιώξεις, εντάσσεται ομαλά στη μαθησιακή διαδικασία, είναι προσαρμοσμένο στο γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο των μαθητών και άπτεται των ενδιαφερόντων τους. Ορολογίες, έννοιες και περιεχόμενα αντιστοιχούν και ανταποκρίνονται στην ψυχοδιανοητική και γλωσσική ωρίμανση/ανάπτυξή τους. Το Πρόγραμμα εκλαμβάνει τη θρησκεία ως κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό φαινόμενο. Ο προβλεπόμενος χρόνος εφαρμογής είναι τέσσερα διδακτικά δώρα και τα αναγκαία διδακτικά εργαλεία: Βιβλία με εικονογραφικό περιεχόμενο, διαδίκτυο, εικόνες κ.λπ.

3.2. Γενικός σκοπός και διδακτικοί στόχοι

Γενικός σκοπός είναι ο εμπλουτισμός της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας και συνείδησης των μαθητών με στοιχεία της Ελληνορθόδοξης πολιτιστικής κληρονομιάς. Στο πλαίσιο της σφαιρικής πραγμάτευσης του Ελληνικού πολιτισμού, η θρησκευτική παράμετρος οφείλει να γίνεται απόλυτα σεβαστή, στο μέτρο που αποτελεί όρο συγκρότησης της ταυτότητας των Ελλήνων. Επιπρόσθετα, ο γενικός σκοπός εμπλουτίζεται με επιμέρους στόχους, οι οποίοι καλύπτουν όλες τις πτυχές της καινοτόμου εκπαιδευτικής παρέμβασης. Συγκεκριμένα, η διδακτική παρέμβαση αποσκοπεί:

- να φέρει τους μαθητές σε επαφή με το Ελληνογενές πολιτισμικό τους κεφάλαιο στη χώρα διαμονής,
- να τους ενθαρρύνει ως προς τον γλωσσικό γραμματισμό, και
- να διαπραγματευτούν, διαλεκτικά, τις θέσεις τους στο ζήτημα της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας μέσα από διαπολιτισμική προοπτική.

Ειδικότερα, οι διδακτικοί στόχοι είναι:

- να συσχετίσουν την Ελληνορθόδοξη εκκλησία και τα λατρευτικά της σύμβολα με την Ελληνική κουλτούρα και παράδοση,
- να αποκτήσουν γνώσεις για την ορθόδοξη εικονογραφική παράδοση και να αντιληφθούν τη σημασία των συμβόλων,
- να γνωρίσουν μέσω της εικονογραφίας τρόπους συνάντησης στον σύγχρονο κόσμο με άλλα χριστιανικά δόγματα και θρησκείες,
- να παρωθηθούν στην καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης, στο μέτρο που αυτή αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση αρμονικής συμβίωσης, δημιουργικής συνεργασίας και σεβασμού για την ετερότητα του άλλου.

3.3. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Στην εκπαιδευτική παρέμβαση, αξιοποιούνται οι θρησκευτικές αναπαραστάσεις ως παιδαγωγικό εργαλείο. Αφορά στο ρόλο τους ως ιδεολογικών μετασηματιστών και συνδέονται με το θέμα της προσωπικής αλλά και της συλλογικής ταυτότητας.

Χρησιμοποιούνται διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις, ώστε οι μαθητές να καταστούν ικανοί να εμπλουτίσουν την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα και να αναπτύξουν μια γνήσια κατανόηση των άλλων. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιούνται συνδυαστικά δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις με κεντρικό προσανατολισμό την ενεργοποίηση της παρατήρησης και της στοχαστικής διάθεσης των μαθητών.

Η πρώτη "The Intelligent eye: learning to think by looking at art" του Perkins (1994, σσ. 36-65), αποτελεί μία θεωρητική αναλυτική πρόταση για το πώς μπορούμε να παρατηρήσουμε ένα έργο τέχνης με στόχο όχι μόνο την πολιτισμική μας ενημερότητα, αλλά και τη στοχαστική και συναισθηματική μας εγρήγορση. Ο εκπαιδευτικός εμπλέκει σταδιακά τους μαθητές σε ένα σύνολο καθοδηγητικών ερωτήσεων που πυροδοτούν την παρατήρηση και ενεργοποιούν το στοχασμό (δημιουργικό και κριτικό).

Η δεύτερη "Visible Thinking" και "Artful Thinking" εκκινεί από τις απόψεις του Perkins (2003) για τη δυναμική αξία της παρατήρησης, αλλά ταυτόχρονα επιχειρεί εφαρμογές στη διδακτική πράξη (Βλ. Μέγα, 2011, σσ. 62-80). Πιο συγκεκριμένα, το Πρόγραμμα "Visible Thinking" είναι μια προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση που δίνει έμφαση: α) στην αυτονομία της σκέψης του μαθητή, β) στη χρήση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τεχνικών που προκαλούν τη στοχαστική διάθεση (thinking routines), και, γ) στην παρουσίαση ορατών στοιχείων που αποδεικνύουν τον τρόπο σκέψης του μαθητή, έτσι ώστε να επιτευχθεί η βαθιά κατανόηση του αντικειμένου μάθησης (μέσα από γραπτά ντοκουμέντα). Το πρόγραμμα "Artful Thinking" δίνει έμφαση στα τρία προηγούμενα στοιχεία: αυτονομία της σκέψης, ειδικές εκπαιδευτικές τεχνικές, γραπτά ντοκουμέντα. Βασικός σκοπός του είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν ποικιλία εικαστικών έργων ενταγμένα στις διδακτικές ενότητες, με τρόπους που να ενισχύουν τη στοχαστική διάθεση των μαθητών ώστε να οξύνουν τη φαντασία και σταδιακά να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση στην ανάπτυξη των σκέψεών τους. Παράλληλα, μέσα από τη βιωματική και διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας να δημιουργήσουν πολλαπλές διασυνδέσεις με τη διδασκόμενη ύλη (Κόκκος κ.ά., 2011, σσ. 21-70).

3.4. Αναλυτική περιγραφή της διδακτικής πορείας

Κατά τη διδακτική πορεία ακολουθούνται οι παρακάτω φάσεις/στάδια υλοποίησης:

3.4.1. Α' Φάση (Παρατήρησης - Αναγνώρισης)

Παρέχονται κίνητρα και ερεθίσματα στους μαθητές για την επιλογή του θέματος που θα πρέπει να αντανakλά τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και να έχει κοινωνικό χαρακτήρα, ώστε να συνδέει το σχολείο με τις διαπολιτισμικές τους παραστάσεις και εμπειρίες.

Προβάλλουμε δύο εικονογραφικές παραστάσεις, προκαλώντας τη φυσική περιέργεια των μαθητών και τους ζητάμε να τις παρατηρήσουν και να προβληματιστούν. Πρόκειται για μια εικόνα βυζαντινής τεχνοτροπίας και έναν πίνακα θρησκευτικής ζωγραφικής

δυτικής προέλευσης, που απεικονίζουν τη Γέννηση του Χριστού (Διαλεκτόπουλος, 1998, 2006).



Εικόνα 1. «Γέννηση του Χριστού», Θεοφάνη του Κρητός (1546).



Εικόνα 2. «Γέννηση του Χριστού», Rogier van der Weyden (1445).

Αφού οι μαθητές έχουν περιεργαστεί προσεκτικά τα έργα, τους ρωτάμε αν αναγνωρίζουν το εικονογραφικό θέμα, και τους προτρέπουμε να εκφράσουν αυθόρμητα και ανοιχτά τις πρώτες εντυπώσεις τους. Στόχος μας είναι: α) η ανάπτυξη διερευνητικής και ερμηνευτικής διάθεσης των μαθητών, β) η ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, γ) η κατανόηση εναλλακτικών προσεγγίσεων (Μέγα, 2011, σ. 66). Η ιστορική και πολιτισμική επεξεργασία του θέματος με την παροχή πληροφοριών για τη ζωή, τη φιλοσοφία και το έργο των δημιουργών (Σχολή στην οποία ανήκουν, τεχνοτροπία την οποία ακολουθούν), θεωρείται πολύτιμη για την κατανόηση των έργων.

Περαιτέρω το θέμα μπορεί να αναλυθεί σε επιμέρους διαστάσεις (έρευνα επί του περιεχομένου - έρευνα επί της σημασίας), οι οποίες προωθούν το γενικό σκοπό. Ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο εμπνευστή που ακούει ενεργητικά τους μαθητές, προτείνει, χωρίς να επιβάλλει, και τους συνοδεύει από το «παρασκήνιο», παρέχοντας βοήθεια μόνο σε περίπτωση που αυτή κρίνεται απαραίτητη (τρίπτυχο ακούω-προτείνω-συνοδεύω) (Frey 2005, σσ. 57-58). Φροντίζει για την ανάπτυξη συνθηκών για βαθύτερη έρευνα (σκέφτομαι, προβληματίζομαι). Προκαλούνται αξιολογικές συγκρίσεις των δύο έργων σε λειτουργικότητα, δογματικό περιεχόμενο, κοινές αξίες και αισθητική. Δίνουμε τις αναγκαίες επεξηγήσεις και πληροφορίες σε μια προσπάθεια να βρεθεί ενδεχόμενη συναίνεση μεταξύ θρησκειών και πολιτισμών. Αυτό δεν σημαίνει, όμως, ότι η διδασκαλία περιορίζεται μόνο σε κοινά σημεία, αλλά τα παιδιά πρέπει να αποκτήσουν εμπειρίες, να εξοικειωθούν με την ποικιλία και να βιώσουν τον πολιτισμό, ως μια πλευρά της διαφοροποιημένης έκφρασης των ανθρώπων. Η γνώση άλλων θρησκευτικών εκφράσεων είναι απαραίτητη για να μπορέσουν τα παιδιά να εκτιμήσουν την πολιτισμική και θρησκευτική ποικιλομορφία της κοινωνίας τους. Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού έχουν εκμαιοευτικό χαρακτήρα και διατυπώνονται με ευέλικτη σειρά. Βοηθούν στην ανάπτυξη εκτιμήσεων από τους μαθητές σχετικά με το γιατί κάποια στοιχεία παρουσιάζονται στα έργα με συγκεκριμένο τρόπο (βλέπω, σκέφτομαι).

Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να αναπτύξει στους μαθητές κάποιους προβληματισμούς μέσα από δημιουργικές ερωτήσεις. Τους ζητάει να καταθέσουν καταγιστικές ερωτήσεις σχετικά με τα έργα τέχνης που βλέπουν και, αφού τις ιεραρχήσουν από τις περισσότερο ενδιαφέρουσες ως τις λιγότερο ενδιαφέρουσες, να καταλήξουν ανά ομάδα στην πιο σημαντική. Έχουν τον χρόνο να συζητήσουν την ερώτηση που επέλεξαν και ένας εκπρόσωπος από την κάθε ομάδα αναλαμβάνει να δώσει μια σύντομη απάντηση.

Περαιτέρω ο εκπαιδευτικός στοχεύει στην κατανόηση από τους μαθητές μη γνωστών εννοιών, συνδέοντάς τες με αυτές που ήδη γνωρίζουν (ενίσχυση της δεξιότητας της μεταφοράς/αναλογίας). Επίσης, στοχεύει στην ενεργοποίηση της δημιουργικής τους σκέψης. Τα παραπάνω επιτυγχάνονται μέσα από δημιουργικές συγκρίσεις (αντιπαραθετική-συγκριτική μέθοδος). Ακολουθεί συζήτηση για τις σχέσεις που έχουν οι διάφορες έννοιες μεταξύ τους και γίνεται ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των μαθητών. Διευκρινίζουν τον ρόλο της εικόνας και του πίνακα θρησκευτικής ζωγραφικής και αξιολογούν τη χρησιμότητά τους.

Η διαδικασία επιλογής και καταγραφής των παραμέτρων για περαιτέρω μελέτη σε βάθος από τους μαθητές παρουσιάζεται με τη μορφή γραφικής αναπαράστασης (αραχνογράμματος), σύμφωνα με τις προτάσεις τους. Στον εξακτινόμενο κύκλο αναγράφεται το κεντρικό θέμα και στις ακτίνες τα υπό μελέτη πεδία, οι επιμέρους διαστάσεις τους και οι μεταξύ τους σχέσεις. Το περιεχόμενο, οι συσχετίσεις μεταξύ των παραμέτρων, η έκταση και ο βαθμός διεπιστημονικότητας και διαθεματικότητας καθορίζονται από τα μαθητικά ενδιαφέροντα και τα ερωτήματα που προκαλεί το θέμα.

Αμέσως μετά την «εξακτίωση» του θέματος στις επιμέρους διαστάσεις, καθορίζονται για την κάθε διάσταση οι επιμέρους στόχοι, οι οποίοι προάγουν, κυρίως, τον γενικό σκοπό του σχεδίου εργασίας. Γίνεται η οργάνωση του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο θα διεξαχθούν οι διάφορες δράσεις και σχηματίζονται οι ομάδες για την κατανομή του έργου και την υλοποίηση των στόχων. Σημείο εκκίνησης αποτελεί η επιθυμία ορισμένων μαθητών να ασχοληθούν και να διερευνήσουν συγκεκριμένες παραμέτρους. Καθορίζονται τα χρονοδιαγράμματα για την ολοκλήρωση των εργασιών, τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν και οι πηγές στις οποίες θα ανατρέξουν για την ανεύρεση των πληροφοριών.

Στο τέλος της Α' Φάσης, ο εκπαιδευτικός καταγράφει τις γνώσεις και τις απόψεις των μαθητών για το θέμα. Η εμπειρία δείχνει ότι το ενδιαφέρον των μαθητών γι' αυτά τα θέματα είναι μεγάλο. Δεν πλήττουν, συμμετέχουν, συμπληρώνουν και επεκτείνουν τις γνώσεις τους.

3.4.2. Β' Φάση (Βιωματικής προσέγγισης)

Η ουσιαστική προσέγγιση του αντικειμένου προσφέρεται με τη βιωματική προσέγγισή του στο φυσικό του περιβάλλον, όπου προσφέρεται μια άλλου είδους γνώση, μια εμπειρία που δεν μπορεί να συγκριθεί με τη διδασκαλία στο σχολείο. Προγραμματίζεται επίσκεψη στον Ελληνορθόδοξο Μητροπολιτικό Ναό των Παμμεγίστων Ταξιαρχών

Βρυξελλών και στον Καθολικό Ναό της Παναγίας του ‘Sablon’ Βρυξελλών, όπου οι μαθητές μπορούν να μελετήσουν τα ερευνητικά αντικείμενα (σε αντίγραφο), ενταγμένα στο φυσικό τους περιβάλλον.

Οι μαθητές εντοπίζουν ό,τι τους προκαλεί έκπληξη και καταγράφουν τις διαθέσεις και τα συναισθήματα που τους προκαλεί το κάθε έργο (συνδέω, επεκτείνω, προκαλώ). Αναζητούν συμβολισμούς και νοήματα, αναγνωρίζουν τα τεχνικά στοιχεία του έργου, εντοπίζουν το κεντρικό και τα δευτερεύοντα θέματα, ανακαλύπτουν πολιτιστικές και ιστορικές διασυνδέσεις. Στο στάδιο αυτό, ενεργοποιείται η οπτική νοημοσύνη, καλλιεργείται η κριτική σκέψη με την αναζήτηση χωροχρονικών νύξεων και την έκφραση υποθέσεων, διεγείρεται η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών.

Έπειτα από μια σύντομη ξενάγηση του εκπαιδευτικού με αναφορά στο ιστορικό του κάθε ναού, στις μορφές τεχνοτροπίας, ένταξη στη χρονική περίοδο που θα ήταν σε ακμή, και μνεία στα κύρια σημεία της λειτουργικής ζωής τους, λαμβάνει χώρα εκπαιδευτικό Πρόγραμμα με πλήρη σεβασμό στην ιερότητα του χώρου.

Οι μαθητές μπροστά στις εικονογραφικές παραστάσεις, που αποτελούν το αντικείμενο της έρευνάς τους, δέχονται ερωτήσεις από τον εκπαιδευτικό και εκφράζουν τις απόψεις τους. Ο υπόλοιπος χρόνος προσφέρεται για ομαδικές εργασίες. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες παίρνουν ένα φύλλο εργασίας και αναλαμβάνουν μια επιτόπια δραστηριότητα. Με τη συνεργατική μάθηση σε μικτές ομάδες, ο ένας μαθητής ενθαρρύνει και επαινεί τον άλλον, τον καθοδηγεί και τον υποστηρίζει, με πλήρη συμμετοχικότητα, ώστε να μειώνονται οι τάσεις επικυριαρχίας και παθητικότητας. Διδάσκονται μέσα από καταστάσεις που απαιτούν τον σεβασμό των ποικίλων θρησκευτικών και πολιτισμικών ορίων, ώστε να διερευνούν τρόπους συμπεριφοράς, θρησκευτικές αντιλήψεις και ιδέες. Με την παρατήρηση, τη σύγκριση, τον συνδυασμό στοιχείων και πληροφοριών, οι μαθητές οδηγούνται στην κατάκτηση της γνώσης.

3.4.3. Γ' Φάση (Ανάλυση σε βάθος - Ολιστικής προσέγγισης)

Η σκέψη στην τρίτη διδακτική φάση μετατρέπεται σε αναλυτική και κριτική. Ο μαθητής ξεκαθαρίζει, εμβαθύνει, ερμηνεύει, εξηγεί, αποδεικνύει. Λαμβάνει υπόψη του το ρεπερτόριο των εμπειριών του, τις γνώσεις του, τις παρατηρήσεις από τα δύο προηγούμενα στάδια για να οδηγηθεί σε συμπερασματικές κρίσεις (Μέγα, 2011, σ. 68). Επίσης, ενεργοποιείται η οργανωτική του σκέψη. Δοκιμάζεται η ικανότητά του να αξιοποιεί το σύνολο των πληροφοριών που συνέλεξε από τα προηγούμενα στάδια, για να εκφράσει την αίσθηση που αποπνέει το έργο. Η οργανωτική σκέψη περιέχει στοιχεία κριτικού στοχασμού, καθώς για τις συνολικές εκτιμήσεις απαιτούνται διανοητικές δεξιότητες, όπως σύνθεση, λήψη απόφασης, κατόπιν ελέγχου των δεδομένων, ερμηνευτικές κρίσεις, κατόπιν επιχειρηματολογίας, εκμετάλλευση πρότερων εμπειριών, συνεκτιμήσεις (Μέγα, 2011, σ. 68).

Το έργο, πλέον, προσεγγίζεται ολιστικά υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας και όχι τμηματικά, όπως έγινε στα προηγούμενα στάδια, και επιχειρείται η εκ νέου σύνθεσή του.

Η ανάλυσή του παρέχει στη σχολική ομάδα τη δυνατότητα πραγμάτευσης πολλών και διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων της διδακτέας ύλης και διασύνδεσης διαφορετικών επιστημονικών πεδίων (διαθεματική προσέγγιση της γνώσης).

Η φάση αυτή περιλαμβάνει τα ακόλουθα δύο στάδια: (α) *Το στάδιο της Συγκέντρωσης-Κατάταξης*, (β) *Το στάδιο της παρουσίασης των θεματικών δραστηριοτήτων*. Γίνεται παρουσίαση στην ολομέλεια της τάξης των θεματικών δραστηριοτήτων που οι μαθητές έχουν αναλάβει να υλοποιήσουν συνεργατικά κατά την Α' Φάση με τη μορφή αραχνογράμματος. Η παρουσίαση μπορεί να γίνει με πρωτότυπους και ευρηματικούς τρόπους, όπως, για παράδειγμα, με τη μορφή ραδιοφωνικού σταθμού, τηλεφωνικών συνδιαλέξεων, τηλεπαρουσίασης κ.λπ.

Η ανακοίνωση κάποιων μαθητών ότι η Γέννηση του Χριστού αναφέρεται διεξοδικά στο Κοράνι εμπλουτίζει τη διδακτική μας παρέμβαση με νέο διαπολιτισμικό περιεχόμενο και δίνει έναυσμα για συζήτηση. Κάποιοι άλλοι μαθητές εντοπίζουν εικονογραφημένες παραστάσεις της Γέννησης του Χριστού αφρικανικής προέλευσης. Γίνεται αντιληπτό ότι οι χριστιανοί κάθε φυλής και δόγματος θέλουν έναν Χριστό, που να αντανakλά την ίδια τους την κουλτούρα, θέλουν έναν Χριστό οικείο, ακόμα και στην ίδια χρωματική απόχρωση. Επίσης, στη φάση αυτή γίνεται παρουσίαση και σύγκριση των απαντήσεων των φύλλων εργασίας στη δραστηριότητα που πραγματοποίησαν οι μαθητές κατά την επίσκεψή τους στους ναούς.

Ολοκληρώνοντας την Γ' Φάση, ο εκπαιδευτικός δύναται να θέσει τα εξής ερωτήματα: «Αναζητείστε τα δυνατά σημεία των έργων: Δείτε πώς αυτά τονίζονται για να ερμηνεύσετε τη θέση τους μέσα στη σύνθεση». «Βρείτε πιθανές απαντήσεις στα ερωτήματά σας με βάση τις πληροφορίες που έχετε μέχρι τώρα συγκεντρώσει. Προσπαθήστε να δώσετε λύσεις στο πάζλ των αποριών, ερωτημάτων, εκπλήξεων κ.λπ.». Τέλος, ζητείται από τους μαθητές να κάνουν συγκρίσεις (με έργα άλλων καλλιτεχνών που επεξεργάστηκαν το ίδιο θέμα), για να ενδυναμώσουν τα επιχειρήματά τους σχετικά με την αποτύπωση των μηνυμάτων που εκπέμπονται.

3.4.4. Δ' Φάση (Καλλιτεχνικής Έκφρασης και Αξιολόγησης-Αναστοχασμού)

Η φάση αυτή περιλαμβάνει την οργάνωση εργαστηρίων έκφρασης και αισθητικής δημιουργίας. Στην αίθουσα τεχνικών επιδιώκεται η ατομική (ή ομαδική) έκφραση των παιδιών με απελευθερωμένη την όραση, τη σκέψη και τη φαντασία, μετά από όλα όσα είδαν και τους έκαναν εντύπωση. Πρόκειται για την προσωπική σχέση των παιδιών με το θέμα, όπως αυτή εκδηλώνεται στη δημιουργική εκφραστική τους ικανότητα (ζωγραφική, χειροτεχνία, θέατρο, μουσικό παιχνίδι κ.λπ.). Δεν τίθενται περιορισμοί, διότι δεν υπάρχει επιδίωξη να διδαχθούν στα παιδιά κάποιες συγκεκριμένες δεξιότητες.

Η όλη διαδικασία ολοκληρώνεται με την ενδο-ομαδική αυτοαξιολόγηση και την αξιολόγηση του έργου των ομάδων εργασίας από τις υπόλοιπες ομάδες και τον εκπαιδευτικό, με βάση τα κριτήρια που τέθηκαν στη φάση του προγραμματισμού.

Γίνεται ανασκόπηση όλης της διεργασίας, καταγραφή των εντυπώσεων, ενεργοποίηση της στοχαστικής διάθεσης και ολιστική εκτίμηση του εγχειρήματος. Οι μαθητές συζητούν στην ολομέλεια για το πώς αντιμετώπισαν το θέμα αρχικά και πώς μετά την ολοκλήρωσή του. Συγκεκριμένα: Ανασκόπηση των θεμάτων και των δραστηριοτήτων, αναφορά στις φάσεις της Παρατήρησης και της Ανάλυσης σε βάθος (εξέταση αν έχουν απαντηθεί όλα τα ερωτήματα, ποιες ερωτήσεις ή ποια άλλα θέματα προτάθηκαν), συμπεράσματα για την πορεία μάθησης, βελτιώσεις και προοπτικές.

Αντικείμενο αξιολόγησης δεν είναι μόνο το τελικό συλλογικό προϊόν, αλλά και οι διαδικασίες που αναπτύσσουν οι ομάδες κατά τη συλλογική τους δράση. Υπενθυμίζεται ότι μέσα από την αυτο-αξιολόγηση δεν βελτιώνεται μόνο το επιτελούμενο έργο, αλλά αναπτύσσεται και η μεταγνωστική ικανότητα των μαθητών (Τριλιανός, 1998, σ. 132). Τομείς αξιολόγησης είναι, επίσης, η δυνατότητα των μαθητών να ανταποκρίνονται σε οδηγίες, η συνέπειά τους στη συγκέντρωση πληροφοριών, η ικανότητα αξιοποίησής τους, η συνεργασία στην ομάδα και, τέλος, η δυνατότητα εξαγωγής ασφαλών συμπερασμάτων.

4. Επίλογος

Σε αυτή την εργασία παρουσιάστηκε το εκπαιδευτικό Πρόγραμμα “Ορθόδοξη Χριστιανική Τέχνη σε διαπολιτισμική προοπτική” που εφαρμόστηκε σε μαθητές γυμνασιακών τάξεων Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας (Τ.Ε.Γ) των Βρυξελλών. Σκοπός του ήταν, σε περιβάλλον διαλόγου και γραπτής επικοινωνίας, α) να φέρει τους μαθητές σε επαφή με το ελληνογενές πολιτισμικό τους κεφάλαιο στη χώρα διαμονής, β) να τους ενθαρρύνει ως προς τον γλωσσικό γραμματισμό, και γ) να διαπραγματευτούν διαλεκτικά τις θέσεις τους στο ζήτημα της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας μέσα από διαπολιτισμική προοπτική. Ως μέσο εφαρμογής της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης χρησιμοποιούμε την Ορθόδοξη Χριστιανική Τέχνη με διαπολιτισμικούς προσανατολισμούς. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε μέσα από τέσσερις φάσεις, κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές καλλιέργησαν τον οπτικό γραμματισμό να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους προκαλεί το κάθε έργο, να συνεργαστούν σε ομάδες, να ανταλλάξουν απόψεις, να αναστοχαστούν και να προσεγγίσουν-ερμηνεύσουν τα έργα ολιστικά υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας.

Βιβλιογραφία

- Βρεττός, Ι. (1999). *Εικόνα & σχολικό εγχειρίδιο. Επιλογή, μεθοδολογική προσέγγιση, ανάγνωση*. Αυτοέκδοση.
- Διαλεκτόπουλος, Θ. (1998). *Οι Εικόνες του δωδεκαόρτου, συμβολισμοί και εικονογραφική ερμηνεία*. Τροχαλία.
- Διαλεκτόπουλος, Θ. (2006). Διαπολιτισμική διάσταση στην Αγωγή της Τέχνης. Ένα διδακτικό παράδειγμα. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση –*

- Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πρακτικά 9^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπ/σης του Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα 14-16 Ιουλίου, 398-412.
- Efland, A. (2002). *The arts, human development and education*. McCutchan.
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. Routledge.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Frey, K. (2005). *Η μέθοδος project* (Μτφρ. Κ. Μάλλιου). Κυριακίδη.
- Green, M. (2000). *Releasing the Imagination*. Jossey-Bass.
- Grimmitt, M. (1994). Religious education and the ideology of pluralism. *British Journal of Religious Education*, 163, 133-147.
- Jackson, R. (1997) Religious education: an interpretive approach. Hodder & Stoughton.
- Κανακίδου Ε., & Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον πολίτη του έθνους στον πολίτη του κόσμου*. Τυπωθήτω.
- Κόκκος, Α., κ.ά. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Μεταίχμιο.
- Kymlicka, W. (1999). Education for citizenship. The school field. *International Journal of Theory and Research in Education*, 10(1-2), 9-36.
- Marazzi, A. (1998). *Lo sguardo antropologico. Processi educativi e multiculturalismo*. Carocci.
- Μαρκίδου, Τ. (2014). Κοινωνικές και (δια)πολιτισμικές αξίες στο μάθημα της εικαστικής αγωγής. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 266-289). Σαΐτα.
- Μέγα, Γ. (2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*. Βασικό Επιμορφωτικό υλικό, τ. Α': Γενικό Μέρος. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αθηνών, 62-80.
- Εωχέλλης, Α. (1994). Η εκπαίδευση στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα. Στο Δ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Σύγχρονα παγκόσμια προβλήματα και η ευθύνη του επιστήμονα* (σσ. 209-222). Σάκκουλα.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. The Getty Education Institute for the Arts.
- Roth, W., & Lee, J. (2007). Vygotsky's neglected legacy: Cultural historical activity theory. *Review of Educational Research*, 77(3), 186-232.
- Τριλιανός, Α. (1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, τ. Β'. [χ.ο.].

Η έννοια της «επιτελεστικής γλώσσας» του δημοτικού τραγουδιού και η σημασία της στην Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό

Παναγιώτης Σδούκος

Εκπαιδευτικός, Msc Εθνομουσικολογίας & Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας,
Υποψήφιος Διδάκτορας Τμ. Τεχνών Ήχου & Εικόνας Ιονίου Πανεπιστημίου
sdoukos_panos@yahoo.gr

Περίληψη

Έρευνες σε δρώμενα ελληνικών παραδοσιακών κοινοτήτων επισημαίνουν ότι το δημοτικό τραγούδι με το ποιητικό του περιεχόμενο και την «επιτελεστική» του γλώσσα λειτουργούσε ως παιδαγωγικό εργαλείο [ταχταρίσματα, παιχνιδοτραγούδα]. Επιπλέον, με α) την μύηση στα δρώμενα, β) τις μουσικο-κινητικές μιμήσεις σταχοροτραγούδα στον μνημό-τοπο γ) την αθρόα συμμετοχή της κοινότητας σε αυτά και δ) με τους σωματικούς συμβολισμούς, τα πρόσωπα αντιλαμβάνονταν τους κανονισμούς της. Γι' αυτό, το δημοτικό τραγούδι θεωρείται το «συλλογικό ταμείο» από το οποίο αντλείται η ταυτότητα της κοινότητας και συντελείται η μάθηση των νεότερων μελών για τη διατήρηση της πολιτισμικής της μνήμης. Τα δρώμενα ως «performative phenomena» (Puchner, 2011) συμπεριφορών, οδήγησαν στην ανάδυση του «σωματικού» θεάτρου και ενέπνευσαν σύγχρονες παραστάσεις, όπως η παράσταση: «Κόκκινο μήλο να γυρίσει κι ο χορός ας ξεκινήσει», η οποία α) αποτελεί ένα ολιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής-καλλιτεχνικής performance και β) αναδεικνύει με παραστατικότητα την ελληνική γλώσσα και το δημοτικό τραγούδι, ως ένα είδος -επί σκηνής- θεάματος.

Λέξεις-κλειδιά: Δημοτικό τραγούδι, ελληνική γλώσσα, επιτελεστική γλώσσα, λαϊκός πολιτισμός, performance.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία μέσα από τη βιβλιογραφία και την σύμπραξη εθνογραφικής και καλλιτεχνικής έρευνας [πρωτογενές υλικό λαϊκών δρώμενων και η -επί σκηνής- αξιοποίησή τους] επιδιώκει να αναδείξει την λειτουργία της ελληνικής γλώσσας ως σωματικής-συμβολικής γλώσσας μέσα από τις επιτελεστικές δράσεις του δημοτικού τραγουδιού, που συναντάμε στις παραδοσιακές κοινότητες, και κατ' επέκταση στη σύγχρονη διδασκαλία του, ως είδος θεάματος.

Δρώμενα συναντάμε και σε άλλες χώρες που συνδυάζονται με τον κύκλο του χρόνου και της ζωής των ανθρώπων σε διαφορετικά ιστορικά και γεωπολιτισμικά πλαίσια, όπου η ποικιλομορφία του κοινωνικού βίου της ανθρώπινης κουλτούρας αποτελούν ζητήματα διεπιστημονικής έρευνας και μελέτης (Eriksen, 2007). Εν προκειμένω, γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένα ελληνικά παραδοσιακά λαϊκά δρώμενα, όπου το δημοτικό τραγούδι, αφενός επιτελείται εντός συγκεκριμένου πολιτισμικού χωροχρονικού πλαισίου και

αφετέρου σημειώνεται -χάρη στα δρώντα πρόσωπα της κοινότητας [επιτελεστές]- μέσα από ενσώματες δράσεις (φωνητικές και μη), και συμβολισμούς. Όλα αυτά, καθιερώνουν ένα είδος σωματικής-επιτελεστικής γλώσσας, που οριοθετεί στην κοινότητα τον «άγραφο» νόμο της.

1.1. Ελληνική γλώσσα και επιτελέσεις: το χωροχρονικό πλαίσιο «επιτέλεσής» της

Αρχικά, ο προσδιορισμός του γεωπολιτισμικού πλαισίου συγκεκριμένων μικρών συμβιοτικών κοινοτήτων που συναντάμε στον ελλαδικό χώρο είναι αναγκαίος για τη διεπιστημονική προσέγγιση της παρούσας έρευνας και μελέτης. Οι κοινότητες που θα μας απασχολήσουν είναι μικρής κλίμακας χωριά (Νιτσιάκος, 2003), όπου οι άνθρωποι έχουν άμεση επαφή με το φυσικό περιβάλλον. Μάλιστα, μέσα από τις εθιμοτυπικές πρακτικές τους διαμορφώνουν την σχέση τους α) με τον χώρο, που συγκεκριμενοποιείται σε τόπο συμπεριφορών, φωνητικών-σωματικών δράσεων και επιτελέσεων με έντονο το παραστατικό στοιχείο των επιτελεστών και β) με τον χρόνο, τον οποίο αξιοποιούν βασισμένοι στον κύκλο της φύσης και της ζωής [εναλλαγές εποχών, εορταστικός κύκλος και γεωργικές συνήθειες] και επινοώντας τρόπους να καλύψουν τις βιοτικές, οικογενειακές, θρησκευτικές, πολιτικές και κοινωνικές του ανάγκες.

Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των μελών της παραδοσιακής κοινότητας, όπου η επικοινωνία με τον αστικό χώρο ήταν περιορισμένη (Νιτσιάκος, 2016), λόγω μεγάλων αποστάσεων και ανύπαρκτης στοιχειώδους υποδομής (έλλειψη ολοκληρωμένης ρυμοτομίας) είχε χαρακτηριστικά άτυπης, βιωματικής εκπαίδευσης μέσω της μύησης, της μίμησης και της μνήμης (Assmann, 1999), που απαιτούσε την επαναληπτική διαδικασία για την εκμάθηση της πρακτικής γνώσης, ως βιωματικής εμπειρίας. Στοιχεία, που συναντάμε στη «γενική λαϊκή παιδεία» (Δαλιανούδη, 2014, σσ.14-17), όπου οι συνήθειες επιτελούνταν σε ένα συλλογικό, ομαδικό -με βάση την πρακτική- κοινό πλαίσιο εφαρμογής-εκτέλεσης (Ελλήνων Δρώμενα, 2020).

Συχνά, στη βιβλιογραφία συναντάμε δηλωτικές της κίνησης φράσεις, όπως το ρήμα «εκτελώ» ή τη φράση «αυθόρμητη εφαρμογή», «πρακτικές» (Σηφάκης, 1988) σε «συλλογικές καθημερινές δραστηριότητες» (Δαλιανούδη, 2014, σ. 16) ένα είδος παιδείας μέσα από δράσεις του σώματος και της φωνής των συντελεστών, με μια γλώσσα που διαμορφώνει ένα δικό της σωματικό κώδικα επικοινωνίας εντός του συλλογικού πλαισίου. Η μορφή αυτής της γλώσσας των επιτελέσεων έχει σημειωτικό-συμβολικό περιεχόμενο, χάρη σε αυτή ξεπηδούν σωματικά νοήματα [λεκτικά και μη] και η κοινότητα γνωρίζει τον λόγο και τον τρόπο να δραστηριοποιηθεί. Με μιμητικά, επαναληπτικά, σωματικά-φωνητικά μοτίβα οι άνθρωποι μούνταν σε ένα κινητικό-επιτελεστικό και ρυθμικό πλαίσιο.

1.2. Η ελληνική γλώσσα επιτελουμένη μέσα από παραδείγματα

Την επιτελεστικότητα σε λόγο και κίνηση την συναντάμε ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία στα ταχταρίσματα ή τα παιχνιδοτραγούδα. Με τον ποιητικό τους λόγο και τη

ρυθμική τους ροή ωθούσαν στην κίνηση. Ενδεικτικό παραδείγματα είναι το παρακάτω στεριανό ταχτάρισμα:

1^ο Παράδειγμα, «Τ' αρνάκι» από την ευρύτερη περιοχή της Μακεδονίας:

«Τ' αρνα-νά-κι πω, πω, πω του πιδί μας του καλό
τ' αρνα-νά-κι τ' αρνανά του πιδί μας του καλό.
Ποιον να στείλουν να του φέρ' με του τάλιρου στου χέρ', κ.ο.κ»

Επιπλέον, τα αυτοσχέδια αλφαβητάρια και τα παιχνιδιοτράγουδα με αριθμούς οριοθέτησαν την άτυπη-ελεύθερη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, οι άνθρωποι μιλούσαν με εικόνες, με ρυθμικά και μελωδικά ακούσματα στο φαντασιακό των παιδιών ήδη από την τρυφερή τους ηλικία προκειμένου να τα αφομοιώνουν ευκολότερα και αβίαστα σε ένα χαρούμενο περιβάλλον. Αργότερα, τα παιδιά -όλα αυτά- τα εντάσσουν στο παιχνίδι τους, τα τραγουδούν και τα χορεύουν. Στο σημείο αυτό, βλέπουμε να εφαρμόζεται πρακτικά το θεμέλιο της ελληνικής γλώσσας και της αριθμητικής (Τερζοπούλου, 2007).

2^ο Παράδειγμα, το «Αλφαβητάρι της αγάπης» από την Ζάκυνθο:

«Α -μωρε- από τ' αλφαθεν' αρχίσω κόρη μου να σ' αγαπήσω
Βή -μώρε- βήτα βέβαια στο λέω, πως για σε πονώ και κλαίω»

3^ο Παράδειγμα, «Να το πούμε ένα» αριθμητικό Μ. Ασίας (Σαμίου, 2005):

«Να το πούμε ένα, να το πούμε ένα, ένα είναι τ' αηδόνι, κι αυτό γλυκά λαλεί.
Να το πούμε δύο, να το πούμε δύο, δύο πέρδικες στ' αλώνι
ένα είναι τ' αηδόνι, κι αυτό γλυκά λαλεί. κ.ο.κ»

Με τον κύκλο της φύσης [εναλλαγές εποχών] τα μέλη της κοινότητας διατηρούσαν στο μνημονικό τους μια σειρά, ήξεραν τι πρέπει να κάνουν και πότε. Για παράδειγμα, δραστηριότητες και πρακτικές, όπως το αλώνισμα, (ΕΤ2, 2009) την σπορά και την σοδειά ή στην θάλασσα – το ψάρεμα ή το μάζεμα των διχτυών, κ.λπ.. Σε πολλές τέτοιες δράσεις το τραγούδι και ο χορός βοηθούσε να περάσει ευχάριστα η ώρα, γιατί η δουλειά ήταν επίπονη και πολύωρη.

4^ο Παράδειγμα, το «γιω – Μαργιώ», αντιφωνικό τραγούδι [έλεγε ο πρώτος και επαναλάμβαναν οι υπόλοιποι] εργατικό των Ψαράδων από το Τσεσμέ, έδινε ρυθμό στους ψαράδες να τραβούν τα δίχτυα (Σαμίου, 1976):

«Ε, γιωγιω, γιω Μαργιώ ε γιω γιω, γιω Μαργιώ
ε, γιω γιω γιω, γιω Μαργιώ
καλάδες ά-, γιω Μαργιώ -γιος ο Θεός,
γιω Μαργιώ -ντόνα και ξα-
γιω Μαργιώ -ναντόνα, γιω Μαργιώ
κι ο Νικολής εφώναζε, γιω Μαργιώ
ένα σκοινί ακόμα, γιω Μαργιώ»

Η κοινότητα αναδεικνυε τις καθημερινές δραστηριότητες σε εθιμοτυπικές. Στο πλαίσιο αυτό, φανερώνεται η ικανότητα των μελών της κοινότητας να χωρικοποιούν (Born, 2013) το τραγούδι, τον χορό και την ρυθμική μελωδία [μουσική] χάρη στις δραστηριότητες της καθημερινότητάς τους. Αυτό, φαίνεται έντονα και στα ετήσια χοροδρώμενά τους [χοροτράγουδα] (Σδούκος, 2020) στα χοροστάσια, με τα οποία ιεροποιούσαν την μνήμη και καθαγιάζαν το χωρο-χρόνο τους (Νιτσιάκος, 2003, σ. 137), γεγονός που καθιέρωνε την κοινότητα ως έναν ζωντανό μικρό-τοπο με «μνημό-τοπο» (Assmann, 1999, σ. 70), όπου τηρούνταν ζωντανή η πολιτισμική της μνήμη στο εκάστοτε παρόν, με έντονους συμβολισμούς και κώδικες συμπεριφοράς μεταξύ των μελών της.

Σε συνέδριο έγινε αναφορά στο πασχαλινό έθιμο του Καγκελάρη Παπαδατών Πρεβέζης (Παπασπύρου, 2006), το οποίο θεωρείται εθιμοτυπική σύναξη ιστορικής σημασίας για την κοινότητα στην κεντρική πλατεία του χωριού[προαύλιο Εκκλησίας]. Το έθιμο χρονολογείται ήδη από τα χρόνια της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας (1431-1912), σε ανάμνηση του χοροδρώμενου του υπόδουλου τότε Ελληνισμού, στο οποίο οι Έλληνες γιόρταζαν το Πάσχα, παράλληλα αντάλλαζαν πληροφορίες και προετοιμάζαν την εξέγερσή τους ενάντια στον κατακτητή.

Το χορο-δρώμενο επιτελούνταν ετησίως. Σε αυτό, το κάθε πρόσωπο έβρισκε την θέση του [κοινωνική οργάνωση]. Οι παλαιότεροι φρόντιζαν το έθιμο να τηρείται με ευλάβεια και με τρόπο εκπαιδευτικό προς τις νεότερες γενιές πρώτον, εις μνήμην των προγόνων και των ιστορικών γεγονότων της κοινότητας και δεύτερον, ως προτροπή -πάλι προς τους νεότερους- προκειμένου να βρουν ταίρι, όταν πλέον το έθιμο έλαβε κοινωνικό χαρακτήρα. Αυτό, φαίνεται από την ένταξη στο έθιμο τραγουδιών κοινωνικού περιεχομένου [π.χ. «εμπάτε αγόρια στο χορό κορίτσια στα τραγούδια να δείτε και να μάθετε πως πιάνεται η αγάπη»], που σηματοδοτούσαν τα προξενιά.

Ως εκ τούτου, κάνουμε λόγο για μια επιτελεστική παιδεία, κατά την οποία αφενός, η κοινότητα είχε την αποκλειστική φροντίδα των νέων μελών της να την αποκτήσουν και αφετέρου στηριζόταν στο τριφύλες: «τραγούδι, μουσική & χορός», που συναντάμε στη μουσικο-λαογραφική και εθνομουσικολογική έρευνα (Βαρβούνης, 2018· Λυμπέρης, 2014· Σδούκος, 2020). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε στην έρευνα του καθηγητή Ηλία Δήμα για τον παραδοσιακό χορό στο Συρράκο Ηλείου, ο οποίος σημειώνει τα εξής: «η κοινωνία του Συράκκου αξιολογούσε τους χορευτές σύμφωνα με το ντόπιο χορευτικό ιδίωμα, που είχε διαμορφωθεί στην κοινότητα. Η αξιολόγηση αυτή επεκτεινόταν στην οικογένεια και το σόι. Ο καλός χορευτής είχε ξεχωριστή θέση στην κοινή γνώμη και αποτελούσε πρότυπο για μίμηση» (Δήμας, 1989). Όταν έβλεπαν ότι τα νέα τους μέλη μπορούσαν να χορέψουν, τα μούσαν από την μικρή τους ηλικία στα επιτόπια χοροδρώμενα, τα επέβλεπαν και τα παρατηρούσαν -προτού βγουν στο έθιμο- εντός της οικίας τους, προκειμένου να μάθουν να χορεύουν καλά και να αποφύγουν τα δημόσια αρνητικά σχόλια. Αυτό, επιβεβαιώνεται από πολλές μαρτυρίες, μια εξ αυτών και της Βάιλα Μαριάνθης από το Κεράσοβο Κόνιτσας [Νοέμβριος 2018], η οποία σε συζήτηση με τον γράφοντα, επισήμανε το εξής: «Προτού βγω στο έθιμο η μάνα μου ήθελε να ξέρω καλά το χορό, με έλεγχε συνέχεια μέσα στο σπίτι ήταν και αυστηρή πολύ,

γιατί δεν ήθελε να δώσουμε δικαίωμα ότι δεν ξέρουμε τα τραγούδια και τους χορούς» (Σδούκος, 2020, σ.39).

Η επιτελεστική αυτή προσέγγιση ως βιωματική και άτυπη εκπαίδευση στα χοροδρώμενα εντός της οικίας συντελούσε - όπως γράφει ο Αυδίκος- «στην βαθμιαία αγωγή του σώματος και τη διαμόρφωση εκείνης της κινησιολογίας, που ήταν απαραίτητες προϋποθέσεις, ώστε να αρχίσει να χορεύει ο νέος». Σε άλλο σημείο, επίσης, αναφέρει ότι «ο χορός ήταν απαραίτητο στοιχείο για την κοινωνικοποίηση του νέου και για τη διαβατήρια τελετή του γάμου. Η χορευτική δεινότητα, είτε για τον άνδρα είτε για την γυναίκα, αποτελούσε συστατικό στοιχείο της προσωπικότητας του νέου της παραδοσιακής κοινότητας και απαραίτητη προϋπόθεση για να αρχίσει το προξενικό» (Αυδίκος, 1994). Τέτοια παραδείγματα συναντάμε σε πολλά χοροτράγουδα, στα οποία συμμετείχαν νέοι και νέες που ήσαν έτοιμοι για γάμο (ΕΡΤ1, 2023· Διπλός Χορός, 2010).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι το δημοτικό τραγούδι σημαίνεται στα δρώμενά του και αποτελεί το «συλλογικό ταμείο» (Δαλιανούδη & Σδούκος, 2021-2022) για τις συμβιωτικές αυτές κοινότητες, από το οποίο αντλούν την πολιτισμική τους ταυτότητα, διατηρούν τη συλλογική τους μνήμη και τον «καταγωγικό» τους μύθο (Νιτσιάκος, 2003, σσ.160-169). Αυτά τα -νευραλγικής σημασίας- στοιχεία που ακούν στις λέξεις: μύθος-μνήμη-ταυτότητα συναποτελούν την πεμπτουσία του πολιτισμικού αυτού συλλογικού οικοδομήματος, που λέγεται κοινότητα (Νιτσιάκος, 2016).

1.3. Οι επιτελέσεις ως πηγή έμπνευσης ερμηνείας-εκτέλεσης του δημοτικού τραγουδιού – Το νέο πλαίσιο επιτέλεσής του.

Σε σχετική βιβλιογραφία (Puchner, 1985, 2011, 2016), οι επιτελέσεις στην ουσία είναι οι «έντεχνες» (Σηφάκης, 1988, σσ. 21-22), δηλ. οι καλλιτεχνικές εκφράσεις με βάση το τραγούδι και τον χορό. Τα παραδείγματα της εισαγωγής δεν αναφέρθηκαν τυχαία, άλλωστε μέσα από ενσώματες και φωνητικές εκφράσεις-συμπεριφορές των ανθρώπων λαμβάνουμε πληροφορίες για τον τρόπο σκέψης και δράσης της κοινότητας. Ως εκ τούτου, τα δρώμενα θεωρούνται φαινόμενα παραστατικών συμπεριφορών (Puchner, 2016, σ.33) που προμηνύουν «προ-αισθητικές μορφές θεάτρου» (Κακούρη, 1998) και λειτουργούν ως γλωσσάρι νέας ανάγνωσης και επιτέλεσης του δημοτικού τραγουδιού ως -επί σκηνής- θέαμα, σε εκπαιδευτικά-καλλιτεχνικά πλέον περιβάλλοντα.

Γι' αυτούς τους λόγους, μεταβαίνουμε σε μια νέα συνθήκη διδασκαλίας ερμηνείας-εκτέλεσης του δημοτικού τραγουδιού περαιτέρω εκπαιδευτική και καλλιτεχνική, όπου βλέπουμε την συνάντηση του δημοτικού τραγουδιού με τις Παραστατικές Τέχνες. Συγκεκριμένα, με τις Φοιτήτριες του Τμ. Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και με συνδιοργανώτριες τις Μουσικοπαιδαγωγούς Καθηγήτριες Σωτηρίου Χριστίνα και Ρέτσιου Στέλλα, προβαίνουμε στη δημιουργία μιας παράστασης βασισμένη στα λαϊκά δρώμενα με τίτλο: «Κόκκινο μήλο να γυρίσει κι ο χορός ας ξεκινήσει» (Σδούκος, 2022). Πραγματοποιήθηκε την Κυριακή 3 Ιουλίου 2022 στον χώρο του Συνεδριακού Κέντρου «Περικλής Ν. Λύτρας», του ΠΑΔΑ.

2. Μεθοδολογία [στόχοι, υλικό, διδακτικά βήματα και παρουσίαση]

2.1. Στόχοι-επιδιώξεις

Ο ερευνητής επιδιώκει τον συνδυασμό της Εθνομουσικολογίας με την -επί σκηνής- δραματουργία. Οι φοιτήτριες δεν έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν υπαίθριες τελετουργίες ή λαϊκά δρώμενα στις πόλεις. Ωστόσο, ο ίδιος δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την -επί σκηνής- δραματουργία, ερμηνεία-εκτέλεσή τους. Στόχος του γράφοντα ήταν να υποβάλει την θεατρική σκηνή στην επιτέλεση, ώστε η προβολή του παρελθόντος στο παρόν να γίνει αισθητή από τους συντελεστές και τους θεατές. Παρά την χρήση θεατρικών εργαλείων, η ομάδα στόχευσε όχι τόσο να παράγει θέατρο, όσο να διατηρήσει μια επιτελεστικότητα και μια τελετουργία μέσα από έντονους σωματικούς συμβολισμούς, παύσεις των σωμάτων, που προϋπέθεταν την ανάδειξη των χρήσεων της γλώσσας πέρα από την μονοσημία της: από απλή προφορική να μεταβληθεί σε επιτελεστική, σημειωτική-συμβολική γλώσσα των σωμάτων και του αυτοσχεδιασμού τους.

Στην παράσταση, συνδυάστηκε η θεωρία με τις πρακτικές μεθόδους δραματουργίας, δηλ., η εθνομουσικολογία [δημοτικό τραγούδι & λαϊκά δρώμενα] με τις σωματικές και φωνητικές εκφράσεις-συμπεριφορές και την συμμετοχικότητα των φοιτητριών [ομοφωνικό & αντιφωνικό τραγούδι, χορός και μουσική στο πεδίο].

Η δημιουργία μιας νέας συνθήκης επιτέλεσης του δημοτικού τραγουδιού προϋπέθετε την μεταστοιχείωση του χώρου, του χρόνου και των επιτελεστών. Ο χώρος μεταμορφώθηκε σε ένα νέο πολιτισμικό πλαίσιο καλλιτεχνικής δράσης, ενώ ο χρόνος των δρώμενων μεταχρονολογήθηκε σε θεατρικό επί σκηνής χρόνο. Οι φοιτήτριες μετουσιώθηκαν σε επιτελεστές και όλο αυτό ενέταξε το κοινό σε ένα σκηνικό-συμβολικό περιβάλλον.

Επιπλέον, η δράση αποτελούσε και καλλιτεχνική έρευνα (Leavy, 2020), δηλ., προϋπέθετε αυτοεθνογραφική (Σέργης, 2018) προσέγγιση του εγχειρήματος. Ο γράφων πέραν από καθηγητής δημοτικού τραγουδιού και -επί σκηνής- performer ήταν και ερευνητής. Μέσα από την παράσταση ήθελε να αξιοποιήσει τη δική του -βασισμένη στην πρακτική-μέθοδο έρευνας (Candy & Edmonds, 2018), διδασκαλίας, ερμηνείας-εκτέλεσης του δημοτικού τραγουδιού. Ο ίδιος με το σώμα του και την φωνή του διαδρά στο πεδίο με τους υπόλοιπους συντελεστές, δημιουργεί παραγωγικές σχέσεις και μοιράζεται δημιουργικές ιδέες μαζί τους προκειμένου το έργο να πάρει μια μορφή και ο κάθε χαρακτήρας να βρει τη θέση του στο σύνολο.

2.2. Συμμετέχοντες

Αρχικά, περί τα είκοσι άτομα, -κυρίως φοιτήτριες- δήλωσαν συμμετοχή για την προετοιμασία της παράστασης. Οι φοιτήτριες δεν είχαν ιδιαίτερη επαφή με το δημοτικό τραγούδι, ωστόσο ήταν εξοικειωμένες με βασικά είδη performance [χορό, τραγούδι (γενικά), μουσική & θέατρο] και διέθεταν ομαδοσυνεργατικό πνεύμα.

2.3. Μέθοδος – διαδικασία

Η μέθοδος που βασίζεται είναι το χορογράφο, χρησιμοποιεί ως εργαλεία το σώμα και την φωνή [χορός και τραγούδι] με σκοπό αρχικά α) να δώσει την αίσθηση της επιτελεστικής – τελετουργικής αναπαράστασης αδόμενων χοροδρώμενων με κινησιολογία βασισμένη στον ελληνικό παραδοσιακό χορό [χορευτικά και φωνητικά μοτίβα, κύκλιοι αλλά και αντικριστοί χοροί], και το δημοτικό τραγούδι [ομοφωνικό τραγούδι], αντίστοιχα και στην συνέχεια β) να μεταβληθεί σε χορευτικό αυτοσχεδιασμό δρώντων σωμάτων στο πεδίο [θεατρικό παιχνίδι και δρώμενα επί σκηνής] όπου με τη φωνή του γράφοντα (ως ερμηνευτή) και των λοιπών συντελεστών μοιράζονται εικόνες, σύμβολα και συναισθήματα μεταξύ τους και με το κοινό.

Η εξάσκηση της ομάδας ήταν να γίνει πράξη αυτό που ενέπνεε το δημοτικό τραγούδι μέσα από τον στίχο του, δηλ. η ελληνική γλώσσα που ηχούσε και δημιουργούσε εικόνες στο φαντασιακό της ομάδας δεν μπορούσε να μην γίνει επιτελεστική στο -εδώ και τώρα- του καλλιτεχνικού χωροχρόνου. Σημαντικό ρόλο έπαιξαν και οι αργές κινήσεις των σωμάτων ή ακόμα και ορισμένες ακινητοποιήσεις τους (παύσεις) σε κάποια σημεία, που βοήθησαν στο ξεκλείδωμα της οπτικοποίησης των στίχων.

2.4. Διδακτικό υλικό

Τα πρώτα μαθήματα επικεντρώθηκαν στην ένταξη των φοιτητριών στην πολιτισμική συνθήκη του δημοτικού τραγουδιού. Μέσω βιβλιογραφίας και αφηγήσεων ανθρώπων από έρευνες, αντιλήφθηκαν ότι το δημοτικό τραγούδι δεν απομονώνεται από τις επιτελέσεις του. Τα δρώμενα με την επιτελεστική τους γλώσσα, περιλαμβάνουν παραστατικές συμπεριφορές και μπορούν να εμπνεύσουν την -επί σκηνής- δραματουργία. Την ομάδα ενέπνευσε το «σωματικό» θέατρο του Grotowski (Γκροτόφσκι, 2010) και το αντίστοιχο «ανθρωπολογικό» του Eugenio Barba (Barba, 2018), πράγμα που σημαίνει ότι προσανατολίστηκε σε αυτό το είδος-μορφή θεάτρου με προστιθέμενα στοιχεία την κινησιολογία του ελληνικού παραδοσιακού χορού και του ομοφωνικού τραγουδιού.

Η επιλογή των τραγουδιών ήταν στοχευμένη. Ως Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας Πρώιμης και Παιδικής Ηλικίας προσανατολιστήκαμε σε δημοτικά τραγούδια που εξίταραν και ενέπνευσαν πρώτα το φαντασιακό της ομάδας προκειμένου να επηρεάσουν κατόπιν και το κοινό. Το έργο με την καθοδήγηση του γράφοντα πήρε μια μορφή, το οποίο, όπως ο ίδιος γράφει: *«Πραγματευόταν την ζωή του Ανθρώπου από τη γέννησή του μέχρι και τον γάμο του: από τα πρώτα ταχαρίσματα, μέχρι το γάμο του, τα παιχνιδογράφα και τους χορούς στη γειτονιά μέχρι τη στιγμή της εκλογής: Ποια θα είναι η εκλεκτή-εκλεκτός της καρδιάς του-της, σα μεγαλώσουν με σύμβολο ένα μήλο που ξέπλενε τον μύθο του μήλου της έριδος ή του απαγορευμένου καρπού, αλλά μέσα από μια αγαπητική πορεία που έγινε το ευλογημένο φρούτο από το οποίο τρώνε δυο ερωτευμένοι και παντρεύονται»* (Σδούκος, 2023, σ. 288).

Παρουσιάστηκαν δεκαεπτά [17] στο σύνολο δημοτικά τραγούδια από την νησιωτική και στεριανή Ελλάδα. Τα τραγούδια μπήκαν σε μια σειρά, επιτελέστηκαν δίχως να υφίσταται προφορικός λόγος, μιλούσαν τα ίδια τα τραγούδια διαδοχικά. Ο γράφων επισημαίνει: «[...η κάθε σκηνή αποτελούσε και μια ενότητα τραγουδιών που εισήγαγε τον θεατή σε μια αλληλουχία -ακολουθία γεγονότων και τον ωθούσε από την ιστορική μνήμη και το φαντασιακό περιβάλλον στην σκηνική οπτικοποίηση...]» (Σδούκος, 2023, σ.291). Μάλιστα, η σταδιακή εξελικτική πορεία του σεναρίου -χάρη στις θεματικές τους- βοήθησε να επισημανθούν στο έργο και οι διαβατήριες τελετές (Αυδίκος, 2012) που ακολουθεί η ζωή του ανθρώπου σε μια παραδοσιακή κοινότητα [από την γέννηση, το μέγάλωμα και το παιχνίδι στη γειτονιά μέχρι τον γάμο].

Από το ημερολόγιο του γράφοντα λαμβάνουμε τις παρακάτω πληροφορίες για τον διδακτικό σχεδιασμό των προβών:

«Οι σκηνές οριοθετήθηκαν ως εξής:

1η σκηνή: Γέννηση – Ταχτάρισμα – Μέγάλωμα του παιδιού

2η σκηνή: Παιχνιδοτραγούδα - Χοροτραγούδα στη γειτονιά – Γνωριμία δυο νέων

3η σκηνή: Έθιμο της Κούνιας – Στολισμός της Νύφης – Τραγούδια & Χορός της Νύφης

4η σκηνή: Γάμος – Πατινάδα – Γλέντι στη γειτονιά παρουσία ζυγιάς παραδοσιακών οργάνων [βιολί-λαούτο]

[...] Στις προετοιμασίες αυτές, η κάθε σκηνή διαδραματιζόταν μεμονωμένα, η επαναληπτική διαδικασία των οποίων βοηθούσε στη διατήρηση της μνήμης. Επιπλέον, όταν ολοκληρωνόταν κάποια σκηνή ακολουθούσε η επόμενη με συνδετικές-μεταβατικές σκηνοθετικές λεπτομέρειες και με σωματοποιημένους συμβολισμούς, που ξεκλείδωναν το νου του ακροατή και τον ενημέρωναν για την πορεία της πλοκής» (Σδούκος, 2023, σ. 291).

Οι προετοιμασίες έγιναν κατά την περίοδο του εαρινού εξαμήνου (Μάρτιος-Ιούνιος 2022) στο χώρο διεξαγωγής μαθημάτων του τμήματος. Στο διάστημα αυτό πραγματοποιήθηκε η θεωρητική κατάρτιση για το δημοτικό τραγούδι και τις επιτελέσεις του [θεωρητικό πλαίσιο, βιβλιογραφία, ενημέρωση] και η διδασκαλία και η ερμηνεία-εκτέλεσή του σε νέα δεδομένα σε μορφή παράστασης.

2.5. Εφαρμογή – Παρουσίαση των δράσεων

Η έναρξη έγινε με το ταχτάρισμα και το κανάκεμα της μητέρας προς το παιδί. Καθετί ήταν μελετημένο: από τις φορεσιές μέχρι το στήσιμο του σκηνικού πλαισίου.



Εικόνα 1. Η Έναρξη «η Γέννηση» - «το Κανάκεμα».

Συνεχίσουμε με το μεγάλωμα του νέου, τον οποίο υποδυόταν ο γράφων [ως ένας εκ των συντελεστών της υπόλοιπης ομάδας].



Εικόνα 2. «Το μεγάλωμα του νέου».

Συνεχίζουμε με το παιχνίδι στη γειτονιά [θεατρικό παιχνίδι]:



Εικόνα 3. «Το παιχνίδι στην γειτονιά».



Εικόνα 4. «Το έθιμο της Κούνιας – η 1η Συνάντηση των δυο νέων».

Στην Εικόνα 4, βλέπουμε το έθιμο της Κούνιας από τη Νάξο με το οποίο δινόταν μια από τις σπάνιες ευκαιρίες στις κοπέλες και τα παλικάρια του χωριού να συναντηθούν νόμιμα από κοντά, να κάνουν τις γαμήλιες επιλογές τους και μέσα από τα τραγούδια και τα δίστιχα με τους ερωτικούς συμβολισμούς τους, δημιουργούσαν το κατάλληλο κλίμα προκειμένου να εκφράσουν αμοιβαία τις προτιμήσεις και τα συναισθήματά τους. Εδώ, διακρίνουμε τη νέα ασπροφορεμένη κοπέλα να ξεπηδά ως σύμβολο γονιμότητας και ως μελλοντική νύφη.

Ακολουθούν ο στολισμός, τα παινέματα και ο χορός της νύφης:



Εικόνα 5. «Ο στολισμός της νύφης».



Εικόνα 6. «Ο χορός της νύφης».



Εικόνα 7. «Τα παινέματα της νύφης» παρουσία ζυγιάς βιολιού-λαούτου.

Κατόπιν ο νέος και η νέα παντρεύονται (Εικόνα 8). Με εκδηλώσεις χαράς γίνεται το γαμήλιο έθιμο, με πατινάδα, ζωντανή μουσική και με γλέντι στο οποίο ο παρευρισκόμενος κόσμος συμμετείχε σαν σε πραγματική γιορτή, όπου και κεράστηκε:



Εικόνα 8. «Ο γάμος».



Εικόνα 9. «Η γαμήλια πατινάδα» με βιολί και με λαούτο.

3. Αξιολόγηση

Ο ερευνητής συνδύασε την Εθνομουσικολογία με τις παραστατικές τέχνες. Ενσωμάτωσε τα δεδομένα του [πρωτογενές εθνομουσικολογικό υλικό και επιτελεστές-φοιτήτριες] σε ένα πλαίσιο παράστασης, επαναπροσδιορίζοντας το δημοτικό τραγούδι με τα χοροδρώμενά του [χοροτράγουδα] ως βασισμένη στην πρακτική [practice based] μεθοδολογία, με εργαλεία το σώμα και την φωνή. Αυτό, προϋπέθετε αυτοεθνογραφική

προσέγγιση, η οποία εκτός την θεωρητική και την βιβλιογραφική κατάρτιση-περιελάμβανε και ενσώματες και φωνητικές δράσεις στην σκηνή από τον ίδιο τον γράφοντα, ο οποίος με τους στίχους τραγουδιών συνδέθηκε με τους υπόλοιπους συντελεστές και όλοι μαζί με τους θεατές.

Ο ερευνητής συντόνιζε τους ρόλους του (ερευνητής-δάσκαλος και performer) με βάση τις ανάγκες της ομάδας, αλληλεπιδρούσε με τις φοιτήτριες-επιτελεστές για την μετάδοση της γνώσης, αλλά και της μετουσίωσής της σε παράσταση. Το σκηνικό ήταν ένας θεατρικός χώρος (συνεδριακό κέντρο) με ήχο, φωτισμό και μεγάλη οθόνη, όπου εναλλάσσονταν σχετικές με την παράσταση φωτογραφίες δηλωτικές της γειτονιάς, της φύσης, των παιχνιδοτραγουδιών. Με τα δεδομένα αυτά ο γράφων (ως επιτελεστής) διαδραμάτιζε σταδιακά το μωρό, τον νέο έφηβο, τον νέο άνδρα-γαμπρό. Η απόδοση των στίχων με την φωνή του μεταμόρφωναν το απλό του σώμα σε σκηνικό, αυτό οδηγούσε και στην μεταβολή του χώρου σε ένα φαντασικό περιβάλλον. Το ίδιο συνέβη και με τις φοιτήτριες-επιτελεστές, οι οποίες τους στίχους, το ομοφωνικό και αντιφωνικό τραγούδι και τα χοροτραγουδά τα ενστερνίστηκαν ως συνέχεια του εαυτού τους στον χώρο -και κατ' επέκτασιν- στους θεατές.

Η σχέση μεταξύ γράφοντα-φοιτητριών ήταν αμφίδρομη, βασιζόταν στην μετάδοση-εκμάθηση μιας γλώσσας όχι τόσο μονοσήμαντης-προφορικής, όσο σωματικής, συμβολικής και τελετουργικής. Το φαντασικό σωματοποιήθηκε, οι φοιτήτριες-επιτελεστές το έζησαν ως εμπειρία εντός της ομάδας που ανήκαν, που πέρασε και στον κόσμο. Η μεταβολή της γλώσσας των τραγουδιών από συμβατική σε σκηνική [συμβολική] δεν ήταν απλή υπόθεση. Ωστόσο, με παραστατικές πρακτικές όπως ψυχικό, σωματικό και φωνητικό ζέσταμα, χορός στον τόπο με αυτοσχεδιασμό, διάπλαση σωμάτων στον χώρο, χτίζονταν σταδιακά οι σκηνές.

Οι φοιτήτριες-επιτελεστές τόνισαν τα ψυχοθεραπευτικά οφέλη της διαδικασίας, η οποία ενίσχυσε την αίσθηση του ανήκειν και της συνεργασίας, προσφέροντας χαρά και ικανοποίηση τόσο προσωπική όσο και ομαδική. Τα ακριβή λόγια των φοιτητριών ήταν τα εξής: «Κε Σδούκο μας κάνατε και αγαπήσαμε το δημοτικό τραγούδι», που ήταν και το εύσημο του γράφοντα. Η επιτυχία του έργου επισημάνθηκε από το δυνατό χειροκρότημα του κοινού. Η παράσταση έκλεισε με χαμόγελα και ευφορία και με φράσεις όπως: «κάτι τέτοιο δεν έχει ξαναγίνει στο ΠΑΔΑ».

4. Επίλογος

Συνοψίζοντας, η μεταστοιχείωση του εθνομουσικολογικού υλικού σε παράσταση, θεωρείται τόλμημα, καθότι σαν δημιουργική διαδικασία -πέραν του ότι μας πληροφορεί για τον τρόπο σκέψης και ζωής των υπαίθριων κοινοτήτων- διαμορφώνει ένα νέο έδαφος επιτέλεσης για το δημοτικό τραγούδι και τις επιτελέσεις του με απώτερο σκοπό να αναδείξει την επιτελεστική του γλώσσα. Μια γλώσσα, η οποία μπορεί να προήλθε από την ελεύθερη γενική λαϊκή παιδεία, και να προσδιορίζεται ως επιτελεστική χάρη στην λαϊκή μουσικοχορευτική παιδεία, που τηρείτο από την κοινότητα για τα νέα της μέλη,

ωστόσο, για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά-καλλιτεχνικά περιβάλλοντα η γλώσσα αυτή μετουσιώνεται -όπως είδαμε- σε ένα ολιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής & καλλιτεχνικής performance που α) συνδυάζει έρευνα και καλλιτεχνική πράξη, β) δρα θεραπευτικά για τους συμμετέχοντες εντάσσοντάς τους σε ένα περιβάλλον ομαδοσυνεργατικό, αλληλοαποδοχής και σύμπραξης και γ) λειτουργεί αναστοχαστικά για ένα υλικό το οποίο όσο οι νέες παραγωγές το αξιοποιούν με την αισθητική που του ταιριάζει, γίνεται όλο και πιο δυνατό σε οποιοδήποτε παρόν.

Βιβλιογραφία

- Assmann, J. (1999). *Η Πολιτισμική Μνήμη: Γραφή, ανάμνηση, και πολιτική ταυτότητα στους πρώιμους ανώτερους πολιτισμούς* (Επιστημονική επιμέλεια: Διαμαντής). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Αυδίκος, Ε. (1994). Παραδοσιακός χορός και χορευτικοί όμιλοι: Ύφος και έκφραση. Στο Ν. Β., *Χορός και κοινωνία*. Πνευματικό Κέντρο Δήμου Κόνιτσας.
- Αυδίκος, Ε. (2012). *Παιδική ηλικία και διαβατήριες τελετές*. Σειρά: Λαϊκοί Πολιτισμοί. Πεδίο.
- Barba, E. (2018). *Τα πλωτά νησιά: Πέρα από τα πλωτά νησιά* (Μτφρ. Κ. Βάντζος). Δωδώνη.
- Βαρβούνης, Μ. (2018). *Ήθη, έθιμα και τελετουργίες: Λόγοι, πράξεις, ιδεολογίες, νοοτροπίες και συμπεριφορές*. Σταμούλης.
- Born, G. (2013). *Music, sound and space: Transformations of public and private experience*. Cambridge University Press.
- Candy, L., & Edmonds, E. (2018). Practice-based research in the creative arts: Foundations and futures from the front line. *Leonardo, MITPressDirect*, 1, 63–69.
- Γκροτόφσκι, Γ. (2010). *Για ένα φτωχό θέατρο: Ζητήματα αισθητικής και σημειωτικής* (Μτφρ. Κ. Μιλτιάδης). Κοροντζής.
- Δαλιανούδη, Ρ. (2014). *Δημοτικό τραγούδι: Μουσικολογική προσέγγιση*. Διδακτικές σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Δαλιανούδη, Ρ., & Σδούκος, Π. (2021-2022). Κάνουμε μουσική με τον Παναγιώτη Σδούκο. https://www.pemptousia.tv/view/b/category/Programs/subCategory/kanoyme_moyikh_VXPda/id/treiler_ekpompis_kanoume_mousiki_me_ton_panagio_ti_sdouko_YD3Hh/lang/el_GR.
- Δήμας, Η. (1989). *Ο παραδοσιακός χορός στο Συρράκο: Λαογραφική και ανθρωπολογική προσέγγιση*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Διπλός Χορός. (2010). [video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=1MfOaO71_gE.
- Ελλήνων Δρώμενα. (2020). *ERT3 [ERT-flix]*. Ανακτήθηκε από «Νυχτέρια γυναικών Θράκης» Κύκλος 7ος, Επεισόδιο 6ο: <https://www.ertflix.gr/vod/vod.129952-ellinon-dromena-nychteria-gynaikon-thrakis>

- Eriksen, T. H. (2007). *Μικροί τόποι μεγάλα ζητήματα: Μια εισαγωγή στην κοινωνική και πολιτισμική ανθρωπολογία* (Επιμ. Μάνος, Ι., Μτφρ. Κατσικερός, Θ.). Κριτική.
- EPT. (1977). Δόμνα Σαμίου. Ανακτήθηκε από <https://www.domnasamiou.gr/?i=portal.el.songs&id=6>
- EPT1. (2023). *Αλάτι της γης*. <https://www.youtube.com/watch?v=bw-j1kQaUCE>
- ET2. (2009). *Χαρμάν γερί (HarmanYeri) του αλωνιού ο τόπος*. https://www.youtube.com/watch?v=W_iur8YtG2s
- Κακούρη, Κ. (1998). *Προαισθητικές μορφές θεάτρου*. Εστία.
- Leavy, P. (2020). *Εισαγωγή στην έρευνα με βάση την τέχνη* (Μετ. Βαϊράμη, Μ., Χρηστίδης, Κ. Επιμ.). Δίσιγμα.
- Λυμπέρης, Ι. (2014). *Μουσικολογραφικές και εθνομουσικολογικές προσεγγίσεις των ελληνικών δημοτικών τραγουδιών: Θεωρίες, μέθοδοι, καταγραφές*. Φιλοσοφική Σχολή – ΠΜΣ Τμήμα Φιλολογίας ΕΚΠΑ.
- Νιτσιάκος, Β. (2003). *Χτίζοντας το χώρο και τον χρόνο*. Οδυσσέας.
- Νιτσιάκος, Β. (2016). *Παραδοσιακές κοινωνικές δομές*. Ισνάφι.
- Παπασπύρου, Κ. (2006). *Χορός και έθιμο: Περίπτωση του Καγκελάρη των Παπαδατών Πρέβεζας*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού.
- Ruchner, W. (1985). *Θεωρία του λαϊκού θεάτρου: Κριτικές παρατηρήσεις στο γενετικό κώδικα της θεατρικής συμπεριφοράς του ανθρώπου*. Ελληνική Λαογραφική Εταιρεία.
- Ruchner, W. (2011). *Η θεατρικότητα του λαϊκού πολιτισμού: Δοκίμια λαογραφικής θεωρίας*. Gutenberg.
- Ruchner, W. (2016). Παραστατικά φαινόμενα του ελληνικού λαϊκού πολιτισμού στα βαλκανικά και τα ευρωπαϊκά συμφραζόμενα. *Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Λομονόσωφ*. Πανεπιστήμιο Λομονόσωφ Μόσχα.
- Σαμίου, Δ. (1976). Εργατικό, της θάλασσας και των ναυτικών. Ανακτήθηκε από <https://www.domnasamiou.gr/?i=portal.el.songs&id=6>
- Σαμίου, Δ. (2005). *Δισκογραφία: Ο κυρ Βοριάς... και άλλα τραγούδια για παιδιά [CD 10]*. <https://www.domnasamiou.gr/?i=portal.el.songs&id=298>
- Σδούκος, Π. (2020). *Το χοροτράγουδο ως μουσικοκινητική διαδικασία διδασκαλίας του δημοτικού τραγουδιού σε μαθητές γυμνασίου και λυκείου* [Η διδασκαλία του παραδοσιακού τραγουδιού από τις επιτελεστικές δράσεις των αγροκτηνοτροφικών κοινοτήτων στο σύγχρονο σχολικό πλαίσιο]. Πέργαμος Ενιαία Πλατφόρμα Ιδρυματικού Αποθετηρίου / Ψηφιακής Βιβλιοθήκης ΕΚΠΑ. <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2921987>
- Σδούκος, Π. (2022). Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Ανακτήθηκε από Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας Πρώτης Παιδικής Ηλικίας: <https://ecec.uniwa.gr/announcements/kokkino-milo-na-gyrisei-ki-o-choros-as-xekinisei/>

- Σδούκος, Π. (2023). Δημοτικό τραγούδι & παραστατικές τέχνες: Ένα παράδειγμα παραστασιακής αυτο-εθνογραφικής έρευνας, διδασκαλίας & ερμηνείας – εκτέλεσης του δημοτικού τραγουδιού. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση & τον πολιτισμό»*. Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ.
- Σέργης, Μ. (2018). Αυτοεθνογραφία. Στο Μ. Γ. Βαρβούνης & Μ. Γ. Σέργης (Επιμ.), *Πλάτανος Ευσκιάφυλλος: Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Μηνά Αλ. Αλεξιάδη* (σσ. 675-696). Σταμούλη.
- Σηφάκης, Γ. (1988). *Για μια ποιητική του ελληνικού δημοτικού τραγουδιού*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Τερζοπούλου, Μ. (2007). Δόμνα Σαμίου, δισκογραφία: «Ο κυρ Βοριάς... και άλλα τραγούδια για παιδιά». Το παιδί και το τραγούδι: <https://www.domnasamiou.gr/?i=portal.el.albums&id=29>

Κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης

Νίκος Ρουμπής

Καθηγητής Διδασκαλείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας,
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

rouniko@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, επισημαίνεται η σημασία της αξιοποίησης αυθεντικών κειμένων στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, όπως για παράδειγμα τα λογοτεχνικά. Με δεδομένο ότι η κατάκτηση της γλώσσας δεν προκύπτει μόνο με τη γνώση γραμματοσυντακτικών κανόνων και την αποφυγή αντίστοιχων λαθών, αλλά με την αξιοποίηση κάθε επικοινωνιακής τεχνικής, το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά στην (επί)γνωση επικοινωνιακών περιστάσεων. Ταυτόχρονα, παρακινεί τον αναγνώστη-σπουδαστή της Ελληνικής, πέρα από την προσπάθεια κατανόησης της γλώσσας-στόχου και του ελληνικού πολιτισμού, σε μια αμεσότερη επαφή μαζί τους, προσφέροντάς του τελικά μια ισότιμη θέση στην απόλαυση των παραγόμενων προϊόντων τους. Στην εργασία δίνεται έμφαση σε εκείνα τα κριτήρια βάσει των οποίων δύναται να επιλεγεί ένα λογοτεχνικό κείμενο, ώστε να είναι λειτουργικό και χρηστικό στη διδακτική πράξη, λαμβάνοντας υπόψη τους κανόνες και την ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Ένα από τα βασικά ερωτήματα που τίθεται αφορά στον προσδιορισμό του όρου 'λογοτεχνικό' για ένα κείμενο, αναζητώντας αναγνωριστικά στοιχεία που το εντάσσουν -ή και όχι- σε αυτόν.

Λέξεις-κλειδιά: Ελληνική λογοτεχνία, κριτήρια επιλογής λογοτεχνικού κειμένου στη διδακτική πράξη, Ελληνική ως ξένη γλώσσα.

1. Εισαγωγή

Στην επαφή αλλά και στην εμβάθυνση στη γλώσσα-στόχο η λογοτεχνία είναι εκείνη που συμβάλλει στην πιο ολοκληρωμένη γνωριμία του σπουδαστή με τη γλώσσα, την αντίληψη γύρω από αυτή, προσεγγίζοντας τα βήματα του φυσικού ομιλητή. Με την επεξεργασία αυθεντικών κειμένων, όπως τα λογοτεχνικά, οι σπουδαστές γνωρίζουν τη γλωσσική μορφή που παράγεται σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας από φυσικούς ομιλητές. Οι σπουδαστές έρχονται σε επαφή με τη φυσική χρήση της πρότυπης γλώσσας. Θέτοντας ως επίκεντρο την Ελληνική, μέσω αυτής της διαδικασίας, μπορεί να διακρίνει κανείς ποικίλα οφέλη, όπως είναι η γνωριμία με τον πλουραλισμό της γλώσσας, το πλούσιο λεξιλόγιο, τις ιδιωματικές εκφράσεις, η διαπίστωση της ποικιλίας στις συντακτικές και υφολογικές δομές, η επαφή με παλιότερες μορφές της γλώσσας, η προσέγγιση με τον ευρύτερο πολιτισμό.

Οι συναισθηματικές αντιδράσεις που προκαλούν τα λογοτεχνικά κείμενα απαιτούν την εμπλοκή και τη νοητική εγρήγορση του σπουδαστή και βελτιώνουν σημαντικά την πρόσληψη των νέων γνώσεων. Επιπλέον, μια σημαντική λειτουργία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο της αξιοποίησής της στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας είναι ότι φέρνει τον μαθητή σε επαφή με την ποικιλία των γλωσσικών συνδυασμών και γενικότερα με τον πλουραλισμό της γλώσσας -πλούσιο λεξιλόγιο, ιδιωματικές εκφράσεις, ποικιλία ως προς τις συντακτικές δομές και το ύφος, παλιότερες μορφές της-, δίνοντάς του τη δυνατότητα να συνθέσει γλωσσικές -λεξιλογικές κυρίως- συνάψεις και να τις συγκρίνει με τις αντίστοιχες στη μητρική του γλώσσα. Στα πλαίσια της ομαδικής τάξης, η λογοτεχνία ωθεί τους σπουδαστές να εκφράσουν την ατομική τους ευαισθησία, αλλά και να εκφραστούν από τη συλλογικότητα.

Η λογοτεχνία, πέρα των άλλων, συνδέει τον πολιτισμό και την ιστορία ενός τόπου, μεταλαμπαδεύει οράματα, αξίες και πεποιθήσεις, ωθώντας στην εμπλοκή του αλλόγλωσσου αναγνώστη με αυτόν. Οι σπουδαστές θα περάσουν από το στάδιο της αποδοχής και της προσπάθειας κατανόησης του νέου πολιτισμού της γλώσσας-στόχου στην άμεση επαφή μαζί του, κατακτώντας ισότιμη θέση στην απόλαυση των προϊόντων του.

2. Προσδιορίζοντας τον όρο «λογοτεχνία»

Αρχικά επισημαίνεται ότι τα κριτήρια βάσει των οποίων θα επιλεγεί ένα κείμενο προς αξιοποίηση, πρέπει να αφορούν τόσο στη χρηστικότητα των κειμένων στη διδακτική πράξη, όσο και να συνταιριάζουν με την ιστορία και τους κανόνες της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Το κύριο ερώτημα που δημιουργείται αφορά ένα ευρύτερο και πάντα ανοιχτό ζήτημα, αυτό της σημασίας που λαμβάνει ο προσδιορισμός «λογοτεχνικό» για ένα κείμενο. Πιο συγκεκριμένα, ποια έργα μπορούν να περιληφθούν και ποια πρέπει να εξαιρεθούν από τον προσδιορισμό αυτό; Ποια είναι εκείνα αναγνωριστικά κριτήρια που καθορίζουν ένα κείμενο ως λογοτέχνημα;

Το ζήτημα για έναν οριοθετημένο ορισμό του περιεχομένου της λογοτεχνίας, το οποίο αποτελεί επίκεντρο των γραμματολογικών σπουδών, είναι εξαιρετικά δύσκολο να απαντηθεί με ακρίβεια και πειστικότητα, καθώς είναι συνυφασμένο με τις εκάστοτε αισθητικές απόψεις. Συνήθως ο όρος χρησιμοποιείται για να δηλώσει τα γραπτά και προφορικά μνημεία μιας γλωσσικής κοινότητας, που είναι αισθητικά φορτισμένα ή αξιολογημένα και δεν έχουν τόσο πρακτικούς ή επικοινωνιακούς σκοπούς (Βελουδής, 1994). Η λογοτεχνία, σε αντιδιαστολή με άλλες μορφές λόγου που επιδιώκουν τη γνώση, την πειθώ ή τον φιλοσοφικό στοχασμό, συνδέθηκε με τη δημιουργικότητα, το ταλέντο και τη φαντασία του δημιουργού και την αισθητική αξία του έργου. Κάνοντας έναν πρώτο βασικό διαχωρισμό αποδεχόμαστε ότι τα κάθε λογής κείμενα χωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες: α) τα *εξωλογοτεχνικά γένη* (ή σύμφωνα με άλλη ορολογία *χρηστικά κείμενα*), όσα δηλαδή δεν είναι εκ των προτέρων αισθητικά φορτισμένα, ούτε εκ των υστέρων αισθητικά αξιολογημένα (Βελουδής, 1994). Παραδείγματα τέτοιων κειμένων αποτελούν η επιστολή, το ημερολόγιο, η βιογραφία, το δοκίμιο κ.λπ., β) τα *λογοτεχνικά*,

εκείνα δηλαδή που είναι προετοιμασμένα να προκαλέσουν κυρίως τη συναισθηματική φόρτιση. Τα όσα προαναφέρθηκαν σε σχέση με τη μετακίνηση έργων από τα χρηστικά κείμενα στη λογοτεχνία και αντίστροφα φανερώουν ότι πρόκειται για έννοια σχετική και μεταβλητή, που καθορίζεται από τις ιστορικές, πολιτισμικές και οικονομικοκοινωνικές συνθήκες, καθώς οι αξιολογικές κρίσεις μεταβάλλονται από εποχή σε εποχή (Ρουμπής, 2019).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι στη λογοτεχνία εντάσσεται κάθε κείμενο, ακόμη και όταν αυτό δεν αποτελεί προϊόν της φαντασίας, αλλά είναι λόγου χάρη ένα ιστορικό, θεολογικό ή φιλοσοφικό έγγραφο ή δημοσιογραφικό κείμενο, αρκεί να διαθέτει έναν ειδικό τρόπο οργάνωσης, να υπάρχει αντιστοιχία μορφής και περιεχομένου και να προκαλεί τον αναγνώστη να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στην οργάνωση της μορφής και τις σημασιολογικές δομές (Βελουδής, 1994). Επιπλέον, το λογοτεχνικό έργο είναι κοινωνικά και ιδεολογικά προσδιορισμένο, εκφράζοντας τον παλμό του γράφοντος, μιας εποχής, κ.ά.

Ο όρος λογοτεχνία συνδυάζεται επίσης με τα επίθετα «τοπική», «εθνική», «παγκόσμια», τα οποία προσδιορίζουν τον χώρο δημιουργίας των έργων ως βασικό πεδίο έρευνας και μελέτης τους και «συγκριτική», που προβάλλει τη σύγκριση ως μέθοδο μελέτης των κειμένων. Από τον 18ο αιώνα που ξεκίνησαν να δημιουργούνται τα εθνικά κράτη και να αναπτύσσονται οι εθνικές γλώσσες, άρχισαν να συντάσσονται καθαρά λογοτεχνικοί κανόνες σε ιστορίες της λογοτεχνίας ή βιβλία για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Το βασικό κριτήριο επιλογής των έργων θεωρείται ότι είναι η ποιότητά τους, ωστόσο, παρεμβάλλονται πολλά άλλα κριτήρια, εθνικά, πολιτικά, διδακτικά, ιδεολογικά, πολιτισμικά. Τα έργα που συναπαρτίζουν τον κανόνα δεν είναι σταθερά, αλλάζουν, όχι μόνο γιατί προστίθενται νεότερα, αλλά γιατί τα κριτήρια επιλογής εν είναι τα ίδια (Βελουδής, 1994).

Από την άλλη πλευρά, όταν επιλέγουμε να διαβάσουμε ένα διήγημα, ένα μυθιστόρημα ή ένα ποίημα, το διαλέγουμε από την εικονική βιβλιοθήκη την οποία έχει συγκροτήσει η παγκόσμια λογοτεχνική παραγωγή. Για να προσεγγίσουμε το τεράστιο υλικό αυτής της παραγωγής με τρόπο επιστημονικό, χρησιμοποιούμε τον κλάδο των γραμματολογικών σπουδών που ονομάζεται *Ιστορία της Λογοτεχνίας*. Η Ιστορία της Λογοτεχνίας μελετά συγκεκριμένα έργα σε δεδομένο χώρο και χρόνο και προσπαθεί να καταγράψει τη διαχρονική πορεία αυτών των έργων και των λογοτεχνών που τα δημιούργησαν. Ως εκ τούτου, χωρίζεται σε περιόδους -συνήθως με κριτήρια στρατιωτικά, διπλωματικά και πολιτικοκοινωνικά γεγονότα- και αναζητά σε κάθε περίοδο τα πιο αντιπροσωπευτικά κείμενα και τους πιο αντιπροσωπευτικούς δημιουργούς, διαχωρίζει τους ελάσσονες, εντοπίζει τα λογοτεχνικά είδη που καλλιεργούνται ιδιαίτερα ή παρακαμάζουν, αναζητά τις πηγές και τις επιδράσεις (Βελουδής, 1994). Γι' αυτόν τον λόγο όταν κάνουμε χρήση της Ιστορίας της Λογοτεχνίας αναπόφευκτα αναφερόμαστε στα «λογοτεχνικά ρεύματα» ή «κινήματα», στις «Σχολές» και στις «Γενιές».

3. Κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών κειμένων για τη διδακτική πράξη

Αρχικά, για μια αντιπροσωπευτική αλλά σαφή απεικόνιση της νεοελληνικής λογοτεχνίας σε ένα σχετικό ανθολόγιο θα πρέπει να *εκπροσωπούνται συγγραφείς σημαίνοντες από το σύνολο των λογοτεχνικών ρευμάτων*. Η ιδέα αυτή, όμως, δε θα πρέπει να είναι η μόνη, καθότι πολλά από τα κείμενα απαιτούν λογοτεχνική εμπειρία ή έστω διεύρυνση των αντίστοιχων οριζόντων, που ένας σπουδαστής της Ελληνικής, πριν το προχωρημένο τουλάχιστον επίπεδο και χωρίς την εξειδικευμένη βοήθεια -από τον διδάσκοντα εν προκειμένω-, είναι δύσκολο να διαθέτει. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας χρειάζεται κανόνες για να μπορέσει να οδηγήσει σε επιτυχή αξιοποίησή της, αφού και οι συγγραφείς στηρίχτηκαν σε κανόνες προγενεστέρων, μοιάζει σαν «διδασκαλία για την απελευθέρωση» (Αγγελάτος, 2013).

Επίσης, ενδείκνυνται *κείμενα με ευρύτερη ποικιλία*, όπου η χρονολογική τους ένταξη δεν θα είναι το βασικό κριτήριο. Το αντίθετο μάλιστα, καθότι είναι αναμενόμενο νεότερα κείμενα με γλωσσικές καταβολές πιο σύγχρονες και περιεχόμενο περισσότερο οικείο στον αναγνώστη να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά και χρηστικά στη διαδικασία εκμάθησης, χάρη στην εξοικείωση των νεότερων συγγραφέων με τα σύγχρονα και καθημερινά γεγονότα. Βέβαια και τα αποσπάσματα παλαιότερων εποχών μπορούν να λειτουργήσουν στην περαιτέρω γνωριμία με την ελληνική λογοτεχνία και στην απόδειξη της ιστορικής και αλληλένδετης συνέχειάς της.

Συμπληρώνοντας την παραπάνω πρακτική η επιλεχθείσα ύλη θα μπορούσε να δομηθεί κατά θεματικούς άξονες ή και κατά επίπεδο γνώσης της Ελληνικής. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να αξιοποιηθεί ένα ευρύ φάσμα συγγραφέων, πεζογραφικών αλλά και ποιητικών κειμένων. Στη συγκρότηση του σχετικού υλικού σκόπιο είναι να εκπροσωπούνται κύριοι συγγραφείς του λογοτεχνικού κανόνα, καθώς και των λογοτεχνικών ρευμάτων που είχαν και έχουν σημαίνουσα απήχηση στα ελληνικά γράμματα. Τα κείμενα τα οποία θα επιλεγούν είναι σκόπιο να έχουν σημείο αναφοράς την ιστορία της λογοτεχνίας, που αποτελεί την άτυπη βάση και δικαιολογεί την παρουσία τους. Αυτό όμως δε θα πρέπει να λειτουργεί ως μονόδρομος, αφού αρκετά από τα πιο καταξιωμένα κείμενα του λογοτεχνικού μας πλούτου απαιτούν μια ιδιαίτερη φιλολογική προσέγγιση, που τις περισσότερες φορές δεν είναι εφικτή στα πλαίσια ενός μαθήματος ελληνομάθειας, τουλάχιστον σε αρχικό επίπεδο.

Η *αξία των κειμένων*, η λογοτεχνικότητα που φέρουν αυτά, η δυνατότητα δηλαδή να εκφράσουν μηνύματα και καταστάσεις με τα μέσα που τα ίδια διαθέτουν, καθιστά από διδακτικής άποψης ένα κείμενο από τη λογοτεχνία κατάλληλο και για την αξιοποίησή του στην εκμάθηση της γλώσσας. Η εξαγωγή νοήματος είναι ο πρωταρχικός σκοπός της λογοτεχνίας και αυτό είναι το βασικό πλαίσιο που προσδιορίζει ένα κείμενο. Η μετάδοση γνώσεων, ο κριτικός στοχασμός, η συγκρότηση διάνοιας, η άντληση συναισθημάτων, ό,τι δηλαδή συνδράμει στο να δημιουργηθεί ένας μη αδιάφορος αναγνώστης, είναι εκείνοι οι παράγοντες που θα υποδείξουν ένα λογοτεχνικό απόσπασμα, που με τη σειρά του θα οδηγήσει στην κατανόηση του ευρύτερου κόσμου, πέρα από αυτόν των σελίδων. Κατά

συνέπεια, τα κείμενα μέσα σε αυτήν τη συνθήκη αντιμετωπίζονται ως ευρύτερα δημιουργήματα που παρουσιάζουν διαφορετικές και ενδεικτικές ποικιλίες του κόσμου και δεν αποτελούν μόνο αυστηρά γλωσσικά αντικείμενα.

Ένα ακόμα κριτήριο που πρέπει να ληφθεί υπόψη για τα επιλεγμένα λογοτεχνικά αποσπάσματα είναι αυτό της *νοηματικής τους αυτοτέλειας*. Είναι ευνόητο ότι κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα ολόκληρο έργο αλλά μέρος του. Αυτό το απόσπασμα πρέπει να είναι ενδεικτικό της συνολικής ταυτότητας του έργου και ταυτόχρονα να είναι σε θέση να αξιοποιηθεί ως αυτόνομη μονάδα, στην οποία καθίστανται σαφή τα δρώντα πρόσωπα, οι κύριες ιδέες τους, διακρίνονται πράξεις και άλλα στοιχεία που προσδιορίζουν αντιπροσωπευτικούς χαρακτήρες και νοήματα όλου του κειμένου. Αντιθέτως, αποσπάσματα περισσότερο αφηρημένα, με πληθώρα μηνυμάτων και νοημάτων, δεν εξυπηρετούν τον προκείμενο σκοπό και ενδεχομένως επιφέρουν αντίθετα αποτελέσματα.

Ενισχυτικά, συμβάλλει η πλαισίωση του αποσπάσματος με επιπλέον πραγματολογικό υλικό, πληροφορίες λόγου χάρη για τον συγγραφέα, την εποχή του, παράλληλα κείμενα, που με ευκολία δύναται κανείς πια να αντλήσει από διαδικτυακές πηγές και σχετικές ψηφίδες. Το συνοδευτικό οπτικοακουστικό υλικό μπορεί να είναι χειρόγραφα, φωτογραφίες από στιγμιότυπα της ζωής του συγγραφέα, αποσπάσματα από κινηματογραφικές ταινίες, προϊόντα έμπνευσης και μεταφοράς ενός μυθιστορήματος - ενδεικτικά θεατρικές παραστάσεις-, αυτά αποτελούν ορισμένα παραδείγματα που μπορούν να εγείρουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη-μελετητή της γλώσσας. Η προσέγγιση μάλιστα μέσω της εικόνας, δημιουργεί την αίσθηση της οικειότητας, καθότι παρουσιάζει το υλικό της λογοτεχνίας ως προσβάσιμο αγαθό σε όλους, παραμερίζει τον φόβο του γραπτού λόγου, κάνοντας βήματα και παρά πέρα, αφού οι σπουδαστές έρχονται σε επαφή με τον πολιτισμό στόχο, συνδέονται με αυτόν και συμμετέχουν από πλευράς τους σε αυτόν (Νάτσινα, 2007).

Άλλο κριτήριο βάσει του οποίου πρέπει να επιλέγονται τα λογοτεχνικά κείμενα στη διδασκαλία αποτελεί το *ενδιαφέρον που προκαλεί το περιεχόμενό τους*, με άλλα λόγια η καταλληλότητά τους, ώστε να συνδράμουν στην ενεργητικότητα (Dunne & Wragg, 2003), αλλά και στην κάλυψη των επικοινωνιακών αναγκών των σπουδαστών, είτε αυτές είναι γλωσσικές ή κοινωνικές. Αυτό θα καταστεί αρχικά εφικτό με την ευχάριστη ανάγνωση, μια διαδικασία που έχει ως αφετηρία έναν φυσιολογικό ρυθμό ανάγνωσης, παρόμοιο με εκείνον που έχει ο αναγνώστης στη μητρική του γλώσσα.

Δεν θα ήταν υπερβολή αν λέγαμε ότι η επιλογή κατάλληλων κειμένων, που λειτουργούν συνδυαστικά με την ανάγνωση και την ακρόαση, οδηγώντας στην κατανόησή τους, εξασφαλίζει τη βιωματική και ένθερμη συμμετοχή του μαθητή, καλλιεργώντας ταυτόχρονα το γλωσσικό του αισθητήριο. Όσο μάλιστα κάποιος ασκείται στην επαφή του με αναγνώσματα που τον τέρπουν, τόσο πιο ομαλά και σύντομα μεταβαίνει από τον προφορικό στον γραπτό λόγο και αφομοιώνει πιο αποτελεσματικά τους νόμους και τους κανόνες που τον διέπουν. Ο κώδικας επικοινωνίας του λογοτέχνη συντιθέμενος από λέξεις, εκφράσεις, προτάσεις, επιδρά συναισθηματικά στον αναγνώστη και τον ωθεί σε

στοχαστική συνάντηση με έναν άλλο κόσμο που του επιτρέπει να ενεργοποιηθεί εκφραστικά (Long, 1986). Αυτός πρέπει να είναι ο κύριος στόχος όταν επιλέγεται η αρωγή ενός λογοτεχνικού κειμένου στη μαθησιακή διαδικασία: να αναγνωριστεί η επικοινωνιακή ικανότητά του, που με τη σειρά της θα οδηγήσει σε πολλαπλασιασμό των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους τομείς της ανάγνωσης, της ακρόασης, της ομιλίας και της γραφής.

Η *θεματολογία* αποτελεί μια ακόμα από τις πρωταρχικές βάσεις επιλογής για την αξιοποίηση ενός λογοτεχνήματος στη διδασκαλία της γλώσσας. Εφόσον στην παρούσα εργασία η έμφαση δίνεται σε ενήλικες αλλόγλωσσους σπουδαστές της γλώσσας, είναι σκόπιμο τα κείμενα να στοχεύουν σε μια ευρεία θεματική κάλυψη. Ακόμα και σε αρχικά επίπεδα εκμάθησης της Ελληνικής η αποτύπωση βασικών εννοιών και επικοινωνιακών πράξεων, μπορεί να έχουν πιο θετική υποδοχή από τους εκπαιδευόμενους, αν διδαχθούν με αφετηρία ένα λογοτεχνικό κείμενο και όχι με τον συνήθη, παραδοσιακό τρόπο της παράθεσης έτοιμου λεξιλογίου. Σε κάθε περίπτωση, η λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει ένα από τα πλέον ζωντανά, βοηθητικά παραδείγματα απεικόνισης των εννοιών, γεγονός που θα συνδράμει στη συνέχεια στην κατάκτησή τους. Σε ανώτερο επίπεδο γλωσσομάθειας, κατάλληλα είναι και κείμενα που αναφέρονται σε πιο εξειδικευμένα θέματα, εφόσον βέβαια διακρίνονται από εκλαϊκευμένη γραφή, καθώς και κείμενα με καίριες ιστορικές αναφορές, ακόμα και σχετικά της γλωσσικής εξέλιξης. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι η διάταξη της ύλης θα είναι αντίστοιχη με εκείνη των γραμματολογικών εγχειριδίων, αλλά θα κινείται από τα πιο βατά γλωσσικά στα πολυπλοκότερα, πιθανόν από τα πιο νέα στα πιο παλιά (Νάτσινα, 2007).

Στα κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών κειμένων στην εκμάθηση της γλώσσας πρέπει να προσθέσει κανείς και την *αισθητική καλλιέργεια του δέκτη*. Είναι σημαντικό τα έργα να αγγίζουν τόσο τα ενδιαφέροντα όσο και την ευαισθησία του, ώστε να αποτελέσουν πηγή δημιουργικής έμπνευσης και ερέθισμα για την ανάπτυξη συναισθηματικής επαφής του σπουδαστή μαζί τους (Σοφικίτου, 2003). Ένα τέτοιο ενδεχόμενο επιτυγχάνεται κυρίως με τη χρήση έμμετρων ποιητικών κειμένων, που λόγω της φύσης τους με την επανάληψη φωνημάτων, λέξεων ή ακόμα και φράσεων, ενέχουν ρυθμό και μέτρο που συμβάλλουν στη σωστή εκφώνηση του λόγου (Παπαδογιαννάκης & Νικολουδάκη-Σουρή, 2003).

4. Επίλογος

Θεωρώντας ότι και η λογοτεχνία αποτελεί ένα είδος επικοινωνιακής πραγμάτωσης παρατηρούμε ότι οι γλωσσικές πράξεις που υποκινούνται και εκδηλώνονται εντός της είναι στην πλειοψηφία τους διαλογικές. Τα ερεθίσματα του κειμένου ενεργοποιούν την αντίστοιχη γλωσσική εμπειρία του αλλόγλωσσου για την περίπτωσή μας αναγνώστη, ενώ αποτελούν αφορμές για διερεύνηση των προσδοκιών του. Αρχικά διαμορφώνεται η εξατομικευμένη ανταπόκριση για να εξελιχθεί και αυτή στη συνέχεια ως μέρος μιας ολικής ανταπόκρισης στον κόσμο του κειμένου. Η «ανοιχτή» προσέγγιση όπως προκύπτει από τα «παθήματα» πομπού και δέκτη, οδηγεί στην εμπλοκή της επικοινωνιακής λογοτεχνικής περιπέτειας (Fokkema & Ibsch, 1997).

Βιβλιογραφία

- Αγγελάτος, Δ. (2013). Διάλεξη σε *Επιστημονικό Συνέδριο Η Νεοελληνική Λογοτεχνία Σήμερα. Κοινωνία και Εκπαίδευση, 28-30 Νοεμβρίου, Πανεπιστήμιο Αθηνών* [αδημοσίευτο υλικό].
- Βελουδής, Γ. (1994). *Γραμματολογία. Θεωρία λογοτεχνίας*. Δωδώνη.
- Dunne, R., & Wragg, T. (2003). *Αποτελεσματική διδασκαλία* (Μτφρ. Ε. Γεωργιάδη). Σαββάλας.
- Εγγονόπουλος, Ν. (2007). *Ποιήματα*. Ίκαρος.
- Fokkema, D., & Ibsch, E. (1997). *Θεωρίες Λογοτεχνίας του εικοστού αιώνα*. (Επιμ. Ε. Καψωμένος, Μτφρ. Γ. Παρίσης). Πατάκης.
- Long, M. (1986). A feeling for language: The Multiple Values of Teaching Literature. Στο C. J. Brumfit & R. A. Carter (Eds.), *Literature and Language Teaching*. OUP.
- Καρυωτάκης, Κ. (1992). *Ποιήματα*. Νεφέλη.
- Κόρδα-Σάββα, Δ. (2003). Μέθοδοι απλοποίησης λογοτεχνικών κειμένων για τη διδασκαλία της Ελληνικής. Παρόν και μέλλον. *Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Αθήνα, 25-26 Σεπτεμβρίου 2000*. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 355-363.
- Λαπαθιώτης, Ν. (2016). *Ποιήματα*. Μάλλιαρης.
- Νάτσινα, Α. (2007). Η διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας ως ανώτερου επιπέδου γλωσσομάθειας για αλλόγλωσσους ενηλίκους: στόχοι και μεθοδολογία. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση*. University Studio Press.
- Παπαδογιαννάκης, Ν., & Νικολουδάκη-Σουρή, Ε. (2003). Η συμβολή της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. *Πρακτικά Συνεδρίου Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Ατραπός, 459-472.
- Ρουμπής, Ν. (2012). Οι κινηματογραφικές μεταφορές έργων της νεοελληνικής λογοτεχνίας ως εργαλείο για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο Φ. Ταμπάκη-Ιωνά & Μ. Γαλάνη (Επιμ.), *Από τη Λογοτεχνία στον Κινηματογράφο* (σσ. 99-104). Αιγόκερως.
- Ρουμπής, Ν. (2019). Διδακτορική Διατριβή, *Η αξιοποίηση της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σοφικίτου, Α. (2003). Η σημασία του τραγουδιού και της λογοτεχνίας στις πρόσθετες τεχνικές μεθόδους διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας. *Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 531-532.

Η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές

Ιωάννα Καϊάφα

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
j.kaiafa@windowslive.com

Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου

ΕΔΙΠ, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
kiliopoulou@edlit.auth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη δημιουργική γραφή, η οποία μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ αποτελεσματικό διδακτικό εργαλείο για τη διδασκαλία τόσο της μητρικής όσο και της δεύτερης ή ξένης γλώσσας εστιάζοντας τόσο στη διαδικασία όσο και στο αποτέλεσμα της παραγωγής γραπτού λόγου. Αν και η δημιουργική γραφή δεν ταυτίζεται με τη γλωσσική διδασκαλία, υπάρχουν, ωστόσο, σημεία τομής και συνάντησης, καθώς η δημιουργική γραφή, ως διαδικασία, συνδέεται με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας, τις μεταγλωσσικές δεξιότητες επεξεργασίας του γραπτού κειμένου. Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας παρουσιάζονται δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Κάθε δραστηριότητα ολοκληρώνεται σε τρία στάδια (προσυγγραφικό, κυρίως συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο) και στοχεύει στη διέγερση της δημιουργικότητας των μαθητών/μαθητριών. Τέλος, μέσα από τις δραστηριότητες επιδιώκεται η σύνδεση της γραφής με άλλες τέχνες, όπως η ζωγραφική και το θέατρο.

Λέξεις-κλειδιά: Δημιουργική γραφή, διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας, δημιουργικότητα, διαθεματικότητα.

1. Εισαγωγή

Ο όρος «δημιουργική γραφή» χρησιμοποιείται με διττή σημασία, καθώς αφενός υπονοεί την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει και να δαμάζει τις δημιουργικές σκέψεις και να τις μετουσιώνει σε γραφή (Σουλιώτης, 2012), αλλά εμπεριέχει και το σύνολο των εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην ανάπτυξη συγγραφικών δεξιοτήτων» (Καρακίτσιος, 2012). Περιγράφει, δηλαδή, τις διαδικασίες που μετέρχεται ο/η εκπαιδευτικός, προκειμένου να διεγείρει με κατάλληλο τρόπο τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών και να ενθαρρύνει την παραγωγή γραπτού λόγου, με τρόπο ελκυστικό και παιγνιώδη.

Σύμφωνα με τη Συμεωνάκη (2013, σ. 42), η δημιουργική γραφή αποτελεί «τέχνη του λόγου και τρόπο δημιουργίας λογοτεχνικών κειμένων, καθώς και μέθοδο προσέγγισης ζητημάτων που αφορούν τη διδασκαλία της λογοτεχνίας». Η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας μπορεί να συμβάλει σε σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη τόσο των προσληπτικών όσο και των παραγωγικών δεξιοτήτων τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου. Ένας από τους βασικούς στόχους της δημιουργικής γραφής είναι να αγαπήσουν τα παιδιά το τελετουργικό της συγγραφικής πράξης, της διαδικασίας παραγωγής ενός πρωτότυπου κειμένου, να αντιληφθούν τη δύναμη που φέρουν οι λέξεις, αλλά και να αναπτύξουν σαφή αναγνωστικά κριτήρια, ώστε να είναι σε θέση να απολαμβάνουν την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων με έναν τρόπο πιο επεξεργασμένο και πιο σύνθετο (Νικολαΐδου, 2016). Αν και η δημιουργική γραφή δεν ταυτίζεται με τη γλωσσική διδασκαλία, υπάρχουν, ωστόσο, σημεία τομής και συνάντησης, καθώς η δημιουργική γραφή, ως διαδικασία, συνδέεται με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας, τις μεταγλωσσικές δεξιότητες επεξεργασίας του γραπτού κειμένου (διόρθωση ορθογραφικών και συντακτικών λαθών, αναδιατύπωση, προσθήκη ή αφαίρεση ιδεών), την επιδίωξη της γλωσσικής συνοχής και της συνεκτικότητας καθώς και της επικοινωνιακής καταλληλότητας του κειμένου (Γρόσδος, 2015).

Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής είναι ελκυστικές για τους μαθητές και συμβάλλουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Αυτό συμβαίνει γιατί η αξιολόγηση των εν λόγω δραστηριοτήτων δεν εστιάζει τόσο στα γραμματικά, ορθογραφικά και συντακτικά λάθη όσο στην παραγωγή δημιουργικών ιδεών και την πρωτοτυπία (Arshavskaya, 2015). Πιο συγκεκριμένα, η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας μπορεί να είναι μια εξαιρετικά ελκυστική και αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση (Wang et al., 2019· Almelhi, 2021). Μέσα από τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, τα παιδιά ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν με τρόπο ενεργητικό τη γλώσσα – στόχο, για να εκφράσουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους (Herawati, 2021).

1.1. Τα στάδια της δημιουργικής γραφής

Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής ολοκληρώνονται σε έξι στάδια:

1^ο στάδιο. Ερέθισμα – προβληματισμός: Στο στάδιο αυτό δίνεται στους μαθητές μία νύξη, μια ιδέα, με στόχο να ενεργοποιηθεί η φαντασία και η δημιουργικότητά τους. Το ερέθισμα αυτό μπορεί να είναι μια εικόνα, ένα σύντομο video, μια είδηση από μια εφημερίδα ή το διαδίκτυο, ένα ποίημα ή ακόμη και μια προσωπική εμπειρία των παιδιών ή ένα επεισόδιο που δημιουργήθηκε στην τάξη ή στο σχολείο και προβληματίσε τα παιδιά. Δίνεται έτσι η αφορμή για να πραγματοποιηθεί μια συζήτηση στην τάξη, πριν αρχίσουν τα παιδιά να γράφουν.

2^ο στάδιο. Παραγωγή ιδεών: Τα παιδιά εκφράζουν τις απόψεις τους ελεύθερα (ιδεοθύελλα) και ο/η εκπαιδευτικός τις καταγράφει στον πίνακα. Μπορεί να πρόκειται

για ολοκληρωμένες προτάσεις και φράσεις ή απλά για λέξεις που συνδέονται με το θέμα. Στο στάδιο αυτό γίνονται δεκτές όλες οι απόψεις, χωρίς να ασκείται κάποια κριτική από τον/την εκπαιδευτικό.

3^ο στάδιο. Οργάνωση των ιδεών: Οι απόψεις και οι ιδέες των παιδιών οργανώνονται και ομαδοποιούνται. Πραγματοποιείται συζήτηση μέσα στην τάξη και τα παιδιά, από κοινού με τον/την εκπαιδευτικό, αποφασίζουν ποιες από τις ιδέες είναι πιο σχετικές και πώς θα μπορούσαν να τις αξιοποιήσουν.

4^ο στάδιο. Συγγραφή του κειμένου: Στο στάδιο αυτό τα παιδιά, είτε ατομικά, είτε σε ομάδες, γράφουν το κείμενό τους. Ο/η εκπαιδευτικός έχει καθαρά συμβουλευτικό ρόλο, ενθαρρύνει την προσπάθεια των παιδιών, μέσα από θετικά σχόλια, και παρεμβαίνει μόνο εφόσον του/της ζητηθεί κάτι τέτοιο.

5^ο στάδιο. Αναθεώρηση του κειμένου: Αφού ολοκληρωθεί η συγγραφή του κειμένου, τα παιδιά καλούνται να ελέγξουν και να διορθώσουν ή να βελτιώσουν το κείμενό τους, με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού. Οι διορθωτικές παρεμβάσεις μπορούν να γίνουν από τα παιδιά τόσο σε επίπεδο ορθογραφίας και σύνταξης, όσο και σε επίπεδο νοήματος.

6^ο στάδιο. Κοινοποίηση – Παρουσίαση: Στο τελευταίο αυτό στάδιο τα παιδιά κοινοποιούν, δηλαδή, παρουσιάζουν το αναθεωρημένο κείμενό τους κατ' αρχήν στην ολομέλεια της τάξης. Μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον, διαβάζουν τα κείμενά τους και πραγματοποιείται συζήτηση μέσα στην τάξη. Ο/η εκπαιδευτικός φροντίζει ώστε τα σχόλια των παιδιών και τα δικά του/της να εστιάζουν, κυρίως, στα θετικά στοιχεία των κειμένων. Εναλλακτικά, τα κείμενα των παιδιών μπορούν να δημοσιευτούν στην ιστοσελίδα του σχολείου ή να συγκεντρωθούν και, στο τέλος της χρονιάς, να δημιουργηθεί ένα βιβλίο με τα κείμενα των παιδιών, το οποίο μπορούν να το εικονογραφήσουν και να το διανεμούν στο κοινό κάποιας σχολικής γιορτής. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι αυτό που κάνουν έχει αξία και ότι τα κείμενά τους θα μπορούσαν να ενδιαφέρουν και άλλους ανθρώπους, έξω από το στενό περιβάλλον της τάξης.

2. Προτάσεις αξιοποίησης της δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Οι προτάσεις που ακολουθούν μπορούν να εφαρμοστούν σε κάθε τάξη και σε κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας, καθώς υπάρχει η δυνατότητα να τροποποιηθούν και να προσαρμοστούν στις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε μαθητικού κοινού (βλ. επίσης Voyevutko et al., 2022).

2.1. Ακροστιχίδες

Οι ακροστιχίδες έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία ή την εμπέδωση συγκεκριμένου λεξιλογίου και, σε ένα πιο ανοιχτό πλαίσιο, μπορούν να αξιοποιηθούν με τρόπο δημιουργικό.

2.1.1. Φτιάχνω ακροστιχίδες με το όνομά μου

Τα παιδιά καλούνται, με βάση το όνομά τους, να γράψουν μια ιστορία ή ένα ποίημα. Παραδείγματα, για τα ονόματα Νεφέλη και Οδυσσέας:

Να μπορούσα να πετάξω	ΟΜΟΡΦΟΣ
Εκεί ψηλά στον ουρανό	ΔΥΝΑΤΟΣ
Φεγγαράκι μου λαμπρό	ΥΠΟΜΟΝΕΤΙΚΟΣ
Ένα αστέρι να αγγίξω	ΣΕΜΝΟΣ
Λίγο φως να αποκτήσω	ΣΙΓΟΥΡΟΣ
Ηλιε ήλιε είσαι εδώ;	ΕΥΤΥΧΙΣΜΕΝΟΣ
	ΑΡΙΣΤΟΣ
	ΣΟΒΑΡΟΣ

Το κείμενο που θα ζητήσει ο/η εκπαιδευτικός να γράψουν τα παιδιά, με αφορμή το όνομά τους, εξαρτάται από την ηλικία τους και το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους. Μπορεί, δηλαδή να είναι ένα ποίημα, μια ιστορία ή απλώς λέξεις (επίθετα και ουσιαστικά) που χαρακτηρίζουν το παιδί.

2.1.2. Φτιάχνω ιστορίες με μια ακροστιχίδα

Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά μια λέξη. Τα παιδιά γράφουν λέξεις σχετικές με την αρχική λέξη. Ακολουθεί ένα παράδειγμα με τη λέξη ΧΡΙΣΤΟΥΓΕΝΝΑ.

Χιόνι
Ρινόκερος
Ιπλότης
Σεντόνι
Τάρανδος
Ουρανός
Ύαινα
Γεράκι
Ελάφι
Νάνος
Νύχτα
Αρκούδα

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να γράψουν μια ιστορία χρησιμοποιώντας όσο το δυνατόν περισσότερες λέξεις από την ακροστιχίδα. Τα παιδιά μπορούν να εργαστούν είτε ατομικά είτε ομαδικά.

2.2. Ένας πίνακας ζωγραφικής ως γίνει η αφορμή

Ένας πίνακας ζωγραφικής προσφέρει θαυμάσιες ευκαιρίες τόσο για αισθητική απόλαυση όσο και για παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου (Γρόσδος, 2016). Μπορεί να γίνει η αφορμή για να γράψουν τα παιδιά διαφόρων ειδών κείμενα όπως λεζάντες, διαλόγους ή ιστορίες. Ο/Η εκπαιδευτικός επιλέγει «αφηγηματικούς» πίνακες, δηλαδή πίνακες που μπορούν να αφηγηθούν μια ιστορία. Τα παιδιά παρατηρούν τον πίνακα και εκφράζουν ελεύθερα ιδέες και συναισθήματα. Στόχος είναι η διέγερση της φαντασίας των παιδιών.

Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει τον πίνακα στα παιδιά και τα καλεί να φανταστούν:

- Τι θα συνέβαινε, αν ξαφνικά ζωντάνευαν τα αντικείμενα που εικονίζονται στον πίνακα;
- Αν ο πίνακας ήταν το εξώφυλλο ενός βιβλίου, ποιος θα ήταν ο τίτλος του βιβλίου;
- Πώς νιώθουν τα πρόσωπα που εικονίζονται στον πίνακα; Γιατί πιστεύετε ότι νιώθουν έτσι;
- Τι ήχους ακούς όταν βλέπεις τον πίνακα; Τι μυρίζεις; Τι αισθάνεσαι;
- Πού θα ήθελες να κρυφτείς μέσα στον πίνακα;
- Αν ο πίνακας αναπαριστά μια σκηνή από μια ταινία, τι πιστεύετε ότι έγινε πριν; Τι έγινε μετά;

Ο/Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει την ανάπτυξη μιας προσωπικής σχέσης των παιδιών με το έργο τέχνης. Τα παροτρύνει να «μπουν» μέσα στον πίνακα και να «περπατήσουν». Βοηθά τη διαδικασία με ερωτήσεις του τύπου: Από πού ήρθες; Πού στέκεσαι τώρα; Τι βλέπεις γύρω σου; Τι ακούς; Πού θέλεις να πας τώρα; Ποιος θα ήθελες να ήταν μαζί σου; Τι θα ρωτούσες τα πρόσωπα που συναντάς; (Θεοδωρίδης, 1996).

Αυτή η διαδικασία αποτελεί ένα πέρασμα από την παρατήρηση στην ερμηνεία και από την ερμηνεία στον χώρο της φαντασίας και της δημιουργικότητας (Γρόσδος, 2003). Στη συνέχεια, τα παιδιά γράφουν ένα δικό τους κείμενο με βάση τον πίνακα που μελέτησαν. Ο πίνακας ζωγραφικής αποτελεί, δηλαδή, την αφορμή, για να ενεργοποιηθεί η φαντασία των παιδιών και τους δίνει την ευκαιρία να μιλήσουν και να γράψουν στη γλώσσα – στόχο.

2.3. Σειροθέτηση εικόνων και συγγραφή ιστορίας

Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά μια σειρά από εικόνες και τους ζητά να τις βάλουν στη σειρά και να γράψουν μετά μια ιστορία. Οι εικόνες μπορεί να είναι σχετικές μεταξύ τους και η σύνδεσή τους να είναι προφανής ή μπορεί να είναι άσχετες και τα παιδιά να τις βάλουν στη σειρά με όποιο τρόπο θέλουν και να αφηγηθούν τη δική τους ιστορία. Η

δεύτερη εκδοχή είναι πιο απαιτητική και προτείνεται για μεγαλύτερα παιδιά, καθώς και για παιδιά που το επίπεδό τους στη γλώσσα – στόχο είναι αρκετά υψηλό.

Προκειμένου να βοηθήσει τα παιδιά στη συγγραφή της ιστορίας τους, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει, μαζί με τα παιδιά, μια «τράπεζα λέξεων», μια ομάδα λέξεων, δηλαδή, που σχετίζονται με το θέμα. Οι λέξεις γράφονται στον πίνακα και τα παιδιά ανατρέχουν σ' αυτές όταν το χρειάζονται.

2.4. Συλλογικές ιστορίες ή γράφουμε μαζί

Στη δραστηριότητα αυτή τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες και συνεργάζονται, για να γράψουν μια ιστορία. Ο/η εκπαιδευτικός δίνει μία κόλλα χαρτί σε κάθε ομάδα. Το πρώτο παιδί, που ορίζεται με κλήρο, γράφει μια πρόταση στο χαρτί και το δίνει στο επόμενο παιδί. Εκείνο διαβάζει την πρόταση και γράφει μία δική του, συνεχίζοντας το νήμα της ιστορίας. Το χαρτί περνάει από όλα τα παιδιά και η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να ολοκληρωθεί η ιστορία. Στο τέλος, τα παιδιά διαβάζουν την ιστορία και κάνουν διορθώσεις ή προσθήκες, αν το κρίνουν αναγκαίο.

2.5. Προσωπογραφίες ή Χτίζουμε χαρακτήρες

Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά πίνακες ζωγραφικής που απεικονίζουν πρόσωπα ή φωτογραφίες προσώπων και τα καλεί να φανταστούν ότι κάθε πρόσωπο αποτελεί τον βασικό ήρωα μιας ιστορίας.

Στη συνέχεια, τα ενθαρρύνει να το περιγράψουν. Για να τα βοηθήσει προς αυτήν την κατεύθυνση, μπορεί να τους δώσει διάφορες ερωτήσεις, όπως:

- Ποια ηλικία έχει το εικονιζόμενο πρόσωπο;
- Ποιο είναι το επάγγελμά του/της (αν πρόκειται για ενήλικα)
- Ποια είναι η οικογενειακή του/της κατάσταση ή η ιδιότητά του/της (παντρεμένος/η, γονιός, παππούς, γιαγιά, κόρη, γιος);
- Τι αγαπά;
- Τι μισεί;
- Ποια είναι τα όνειρά του/της;
- Ποιοι είναι οι φόβοι του/της;
- Είναι ευτυχισμένος/η ή δυστυχισμένος/η;
- Σε τι είδους βιβλίο θα μπορούσε να είναι ο βασικός/η ήρωας/ηρωίδα;

Τα παιδιά, μέσα από αυτή τη διαδικασία, «χτίζουν» τον βασικό χαρακτήρα μιας ιστορίας και εξοικειώνονται, με τρόπο φυσικό, με το λεξιλόγιο που συνδέεται με την περιγραφή προσώπου. Εναλλακτικά, μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να ζητήσει από τα παιδιά να πάρουν μια φανταστική συνέντευξη από το εικονιζόμενο πρόσωπο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τα παιδιά εξασκούνται στη συγγραφή ερωτήσεων. Στο τέλος, τα παιδιά γράφουν μια σύντομη ιστορία με πρωταγωνιστή ή πρωταγωνίστρια το εικονιζόμενο πρόσωπο.

2.6. Εαυτοποιήματα

Τα ποιήματα αυτά αφορούν στην περιγραφή ενός προσώπου, ενός ζώου, ακόμη και ενός αντικειμένου και γράφονται σε πρώτο ενικό πρόσωπο (μιλώ για τον εαυτό μου). Δεν έχουν προκαθορισμένο αριθμό στίχων, αλλά πάντα ο πρώτος και ο τελευταίος στίχος αναφέρονται στο όνομα και το επώνυμο του γράφοντος. Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά τα τη λέξη – περιεχόμενο του κάθε στίχου και τα παιδιά γράφουν το δικό τους ποίημα.

Παράδειγμα εαυτοποιήματος εννέα στίχων:

1) Όνομα, 2) Καταγωγή, 3) Χαρακτηριστικά, 4) Αγαπώ, 5) Νιώθω, 6) Χρειάζομαι, 7) Φοβάμαι, 8) Επιθυμώ, 9) Επώνυμο.

Με βάση αυτό το παράδειγμα, γράφτηκε το εαυτοποίημα που ακολουθεί, για τον ζωγράφο Πάμπλο Πικάσο.

Εγώ ο Πάμπλο
Από την Ισπανία
Ψηλός και μελαγχολικός
Αγαπώ τα χρώματα
Νιώθω χαρούμενος όταν ζωγραφίζω
Χρειάζομαι έμπνευση
Μου αρέσει να μοιράζομαι συναισθήματα
Φοβάμαι το σκοτάδι
Επιθυμώ να ταξιδέψω σε όλο τον κόσμο
Εγώ ο Πικάσο

3. Επιλογικός σχολιασμός

Η δημιουργική γραφή μπορεί να αποβεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο στα χέρια του/της εκπαιδευτικού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που προτάθηκαν συμβάλλουν στην ανάπτυξη και των προσληπτικών και των παραγωγικών δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς τα παιδιά καλούνται όχι μόνο να γράψουν κάποιο κείμενο, αλλά και να συζητήσουν, να ανακαλέσουν και να χρησιμοποιήσουν το λεξιλόγιο και τις γλωσσικές δομές που έχουν κατακτήσει, να αντλήσουν πληροφορίες από άλλα κείμενα και, κυρίως, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να διαπραγματευθούν ιδέες και νοήματα.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού σ' αυτήν τη διαδικασία κρίνεται ως πολύ σημαντικός. Ο/Η εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί ως παντογνώστης διορθωτής, που κρίνει με καθαρά λογοτεχνικά και γλωσσικά κριτήρια τα κείμενα των παιδιών, καθώς κάτι τέτοιο θα υπονόμει τη μεταξύ τους σχέση και θα ανέστειλε τη δημιουργικότητα και την ελεύθερη

έκφραση των παιδιών. Ο/Η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του αναγνώστη και επιμελητή των κειμένων, του εμπυχωτή και του συμβούλου. Λύνει τις απορίες που του/της θέτουν τα παιδιά, προσφέρει εναλλακτικές συγγραφικές εκδοχές για τη διατύπωση μιας δημιουργικής ιδέας, θέτει ερωτήματα που συμβάλλουν στην προώθηση της συγγραφικής διαδικασίας, ενθαρρύνει τα παιδιά να αναλαμβάνουν συγγραφικές πρωτοβουλίες και σέβεται τη συγγραφική αμηχανία στην οποία θα βρεθούν ενδεχομένως τα παιδιά (Νικολαΐδου, 2016).

Βιβλιογραφία

- Almelhi, A. M. (2021). Effectiveness of the ADDIE Model within an E-Learning Environment in Developing Creative Writing in EFL Students. *English Language Teaching, 14*(2), 20-36.
- Arshavskaya, E. (2015). Creative Writing Assignments in a Second Language Course: A Way to Engage Less Motivated Students. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching, 10*, 68-78.
- Γρόσδος, Σ. (2003). Από το πότε και το πού στο πώς και το γιατί ή πώς ένα έργο τέχνης ζωντανεύει. *Σύγχρονη Εκπαίδευση 130*, 59 – 67.
- Γρόσδος, Σ. (2015). 9 + 1 Μαθήματα Δημιουργικής Γραφής. Μάθημα πρώτο: Τι είναι και τι δεν είναι η Δημιουργική Γραφή. Δώδεκα ερωτήσεις – Δώδεκα απαντήσεις. *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού, 90*, 72-85.
- Γρόσδος, Σ. (2016). 9 + 1 Μαθήματα Δημιουργικής Γραφής. Μάθημα έκτο: Οι εικόνες ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής. *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού, 95*, 80-89.
- Herawati, H. (2021). Learners as story writers: Creative writing practices in English as a foreign language learning in Indonesia. In *Transforming pedagogies through engagement with learners, teachers and communities* (pp. 71-87). Springer Nature Singapore.
- Θεοδωρίδης, Μ. (1996). *Βροχές κάθε λογής (Βιβλίο του δασκάλου)*. Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και πολιτισμός.
- Καρακίτσιος Α. (2012). Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής; *Ηλεκτρονικό Περιοδικό Κείμενα, 15*. <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/542>
- Νικολαΐδου, Σ. (2016). Η δημιουργική γραφή στο σχολείο: Ένα πολυεργαλείο για την παραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου. Στο Σ. Νικολαΐδου (Επιμ.) *Πολύτροπη Γλώσσα, Υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο Λύκειο*. Θεσσαλονίκη: Πύλη του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας.
- Σουλιώτης Μ. (2012), *Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως, βιβλίο εκπαιδευτικού*, Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Voyevutko, N. Καϊάφα, I., Γρίβα, E., & Ηλιοπούλου, K. (2022). *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρητικές αποτυπώσεις και προτάσεις για την αξιοποίηση της στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΕΓ*. Κέντρο Έρευνας και Καινοτομίας, ΠΔΜ. <https://ucri.uowm.gr/book>
- Wang, C. Y., Chang, C. K., Lin, K. J., & Chen, G. D. (2019). Effectiveness of web-based mechanism for teaching creative writing in the classroom. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(3), 282-294.

Η οικουμενικότητα της Οδύσσειας: Το project «Ξαναγράφοντας την Οδύσσεια»

Φωτεινή Ντάνου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Socrates Academy, NC
fotinidanou@gmail.com

Γεώργιος Βλαντής

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Socrates Academy, NC
gvlantis@yahoo.com

Περίληψη

Στο σχολείο Charter school Socrates Academy της Βόρειας Καρολίνας, στην Αμερική, φοιτούν μαθητές από διάφορες χώρες του κόσμου. Στα πλαίσια της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού, εφαρμόστηκε ένα project όπου αξιοποιήθηκε η “Οδύσσεια” του Ομήρου, το κλασικό επικό ποίημα. Στη συνέχεια, οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν και να γράψουν τις δικές τους (οικογενειακές) ιστορίες, τη δική τους Οδύσσεια, αλλά και να παρέμβουν στο κείμενο, διαφοροποιώντας την πλοκή, το τέλος ή και δίνοντας στον Οδυσσέα ένα διαφορετικό ρόλο, τον ρόλο κάποιου σύγχρονου άνδρα που αναζητά τη δική του Ιθάκη.

Λέξεις-κλειδιά: Οδύσσεια, project, διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, δημιουργική γραφή.

1. Εισαγωγή

1.1. Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας και ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας

Η διδασκαλία της ελληνικής, ως δεύτερης ξένης γλώσσας, πρέπει να αξιοποιεί πολυποίκιλα και πολυτροπικά διδακτικά εργαλεία, προκειμένου να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να έρθουν σε επαφή με τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα της Ελλάδας σε ένα παρωθητικό, αυθεντικό και επικοινωνιακό περιβάλλον. Σε ένα σύγχρονο, πολυτροπικό, δημιουργικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι παρακάτω δεξιότητες (4C's), που διατρέχουν όλη την εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ σημαντικές: α) Επικοινωνία (Communication), β) Συνεργασία (Collaboration), γ) Δημιουργικότητα (Creativity), δ) Κριτική σκέψη (Critical thinking) και έχουν μεγάλη επιρροή στα μαθησιακά αποτελέσματα (Supena et al., 2021).

Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η διδασκαλία της γλώσσας δημιουργεί μια γέφυρα κατανόησης, επιτρέποντας ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις με ανθρώπους από διαφορετικό υπόβαθρο. Η διαπολιτισμική κατανόηση ενισχύει την ικανότητά των μαθητών να ανταλλάσσονται βαθύτερα στοιχεία του πολιτισμού στόχου και να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε μια δεύτερη/ξένη γλώσσα. Επιπλέον, συμβάλει στην ικανότητά τους να ερμηνεύουν εξωλεκτικά στοιχεία της συμπεριφοράς, να κατανοούν

τις λεπτές αποχρώσεις της συζήτησης και να προσαρμόζουν το στυλ επικοινωνίας σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια με αυτοπεποίθηση. Έτσι προωθείται η συμμετοχικότητα, ο σεβασμός και η άρση των πολιτισμικών φραγμών.

1.2. Η αξιοποίηση της Δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας

Στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκε ένα δημιουργικό περιβάλλον, όπου δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να συνθέσουν κείμενα, ποιήματα ή ιστορίες, αν και δεν περιορίζονται αποκλειστικά σε αυτά τα είδη (Maley, 2009). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο όπου ευνοείται η δημιουργική γραφή, τα παραγόμενα κείμενα έχουν περισσότερο αισθητικό, παρά καθαρά πληροφοριακό ή ρεαλιστικό σκοπό (Maley, 2009), ενώ η όλη διαδικασία είναι ιδιαίτερα ευχάριστη και διασκεδαστική. Κεντρικό προσδιοριστικό χαρακτηριστικό της δημιουργικής γραφής αποτελεί το γεγονός πως συνδέεται με δεξιότητες και λειτουργίες που συναντώνται και στο παιχνίδι, όπως είναι η αίσθηση της περιπέτειας, της ευχαρίστησης, της φαντασίας, του πειραματισμού και της περιέργειας (Καραγιάννης, 2010).

Όσον αφορά την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, ο Kenny(2011) παρουσιάζει τέσσερα βασικά πλεονεκτήματα: α) ελευθερία έκφρασης, β) χρήση της φαντασίας, γ) συναισθηματική απόκριση, δ) σύνδεση του γνωστού με το άγνωστο. Ένα τέτοιο πλαίσιο ενισχύει τη δημιουργικότητα των μαθητών, και προωθεί την ανακάλυψη, την καινοτομία και την πρωτοτυπία (Silvia, 2008).

2. Το project «Ξαναγράφοντας την Οδύσσεια»

2.1. Σκοπός και Εκπαιδευτικό Πλαίσιο

Το project επικεντρώνεται στη δουλειά που παρήγαγαν οι μαθητές της Ε' τάξης του Δημοτικού που φοιτούν στο Charter school Socrates Academy σε ένα δημιουργικό, διαθεματικό και πολυτροπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Στο Charter school Socrates Academy της Βόρειας Καρολίνας, στην Αμερική, φοιτούν μαθητές από διάφορες χώρες του κόσμου. Οι μαθητές, προέρχονται από διάφορα εθνοτικά περιβάλλοντα και μόνο το 2% είναι Ελληνικής καταγωγής. Το επίπεδο των μαθητών είναι Α1-Α2 (από την τρίτη έως την πέμπτη τάξη).

2.2. Σχεδιασμός και Εφαρμογή του project

Η «Οδύσσεια» αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κείμενα της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας και ενσωματώνεται με μοναδικό τρόπο στην εκπαίδευση των μαθητών. Καταδεικνύεται ότι η διδασκαλία της Οδύσσειας μπορεί να αποτελέσει μια γέφυρα για την κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας, των αξιών, των ιδανικών, ενώ παράλληλα γίνεται εμβάθυνση στη λογοτεχνία, στην ποίηση (η «Ιθάκη» του Καβάφη), στην ιστορία, στη γεωγραφία και στον πολιτισμό.

Απώτερος στόχος ήταν οι μαθητές να απολαύσουν την αφήγηση των περιπετειών του Οδυσσέα, θα διαβάσουν σχετικά κείμενα, να αντλήσουν πληροφοριακό υλικό από βιβλία και από το διαδίκτυο, να συζητήσουν για τις πανανθρώπινες και διαχρονικές αξίες και σαν τελικό προϊόν να ενθαρρυνθούν για να συζητήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και να δημιουργήσουν τη δική τους εκδοχή της Οδύσσειας, τα δικά τους ποιήματα.

Τα διδακτικά μέσα και οι τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν είναι η δραματοποιημένη αφήγηση, βιβλία με τον τίτλο “Οδύσσεια” του Ομήρου στα ελληνικά και στα αγγλικά, προβολή σε βίντεο των περιπετειών του Οδυσσέα στα αγγλικά και στα ελληνικά, δημιουργία google slides και power point από τους μαθητές.

Τα αντικείμενα της ελληνικής γλώσσας, του ελληνικού πολιτισμού, της ιστορίας, της μυθολογίας, της γεωγραφίας, εμπλέκονται αρμονικά σε ένα ενιαίο «όλο», ενισχύοντας τις κοινότητες δημιουργικής μάθησης στα πλαίσια της ομάδας και της σχολικής τάξης, κάτι που ενισχύει τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τις σχέσεις σεβασμού εκπαιδευτικών και μαθητών (Davies et al., 2013).

2.3. Επιμέρους στόχοι του project

Γλωσσικοί στόχοι

- Ενίσχυση δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου
- Ενίσχυση δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου
- Εκμάθηση του λεξιλογίου: Η συναγωγή της σημασίας των λέξεων αξιοποιώντας το περιεχόμενο των εικόνων
- Η γραπτή παραγωγή συμβολικού - μεταφορικού λόγου μέσω της δημιουργικής γραφής των μαθητών

Γνωστικοί στόχοι

- Επαφή με το Ομηρικό έπος: «Οδύσσεια»
- Εμβάθυνση στα νοήματα της Οδύσσειας (συμβολισμοί, μεταφορικά νοήματα)
- Σύνδεση με το “σήμερα”

Διαπολιτισμικοί στόχοι

- Δημιουργία συνθηκών επικοινωνίας και ανταλλαγής, συμβολή στην καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος που προωθεί τη διαπολιτισμική επικοινωνία και ανταλλαγή.
- Ενίσχυση της φαντασίας, εξωτερίκευση των συναισθημάτων, αξιοποίηση της δημιουργικότητας σε ένα πλαίσιο ανταλλαγής οπτικών, απόψεων και ιδεών.
- Διαπραγμάτευση καθολικής -πανανθρώπινης θεματικής που αξιοποιεί την εμπειρία των μαθητών, ανεξάρτητα από την εθνική τους προέλευση (Παντελιού, 2019).

2.4. Στάδια εφαρμογής και Δραστηριότητες

2.4.1. Προστάδιο

Κατά τη διάρκεια του προσταδίου του project εφαρμόστηκαν οι παρακάτω κατηγορίες γλωσσικών δραστηριοτήτων:

- Έγινε αφόρμηση με την προβολή βίντεο της Οδύσσειας στην αγγλική γλώσσα
- Παρακολούθηση βίντεο για την Ιλιάδα (σύνδεση των δύο επικών ποιημάτων)
- Προβολή παρουσίασης της θεματικής του κάθε επικού ποιήματος (με τη μορφή power point) για βαθύτερη κατανόηση. Αναφέρθηκαν κι επεξηγήθηκαν έννοιες όπως, ραψωδός, επική ποίηση, μη ύπαρξη γραπτού λόγου, κλπ.
- Αφήγηση από τους εκπαιδευτικούς της ιστορίας
- Ανάγνωση της Οδύσσειας από βιβλία στην αγγλική γλώσσα.
- Ανάγνωση της Οδύσσειας από βιβλία στην ελληνική γλώσσα.
- Brainstorming: καταγραφή λέξεων στον πίνακα, μέθοδος με θετικά οφέλη σύμφωνα και με έρευνες σ' άλλα σχολεία (Rizi et al., 2013).
- Συζήτηση σχετικά με το τι τους εντυπωσίασε περισσότερο.
- Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.
- Συζήτηση για τα βαθύτερα νοήματα της Οδύσσειας, για τους συμβολισμούς, για το νόημα των μεταφορικών εκφράσεων Κριτικός γραμματισμός. Κατανοούν το βαθύτερο νόημα του κειμένου. (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2011)
- Διάβασαν το ποίημα: «Ιθάκη» του Κωνσταντίνου Καβάφη στα ελληνικά και άκουσαν τη συγκλονιστική απαγγελία του από τον Sean Connery στα αγγλικά.
- Δόθηκαν «συνταγές παρασκευής» σύντομων αφηγήσεων.
- Παρουσιάστηκε ο τρόπος να συγγραφής ενός ποιήματος.

Διαπολιτισμικές δραστηριότητες: Ζητήθηκε από τους μαθητές να αναζητήσουν την οικογενειακή τους ιστορία, μέσω συνεντεύξεων σε παππούδες και γιαγιάδες, να μάθουν για τη δική τους Οδύσεια, για το δικό τους ταξίδι. Με άλλα λόγια, έγινε συσχετισμός της γλώσσας με τον ενεργό κοινωνικό περιβάλλον. (Freire & Macedo, 1987). Έτσι δόθηκε η ευκαιρία να μοιραστούν πολλές παράλληλες «Οδύσειες» στο περιβάλλον της τάξης.

Δημιουργικές δραστηριότητες: Πολλοί μαθητές αναζήτησαν εικόνες για να ζωγραφίσουν, με πιο δημοφιλή την εικόνα του Κύκλωπα και κάποιοι κατασκεύασαν τριήρεις με χαρτόνι και με τουβλάκια Lego.

2.4.2. Κύριο στάδιο

Μετά την παρακολούθηση βίντεο, την ανάγνωση βιβλίων στα αγγλικά και στα ελληνικά, ακολούθησε η καταγραφή των λέξεων στον πίνακα ή σε μεγάλα χαρτόνια (brain storming, καταγισμός ιδεών) ορατά από την πλειοψηφία των μαθητών. Παρατηρήθηκε πλούσια και απρόσκοπτη παραγωγή προφορικού λόγου, με χαρακτηριστικό γνώρισμα τον ενθουσιασμό των μαθητών (*Οδυσσέας, Οδύσεια, το ταξίδι της ζωής μας, περιπέτεια, δυσκολίες, απελπισία, επιμονή, στόχος, αγάπη, νοσταλγία, αφοσίωση,*

ηρωισμός, Ποσειδώνας, Αθηνά, Πηνελόπη, Τηλέμαχος, προκλήσεις, τέρατα, υπομονή, πίστη...).

Παρουσιάστηκαν στους μαθητές διάφοροι τρόποι παραγωγής γραπτού λόγου (κείμενα, ποίηση), εξηγώντας τις λειτουργίες και τις δυνατότητες που προσφέρει η δημιουργική γραφή, η οποία εστιάζει στη διαδικασία, στο «ταξίδι» και εφοδιάζει τους μαθητές με ποικίλες δεξιότητες (Αναε, 2014).

Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εργαστούν σε ομάδες: συζητούν, αναζητούν, συνθέτουν, δημιουργούν γραπτά κείμενα, εικόνες, τρισδιάστατες κατασκευές (ανάλογα με τα ταλέντα τους και με την έμπνευσή τους). Δόθηκε η δυνατότητα να καλλιεργήσουν α) τις κοινωνικές δεξιότητες δηλαδή, συνεργασία, ανταλλαγή απόψεων, σεβασμός, επικοινωνία, αλληλοϋποστήριξη. Β) τις επικοινωνιακές δεξιότητες, που ενδυναμώνουν τον ενθουσιασμό και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (Torres-Harding et al., 2017).

Εαυτοποιήματα: Ο πρώτος και ο τελευταίος στίχος αναφέρονται στον ήρωα, στον Οδυσσέα.

Είμαι ο Οδυσσέας.

Πατρίδα μου είναι η Ιθάκη.

Θέλω να επιστρέψω στην πατρίδα μου ή να αγκαλιάσω τον γιο μου ή τη γυναίκα μου ή να ζήσω μια ήσυχη ζωή,...

Φοβάμαι τον Ποσειδώνα, τη θάλασσα, τον φόβο μου, την απελπισία μου, τον κακό μου εαυτό, την αδυναμία μου, τον χρόνο που περνάει...

Ονειρεύομαι να γυρίσω πίσω, την Ιθάκη μου, να γεράσω κοντά στην οικογένειά μου, ήσυχα δειλινά κοντά στο ακρογιάλι,...

Είμαι ο Οδυσσέας.

Προσωπογραφίες: Οι μαθητές έχτισαν την προσωπικότητα του Οδυσσέα μέσα από ερωτήσεις:

- Τι αγαπά; Την οικογένειά του, την πατρίδα του
- Τι μισεί; Τον πόλεμο
- Τι φοβάται; Τη νοσταλγία
- Τι θέλει; Να αγκαλιάσει την οικογένειά του, να επιστρέψει στην πατρίδα του, να έχει μια ήσυχη ζωή
- Τι ονειρεύεται; Οικογενειακές στιγμές, ηρεμία

Ακροστιχίδες: (Σουλιώτης, 2012, σ.63)

Ιάνθη

Θάλασσα

Αίολος

Καλυψώ

Ήλιος

Οπτική ποίηση/ καλλιγράμματα: Οι μαθητές εμπλέκονται στις εξής δραστηριότητες (μορφοποιούν το ποίημα, καθρεφτίζοντας το περιεχόμενό του: ζωγραφίζουν τριήρεις, κύκλωπες, πουλιά και συμπληρώνουν τις γραμμές των σχημάτων με το λεξιλόγιο (Σουλιώτης, 2012, σ. 69).

Μετάπλαση της ιστορίας ή Λαθεύοντας την ιστορία (τεχνική συγγραφής του Τζιάνι Ροντάρι): Ένα πολύ εύστοχο παράδειγμα είναι το παρακάτω. Όταν ο Οδυσσέας έφτασε στην Ιθάκη και φανερώθηκε, η Πηνελόπη τον απέρριψε, λέγοντάς του περιφρονητικά ότι είναι γέρος πια! Ο Οδυσσέας, στην αρχή ήθελε να κλάψει, θεωρώντας ότι όλη αυτή του η περιπέτεια ήταν μια ουτοπία. Όσπου εμφανίζεται ο Superman! Του δίνει το χέρι και του λέει: «*Πάμε στο Μεσολόγγι για ένα ούζο Τρικενέ να πάνε κάτω τα φαρμάκια;*»

Limerick: Τεχνική του Γιώργου Σεφέρη. (Σουλιώτης, 2012, σ. 71). Πεντάστιχα ποιήματα, στα οποία ο τελευταίος στίχος είναι παραλλαγή του πρώτου στίχου και βοηθά τους μαθητές να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και την εκτίμηση τους (Johnson, 1961).

Ήμουν ο γενναίος Οδυσσέας

Ήμουν βασιλιάς και στρατηγός

Αγάπησα την Πηνελόπη

Μα αυτή πια, με διώχνει

Ήμουν ο Οδυσσέας και την “πάτησα!”

Άλλωστε, η συγγραφή ποιητικών κειμένων μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της γλωσσικής τους ανάπτυξης, την εξάσκηση των δεξιοτήτων του μαθητή και τη συναισθηματική και διανοητική του εξέλιξη (Κάκαλου, 2015).

Κείμενα ενσυναίσθησης:

Ο Κύκλωπας, μόνος το βράδυ στη σπηλιά του, ξέσπασε σε κλάματα, γιατί κανείς δεν φαινόταν να τον συμπαθεί και όλοι τον κορόιδευαν. Γίγαντας, με ένα μάτι, τόσο διαφορετικός! Ο Οδυσσέας και οι σύντροφοί του, προσπαθούσαν να καταστρώσουν σχέδιο απόδρασης από τη σπηλιά του. Τον λυπήθηκαν όμως. Ο Οδυσσέας τον πλησίασε και του είπε ότι ο καθένας είναι διαφορετικός, αλλά και τόσο μοναδικός! «Είσαι τόσο γλυκός σαν παιδί, τεράστιε γίγαντα! Μάθε να αγαπάς τον εαυτό σου για να σε αγαπήσουν και οι άλλοι!»

Στις ιστορίες τους, ο Οδυσσέας έγινε ένας συνηθισμένος άνδρας του «σήμερα» που ψάχνει την Ιθάκη του!

«Ο Οδυσσέας, ήταν ένα πετυχημένος δικηγόρος που ζούσε σε ένα πολυτελές διαμέρισμα στη Νέα Υόρκη. Όλη την ημέρα δούλευε. Ήταν ανταγωνιστικός, εγωιστής και άπληστος.

Είχε πολλά χρήματα, πολλά αυτοκίνητα και σπίτια, πολλή αγένεια και θυμό, πολύ άγχος και αϋπνίες. Ακόμη και η οικογένειά του δεν τον εκτιμούσε πια. Ώσπου, αρρώστησε. Ο γιατρός του είπε να ψάξει τη θεραπεία μέσα του. Μια μέρα, τα άφησε όλα πίσω του κι έφυγε για την Ινδία. Εκεί βρήκε το νόημα της ζωής στα απλά πράγματα, στην ήρεμη ζωή, βοηθώντας τους άλλους.»

Η οικουμενικότητα της Οδύσσειας: «Η δική μου Οδύσσεια». «Η Οδύσσεια της οικογένειάς μου». Οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως όλοι γνωρίζουμε έναν ήρωα γύρω μας που πάλεψε για την Ιθάκη του. Όλοι έχουμε έναν ήρωα μέσα μας που παλεύει για το καλό, το δίκαιο. Που θέλει να βρει την Ιθάκη του, εκεί όπου θα ανήκει η καρδιά του. Όλοι προέρχονται από διαφορετικά μέρη, όλοι κουβαλάνε παρόμοιες ιστορίες. Η μοίρα των ανθρώπων κοινή. Η αναζήτηση της Ιθάκης, μέσα από την προσωπική Οδύσσεια του καθενός.

Οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία εικονογράφησης των ιστοριών τους. Επίσης κάνουν σχεδίες με χαρτόνια και πλαστελίνη ή τη σχεδία του Οδυσσέα με Lego.

Επίσης, ενθαρρύνονται να κατασκευάσουν βίντεο, στο οποίο μίλησαν για το τι τους αρέσει στην Οδύσσεια, ποια ήταν η αγαπημένη τους στιγμή και ποιος ήταν ο αγαπημένος τους ήρωας. Η χρήση βίντεο στην εκπαίδευση έχει πολλαπλά οφέλη και ένα εξ' αυτών είναι ότι οι μαθητές βλέπουν τους εαυτούς τους και μέσω αυτού στοχάζονται σχετικά με τον χαρακτήρα τους και πως μπορούν να τον βελτιώσουν (Coffey, 2014).

2.4.3. Μεταστάδιο

Οι μαθητές σε αυτό το στάδιο ολοκληρώνουν την τελική εκδοχή των κειμένων τους. Αναπτύσσουν τις μεταγλωσσικές και μεταγνώστικές δεξιότητες επεξεργασίας κειμένου σε διάφορα επίπεδα (διόρθωση λαθών, αναδιατυπώσεις, προσθήκες, αφαιρέσεις, αναδιατάξεις, αναζήτηση γλωσσικής συνοχής, νοηματικής συνεκτικότητας, πληροφοριακής πληρότητας, επικοινωνιακής καταλληλότητας του κειμένου. (Νίκη Παντελιού, 2019). Επιπλέον, οι μαθητές συνειδητοποιούν τη δύναμη και την αξία της πολιτιστικής ποικιλίας μέσω της έκφρασης των σκέψεων και συναισθημάτων στις εικόνες.

Στη συνέχεια, οι μαθητές επικοινωνούν το υλικό που δημιούργησαν/παραγώμενα στο κύριο στάδιο. Το παρουσιάζουν στο τμήμα τους και σε ολόκληρη την τάξη και το πολυτροπικό κείμενο αποστέλλεται στους γονείς. Όταν οι μαθητές παρουσιάζουν το δημιούργημά τους γίνεται ανταλλαγή ιδεών και απόψεων για να μπορέσουν να εξηγήσουν τη σκέψη τους, να αλληλοεπιδράσουν και να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που έλαβαν και να εξασκήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Συμεωνάκη, 2013).

Επίσης, αξιοποιούνται οι παρακάτω δραστηριότητες:

Διαθεματικές δραστηριότητες: Ταξίδι στο γύρο της Μεσογείου. Γνωριμία με τις χώρες και τους κατοίκους του Ομήρου και με τους σημερινούς κατοίκους στις χώρες τους. Τι αντιπροσώπευε ο καθένας;

Διαπολιτισμικές δραστηριότητες: Ανάγνωση ποιημάτων και κειμένων δημιουργικής γραφής. Κατανόηση ότι το ταξίδι της ζωής μας δεν είναι μια ευθεία και προβλέψιμη γραμμή, αλλά μια περιπέτεια γεμάτη εμπειρίες και γνώσεις, γεμάτη χαρές και ματαιώσεις, γεμάτη απογοήτευση κι ελπίδα. Η αναζήτηση της Ιθάκης μας, είναι το ζητούμενο της ζωής μας. Ιθάκη είναι εκεί, όπου η καρδιά μας, ανήκει.

3. Ανακεφαλαιωτικές επισημάνσεις

Μέσα από το συγκεκριμένο δημιουργικό, διαθεματικό project, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, να συνθέσουν τα δικά τους κείμενα δίνοντας τη δική τους προσωπική εκδοχή (Σουλιώτης, 2012). Οι μαθητές απόλαυσαν την ενασχόληση με το project, γιατί τους δόθηκε η δυνατότητα να ερευνήσουν σε βάθος και να κατασκευάσουν το δικό τους υλικό. Η εμπλοκή τους σε κάτι διαφορετικό από τη συνηθισμένη ρουτίνα, τους αύξησε το ενδιαφέρον τους κι ενίσχυσε τα κίνητρα για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.

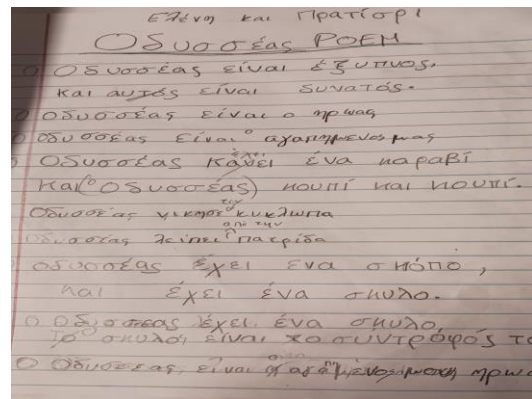
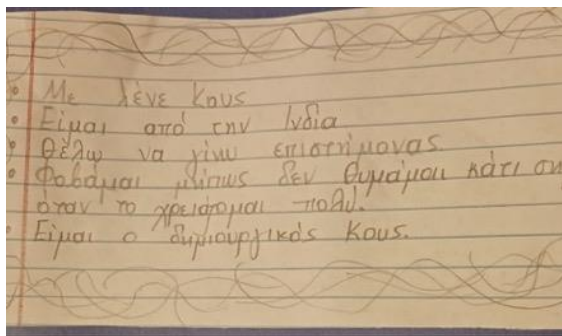
Έγιναν δημιουργοί ενός νέου έργου. Οι μαθητές κλήθηκαν να παρέμβουν στο έπος, να διαφοροποιήσουν την αρχή, την πλοκή, το τέλος, δίνοντας τη δική τους εκδοχή, η οποία ήταν τελικά συναρπαστική. Το διαθεματικό και δημιουργικό πλαίσιο παρείχε τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζονται δημιουργικά, να αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους, αλλά και να είναι σε θέση να παρέμβουν σε αυτό, να το ξαναδημιουργήσουν με βάση τη φαντασία και τον δικό τους τρόπο σκέψης και την οπτική τους γωνία.

Επιπλέον, η συγγραφή και η ανάγνωση των αφηγημάτων συνεργατικά μέσα στην ομάδα και η παρουσίασή των έργων της κάθε ομάδας στην ολομέλεια της τάξης ενίσχυσε τις δεξιότητες επικοινωνίας, την αλληλόδραση και την αποδοχή διαφορετικών απόψεων (Καρακίτσιος, 2012). Η Οδύσσεια, μέσα από την οικουμενικότητά της και τη διαχρονικότητά της, αποτέλεσε μια σύνδεση, μια γέφυρα ανάμεσα στο πολυπολιτισμικό και πολύγλωσσο περιβάλλον του συγκεκριμένου σχολείου, αποδεικνύοντας ότι όλοι οι άνθρωποι, όλες τις εποχές, παντού στον κόσμο, ψάχνουν να βρουν την Ιθάκη τους. Επιπλέον, οι μαθητές απόλαυσαν το ταξίδι σε χώρες μακρινές, στη λεκάνη της Μεσογείου, έψαξαν τα βαθύτερα νοήματα τις αλληγορίες, τις μεταφορές, τους παραλληλισμούς με τη ζωή τους, με τη ζωή μας, με το «σήμερα»!

Βιβλιογραφία

- Anae, N. (2014). Creative Writing as Freedom, Education as Exploration: Creative writing as literary and visual arts pedagogy in the first-year teacher-education experience. *The Australian Journal of Teacher Education*, 39(8), 35-47.
- Coffey, A. (2014). Using video to develop skills in reflection in teacher education students. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(9), 86-97.

- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education—A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity, 8*, 80–91.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Bergin & Garvey.
- Johnson, E. (1961). Teaching Poetry to an Unpoetical Age---A junior high school unit. *English Journal, 50*(8), 546.
- Κάκαλου, Ι. (2015). Δημιουργική γραφή και Διαδίκτυο: Το παράδειγμα της ποίησης. Στο Τ. Κωτόπουλος & Β. Νάνου (Επιμ.) Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου *Δημιουργική Γραφή*, (σσ. 376-384). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Kenny, S. (2011). *Teaching Creative Writing in an ESL context*. In *Outside the Box: The Tsukuba Multilingual Forum*. Foreign Language Center Tsukuba University, Japan.
- Maley, A. (2009). *Creative Writing for language learners (and teachers)*. Pearson/Longman Malaysia.
- Rizi, C. E., Najafipour, M., Haghani, F., & Dehghan, S. (2013). The effect of using the brainstorming method on the academic achievement of students in grade five in Tehran Elementary schools. *Procedia: Social & Behavioral Sciences, 83*, 230–233.
- Silvia, P. J. (2008). *Another look at creativity and intelligence: Exploring higher-order models and probable confounds*. *Personality and Individual Differences, 44*, 1012–1021.
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή - Οδηγίες Πλεύσεως [Βιβλίο εκπαιδευτικού]*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κυπριακής Δημοκρατίας.
- Συμεωνάκης, Α. (2000). Η εκπαίδευση και η πολιτισμική ανάπτυξη των αποδήμων. Η περίπτωση των γυναικών. Στο Χ. Κωνσταντόπουλου, Λ. Μαράτου-Αλιπράντη, Δ. Γερμανός & Θ. Οικονόμου (Επιμ.), *“Εμείς” και οι Άλλοι: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα. Η εκπαίδευση και η πολιτισμική ανάπτυξη των αποδήμων. Η περίπτωση των γυναικών*. Τυπωθήτω.
- Supena, I., Darmuki, A., & Hariyadi, A. (2021). The influence of 4C (Constructive, Critical, Creativity, Collaborative) learning model on students’ learning outcomes. *International Journal of Instruction, 14*(3), 873-892.
- Torres-Harding, S., Baber, A., Hilvers, J., Hobbs, N., & Maly, M. T. (2017). Children as agents of social and community change: Enhancing youth empowerment through participation in a school-based social activism project. *Education, Citizenship and Social Justice, 13*(1), 3–18.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2011). *Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλώσσα*. www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Glossa/analytiko_programma.html



Ρέιανς - 5^η δημοτικού:

Ο Οδυσσέας είναι ένας άντρας στο μέλλον και είναι ο μόνος ζωντανός άνθρωπος. Όλοι οι άλλοι μετατράπηκαν σε ρομπότ. Το σπίτι του είναι μια μυστική βάση που περιβάλλεται από καμουφλαρισμένους τοίχους. Πρέπει να πολεμήσει όλα τα κακά ρομπότ και να ταξιδέψει σε ολόκληρο τον κόσμο. Πριν το τελευταίο άτομο μετατραπεί σε ρομπότ, έγραψε σε ένα κομμάτι χαρτί που βρίσκεται η θεραπεία. Ο Οδυσσέας παίρνει το δρόμο για τον προορισμό του, αλλά μόλις άρπαξε τη θεραπεία, ο Πολύφημος σπάει τη στέγη του κτιρίου. Ο Οδυσσέας πιστεύει ότι είχε τελειώσει, αλλά ο Πολύφημος πυροβολείται από ένα όπλο λέιζερ. Αποδεικνύεται ότι ο Οδυσσέας ενεργοποίησε τη θεραπεία χωρίς καν να το γνωρίζει, και τα ρομπότ πυροβολούν τον Πολύφημο στο μάτι ακριβώς πριν μετατραπούν σε άνθρωπο. Ο Οδυσσέας έχει σώσει τον κόσμο από μια άφυχη κατάσταση.

Μόλι - 3^η δημοτικού:

Ο Οδυσσέας ήταν ένας πολύ πλούσιος άνθρωπος που ζούσε σε ένα όμορφο κάστρο. Ήταν διάσημος και πήγαινε σε φανταχτερά εστιατόρια. Νόμιζε ότι τα χρήματα θα μπορούσαν να αγοράσουν την ευτυχία, αλλά αντίθετα δεν του αγόρασαν τίποτα απολύτως. Ήταν πολύ ανταγωνιστικός και αγενής και κανείς δεν τον συμπαθούσε και έτσι, όταν πήγε στο σπίτι του δεν ήταν ευτυχισμένος και είχε πολύ άγχος. Έτσι ο γιατρός του είπε να αλλάξει κάτι και άφησε πίσω του τη ζωή που είχε και πήγε στην

Αμερική. Ήξερε πλέον ότι η ασπλαχνία δεν του αγόραζε την ευτυχία και έτσι όποτε συναντούσε κάποιον του έδινε πάντα καλοσύνη και πάντα την έπαιρνε πίσω. Ο Οδυσσέας επέλεξε να κάνει τέχνη γιατί τον έκανε ευτυχισμένο. Και αγόρασε ένα ράντσο που ήταν πολύ ωραίο. Και όταν γύρισε σπίτι του ήταν ευτυχισμένος και δεν είχε άγχος. Τώρα ήξερε τι και πού είναι το σπίτι: Το σπίτι είναι εκεί που είναι η καρδιά και το σπίτι ήταν περιτριγυρισμένο με αγάπη και καλοσύνη.

Απόψεις – Opinions

I liked the Odyssey project a lot because I got to work in a group a lot. Even when I worked as an individual the projects I worked on were really fun. The recreation of the story and drawing the scene from the book were my favorite projects. I was really happy when I unleashed my true creativity. – Reyansh 5th grade

Εγώ αγαπώ το Οδισσία projects! It was fun! My favorite project was the Odyssey poem! I worked with Helen and we did a poem that rhymed. It helped me get ready for other poem projects, like the one about Spring. The Odyssey poem helped me become more imaginative and to let out some of my silly, fun side! I liked when Helen and I presented our poem! In Conclusion, the Odyssey projects was fun, but the poem was really fun, in my opinion! - Pratishree 5th grade

My Opinion about about the Odyssey Project is good because of all of the stuff we did about the Odyssey Project. The most things I liked about the project is the partener work, slides and the stories we did. What I learned in this project is about Odyssey and all of his adventures and history. What affected me in all is that I improved in Greek Language a little and it helped in knowing about my characteristics that i do. – Chiddu 5th grade

In my opinion, I think that making the twist to the story Odyssey was my favorite project because it allowed me to use my creativity and my imagination to change the story. It was also my favorite part of the Odyssey projects because I had to think about it a lot because it was a story. I had to ask myself questions about the character which made me think a lot about it. My final reason why I think that making the twist to the Odyssey is because it was very fun. For example, we could make the story however we wanted it and make his journey an amazing adventure. - Howard 5th grade

My opinion about the Odyssey projects is that I enjoyed it very much. My favorite part was the alternative story of Odyssey when I made him a youtuber. Another thing I really liked was getting put in teams or partners because it's way more fun with other people and getting a second opinion and more ideas. Some things I think we need to do more are like the poem and the drawing because it made us think outside the box and it was very fun with a group. I think overall most of the Odyssey projects were fun some more some less but I liked most of them. – Athena 5th grade

Διδάσκοντας την Ελληνική ως Γ2 μέσα από τη λογοτεχνία

Αικατερίνη Τσουλφά

Φιλολόγος, Υπ. Διδάκτορας, 2^ο Γυμνάσιο Δράμας, ΓΕΛ Προσοτσάνης
atsoulfa@yahoo.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, το ενδιαφέρον για την εκμάθηση της Ελληνικής από μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα γίνεται όλο και πιο έντονο. Το γεγονός αυτό οφείλεται σε διάφορους παράγοντες: κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς. Ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταπεξέλθει σε μία νέα πρόκληση και, ταυτόχρονα, να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που αυτή ενέχει. Η εκμάθηση μιας γλώσσας περιλαμβάνει τόσο τον γραπτό όσο και τον προφορικό λόγο. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να καλλιεργήσει πολλές δεξιότητες, κάνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία όσο πιο ενδιαφέρουσα και λιγότερο ανιαρή γίνεται. Τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για μια σειρά δραστηριοτήτων, μέσω των οποίων καλλιεργούνται περισσότερες από μία δεξιότητες, με τρόπο ευχάριστο και διασκεδαστικό, καθώς και με την τεχνολογία στη διάθεση του εκπαιδευτικού. Το διδακτικό σενάριο, που παρουσιάζεται σε αυτή την εργασία, επιχειρεί την αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού κειμένου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2).

Λέξεις-κλειδιά: Ελληνική, δεύτερη γλώσσα, λεξιλόγιο, γραπτός λόγος, λογοτεχνία.

1. Εισαγωγή

Η αυξημένη μετανάστευση προς την Ελλάδα, είτε για λόγους εργασίας, είτε για σπουδές, είτε για την αναζήτηση μιας καλύτερης ζωής, έχει δημιουργήσει την ανάγκη για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Οι μετανάστες που εγκαθίστανται στην Ελλάδα χρειάζονται να επικοινωνούν αποτελεσματικά στην καθημερινή τους ζωή, στις κοινωνικές τους συναναστροφές και στην εργασία τους. Ταυτόχρονα, η παγκοσμιοποίηση και οι ευκαιρίες εργασίας που προσφέρει η ελληνική αγορά εργασίας είναι άλλος ένας σημαντικός παράγοντας που ωθεί τα άτομα με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο να μάθουν την Ελληνική Γλώσσα. Πολλές επιχειρήσεις στην Ελλάδα προτιμούν να προσλαμβάνουν εργαζόμενους που μπορούν να μιλούν και να γράφουν στα ελληνικά, για να μπορούν να επικοινωνούν άμεσα με τους πελάτες και τους συνεργάτες τους. Τέλος, η πλούσια ελληνική πολιτιστική κληρονομιά και η ιστορία της Ελλάδας προκαλούν ενδιαφέρον για την εκμάθηση της γλώσσας σε πολλούς αλλογενείς που επιθυμούν να γνωρίσουν καλύτερα την ελληνική κουλτούρα. Η εκμάθηση της γλώσσας είναι ένα ουσιαστικό βήμα προς αυτήν την κατεύθυνση, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσουν βαθύτερη κατανόηση της λογοτεχνίας, της κουλτούρας και της τέχνης της χώρας.

Στο νέο αυτό εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως διαμορφώνεται με βάση όλους τους παραπάνω παράγοντες, ο εκπαιδευτικός-φιλόλογος καλείται να ανταπεξέλθει σε αυτήν τη νέα πρόκληση και να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που αυτή συνεπάγεται. Η εκμάθηση μιας γλώσσας δεν περιλαμβάνει μόνο την απόκτηση γραμματικών και συντακτικών κανόνων, αλλά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων στον γραπτό και προφορικό λόγο και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Επιπλέον, η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να είναι ενδιαφέρουσα και ελκυστική, ώστε οι μαθητές να διατηρούν το ενδιαφέρον τους και να αισθάνονται κίνητρο για μάθηση.

Σύμφωνα με την επικοινωνιακή μέθοδο δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας στην ξένη γλώσσα. Βασική παράμετρος στη διδασκαλία είναι η χρήση αυθεντικού υλικού στην τάξη, και η αξιοποίηση της λογοτεχνίας κατέχει μια σημαίνουσα θέση στη διδακτική διαδικασία. Έτσι, τα λογοτεχνικά κείμενα αντιμετωπίζονται ως ένα είδος συνομιλίας, προσφέροντας αυθεντικό γλωσσικό υλικό, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της φαντασίας των μαθητών (Ηλιοπούλου & Πλουσίου, 2019). Μπορούν να χαρακτηριστούν ως αστείρευτη διδακτική πηγή λεξιλογίου, εκφραστικής ποικιλίας, διαφορετικών ειδών και επιπέδου λόγου και να αποτελέσουν το έναυσμα για μια σειρά δραστηριοτήτων, μέσω των οποίων καλλιεργούνται περισσότερες από μία δεξιότητες (Ρουμπής, 2014· Φρυδάκη, 2003).

Επιπλέον, η γλώσσα –στόχος συνδέεται άμεσα με τον πολιτισμό–στόχο και συνεπώς η εκμάθησή της θα πρέπει να περιλαμβάνει και το πολιτισμικό κομμάτι που εκπροσωπεί. Μαθαίνοντας μια ξένη γλώσσα γνωρίζουμε στοιχεία του αντίστοιχου πολιτισμού και μέσα από τον πολιτισμό μαθαίνουμε καλύτερα την γλώσσα. Η λογοτεχνία αποτελεί μέρος του πολιτισμού και μπορεί να αποτελέσει την «γέφυρα» που θα ενώσει τη διδασκαλία της γλώσσας- στόχου με το πολιτισμικό –στόχο, ενώ παράλληλα μπορεί να συμβάλει στην κατάκτηση της γλώσσας μέσω μιας ενδιαφέρουσας και ευχάριστης διδακτικής διαδρομής.

2. Το σενάριο διδασκαλίας της Ελληνικής μέσα από λαϊκό παραμύθι

2.1. Σκοπός και πλαίσιο

Σκοπός αυτού του εκπαιδευτικού σεναρίου ήταν η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (για τέσσερις διδακτικές ώρες), στην Α' Γυμνασίου με την αξιοποίηση ενός λαϊκού παραμυθιού. Το παραμύθι αποτελεί ένα ξεχωριστό και ιδιαίτερο λογοτεχνικό είδος το οποίο έχει τις ρίζες του βαθιά στην παράδοση. Αρχικά, θεωρείται μια πολύ απλουστευμένη αφηγηματική μορφή που απευθύνεται σε κοινό νηπιακής και παιδικής ηλικίας. Η διαχρονικότητά του, όμως, καθώς και η ικανότητά του να προσαρμόζεται, να μεταλλάσσεται, ακόμα και να εντάσσεται σε άλλα λογοτεχνικά είδη, αποδεικνύουν την αξία, τη σπουδαιότητα και τη δυναμική του. Ως προς τη θέση του στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενέχει πάντοτε, έστω και έμμεσα, έναν παιδαγωγικό και διδακτικό χαρακτήρα, ενώ τα μυθικά και φανταστικά στοιχεία του συχνά αντιπροσωπεύουν

γεγονότα πραγματικά και καθημερινούς προβληματισμούς (Ακριτόπουλος, 2013, σσ. 98-99). Πίσω από το απλοποιημένο αφηγηματικό τους σχήμα και τους συμβολισμούς τους, διαγράφονται ξεκάθαρα οι δράσεις, τα συναισθήματα και ο χαρακτήρας των ηρώων (Ακριτόπουλος, 2013, σ. 179).

Άλλωστε, η διδακτική αξιοποίηση της λογοτεχνίας προσφέρει λεξιλογικό πλούτο και πολιτισμικές πληροφορίες του φυσικού περιβάλλοντος της γλώσσας-στόχου. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα για να καλλιεργηθούν οι γλωσσικές δεξιότητες και η δημιουργική χρήση της γλώσσας. Με άλλα λόγια, ένα τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον συμβάλλει στην α) ανάπτυξη κριτικής, αναλυτικής και συναισθηματικής σκέψης, β) καλλιέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας, γ) καλλιέργεια όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων, δ) καλλιέργεια του σεβασμού και της διαπολιτισμικότητας.

2.2. Στοχοθεσία και μαθησιακά αποτελέσματα

Με τη διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να έρθουν σε επαφή με την λογοτεχνία της γλώσσας που μαθαίνουν.
- Να γνωρίσουν τον κόσμο, τις αξίες, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις ζωής των ηρώων των παραμυθιών.
- Να εξοικειωθούν με το είδος του λαϊκού παραμυθιού.
- Να ενισχύσουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητά τους.

Με την ολοκλήρωση της διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση:

- Να αναπτύξουν τις δεξιότητες της ανάγνωσης και κατανόησης λογοτεχνικών κειμένων.
- Να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες της γραπτής και προφορικής έκφρασης.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους μέσω της ανάλυσης του κειμένου.
- Να είναι σε θέση να εντοπίσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ήρωες των κειμένων και να προτείνουν πιθανές λύσεις.

2.3. Εκπαιδευτικό υλικό

Για το συγκεκριμένο σενάριο αξιοποιήθηκε ως βασική εκπαιδευτική πηγή το παραμύθι «Το πιο γλυκό ψωμί».

Σύμφωνα με το λογισμικό αναγνωσιμότητας¹, το παραμύθι *Το πιο γλυκό ψωμί* ανταποκρίνεται στο επίπεδο B2, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (βλ. Παράρτημα).

Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν διάφορα ψηφιακά μέσα, καθώς η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην τάξη μπορεί να κάνει τη μαθησιακή διαδικασία πιο διαδραστική και ενδιαφέρουσα. Εφαρμογές, ψηφιακά εργαλεία και πολυμέσα μπορούν να εμπλουτίσουν την εμπειρία των μαθητών και να διευκολύνουν την κατανόηση και την αφομοίωση της

¹ Διαθέσιμο στον σύνδεσμο: <https://www.greek-language.gr/certification/readability/index.html>.

νέας γλώσσας. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν οι εφαρμογές: α) Padlet: για την επικοινωνία της τάξης, β) Audacity: για τη δημιουργία podcast, γ) Pixton: για τη δημιουργία comic, γ) Storybird: για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων.

2.4. Διαδικασία εφαρμογής του σεναρίου

A' φάση: Πριν από την ανάγνωση

Στη συγκεκριμένη φάση έγινε εισαγωγή στο θέμα του λαϊκού παραμυθιού *Το πιο γλυκό ψωμί*. Στη συνέχεια γίνεται μια εκτενής συζήτηση με τους μαθητές για το τι πιστεύουν ότι μπορεί να σημαίνει «το πιο γλυκό ψωμί».

Μετά τη διαδικασία της ιδεοθύελλας, οι μαθητές ακούν το κείμενο.

B' Φάση: Ανάγνωση

Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και διαβάζουν το κείμενο «*Το πιο γλυκό ψωμί*». Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να βρει και να εξηγήσει το νόημα άγνωστων λέξεων χρησιμοποιώντας λεξικά- έντυπα ή ηλεκτρονικά και να αποτυπώσει το κεντρικό μήνυμα του κειμένου. Στη συνέχεια, γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια για την πλοκή της ιστορίας και τους χαρακτήρες.

- Καθοδηγούμενη συζήτηση για τα θέματα που θίγει το κείμενο (π.χ. η αξία της εργασίας, η αμοιβή του κόπου).
- Κάθε ομάδα παρουσιάζει τις σκέψεις της στην τάξη και γίνεται συζήτηση με βάση τις παρουσιάσεις.

Γ' Φάση: Μετά την ανάγνωση:

Οι μαθητές αφού ολοκληρώσουν την ανάγνωση των βιβλίων και αφού δουν τις ταινίες, «ανεβάζουν» στο padlet την περίληψη των βιβλίων και των ταινιών. Τέλος, μπορούν να παρουσιάσουν τον πίνακα του padlet, τα podcast, τις ψηφιακές αφηγήσεις και τα comic τους. Σε αυτό το στάδιο, μπορούν, επίσης, να αξιοποιηθούν οι παρακάτω δραστηριότητες:

- Συζήτηση για το τι έμαθαν οι μαθητές από την ιστορία και πώς τους επηρέασε.
- Ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους σχετικά με τις παρουσιάσεις και τα δημιουργικά έργα.
- Δημιουργία ενός μικρού θεατρικού έργου βασισμένου στην ιστορία και παρουσίαση σε μια σχολική εκδήλωση.
- Συγγραφή ενός άρθρου για τη σχολική εφημερίδα με θέμα «Η σημασία της εργασίας στη ζωή μας», εμπνευσμένο από *Το πιο γλυκό ψωμί*.
- Σύγκριση με άλλα λαϊκά παραμύθια, ελληνικά ή διαφορετικών πολιτισμών.
- Συγγραφή μιας παραγράφου (100-150 λέξεις) σχετικά με το τι διδάσκει το παραμύθι για την αξία της εργασίας και της προσπάθειας.

- Συγγραφή μιας σύντομης αφήγησης (100-150 λέξεις), όπου οι μαθητές να περιγράφουν μια στιγμή στη δική τους ζωή που κατάλαβαν την αξία της προσπάθειας και της σκληρής δουλειάς.

2.5. Αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας

Οι μαθητές αξιολογούνται τόσο για την ατομική συμμετοχή τους στις συζητήσεις μέσα στην τάξη, στην έκφραση και στην τεκμηριωμένη διατύπωση των απόψεών τους σχετικά με το θέμα όσο και για τη συμμετοχή τους στις ομαδικές εργασίες μέσα από τις ημερολογιακές καταγραφές του εκπαιδευτικού.

Πριν την ανάγνωση: Φύλλο εργασίας

Πριν ξεκινήσουν οι μαθητές να διαβάσουν το κείμενο, ο εκπαιδευτικός τους ζητάει να καταγράψουν τις σκέψεις τους σχετικά με τον τίτλο του κειμένου. Με άλλα λόγια, τους ζητάει να εικάσουν για το 'τι' μπορεί να σημαίνει ο τίτλος, τι αναμένουν να διαβάσουν, ποιο μπορεί να είναι το περιεχόμενο του κειμένου;

Μετά την ανάγνωση: Φύλλο εργασίας

Ο εκπαιδευτικός αναθέτει στους μαθητές να εμπλακούν στις παρακάτω δραστηριότητες:

- Να καταγράψουν και να συζητήσουν τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των ηρώων.
- Να δώσουν διαφορετικό τέλος στην ιστορία.
- Να σκεφτούν τι θα έκαναν οι ίδιοι στη θέση των ηρώων.
- Να σημειώνουν τα σημεία που ξεχώρισαν. Όλα αυτά μπορούν να τα μοιράζονται με τους συμμαθητές τους στο padlet.
- Κάθε ομάδα επιλέγει ένα ή δύο τμήματα του κειμένου για τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης μέσω της εφαρμογής Storybird ή ενός podcast μέσω της εφαρμογής Audacity. Επιλέγουν έναν ή και τους δύο ήρωες του κειμένου και δημιουργούν το δικό τους comic μέσω της εφαρμογής Pixton, όπου μπορούν να αλλάξουν την ιστορία του.

3. Επίλογος

Στη συγκεκριμένη εργασία, παρουσιάστηκε ένα σενάριο διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας ως δεύτερης με την αξιοποίηση λαϊκού παραμυθιού σε ένα περιβάλλον που ευνοεί τη χρήση ψηφιακών μέσων. Μέσω της χρήσης λογοτεχνικών κειμένων και της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας, η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική, ενδιαφέρουσα και ευχάριστη, επιτρέποντας στους μαθητές να αναπτύξουν πολύπλευρες δεξιότητες (γλωσσικές, δημιουργικές, διαπολιτισμικές, κριτικής επίγνωσης), και να απολαύσουν την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας.

Βιβλιογραφία

- Ακριτόπουλος, Ν. Α. (2013). *Τέρψεις και Ιστορίες: Κριτικές, φιλολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας του παραμυθιού*. Γράφημα.
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Ε., & Χοντολίδου, Ε. (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Τυπωθήτω–Γιώργος Δαρδανός.
- Αποστολίδου, Β., & Χοντολίδου, Ε. (1999). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Τυπωθήτω–Γιώργος Δαρδανός.
- Dimitrellou, E. (2021). *Η δυναμική της λογοτεχνίας προς την εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2*. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Ηλιοπούλου, Κ., & Πλουσίου, Μ. (2019). Διδάσκοντας τα ελληνικά ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα με όχημα τη λογοτεχνία: παιδαγωγικές προεκτάσεις. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 41, 25 – 40.
- Πύλη για την ελληνική γλώσσα (2008). *Παραγωγή Προφορικού Λόγου. Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις: Ολοκληρωμένες προτάσεις διδασκαλίας των τεσσάρων δεξιοτήτων για την ελληνική ως ξένη/δεύτερη γλώσσα*. https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/03a.html.
- Πύλη για την ελληνική γλώσσα, Λογισμικό αναγνωσιμότητας, <https://www.greek-language.gr/certification/readability/index.html>.
- Ρουμπής, Ν. (2015). Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο Κ. Α. Δημάδης (Επιμ.), *Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία - Ε' Ευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών – Θεσσαλονίκη 2-5 Οκτωβρίου 2014: Πρακτικά* (σσ. 791 – 799). Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Κριτική.

Παράρτημα

Το ΚΕΠΑ καθορίζει τα επίπεδα γλωσσομάθειας σε έξι κατηγορίες (από Α1 έως Γ2/C2) ανάλογα με το επίπεδο γνώσης της γλώσσας, ικανότητας χειρισμού της και επικοινωνίας (COE, 2021). Τα επίπεδα ελληνομάθειας είναι τα εξής:

- Α1 «στοιχειώδης γνώση»
- Α2 «βασική γνώση»
- Β1 «μέτρια γνώση»
- Β2 «καλή γνώση»
- Γ1 «πολύ καλή γνώση»
- Γ2 «άριστη γνώση»

Τα επίπεδα ελληνομάθειας συνδέονται με τα κοινά επίπεδα αναφοράς για τη γλωσσομάθεια. Στο πλαίσιο που ακολουθεί δίνεται μια σφαιρική αναπαράσταση του επιπέδου γλωσσομάθειας, προσφέροντας έναν βασικό προσανατολισμό σε διδάσκοντες και συντάκτες προγραμμάτων γλωσσικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, για την ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων ανά επίπεδο απαιτούνται επιμέρους περιγραφικοί δείκτες, ταξινομήσεις και καθοδηγήσεις, για διαφορετικές δραστηριότητες και πρακτικές.

B2 Ανεξάρτητος χρήστης	Μπορεί να κατανοήσει τις κύριες ιδέες ενός σύνθετου κειμένου, τόσο για συγκεκριμένα, όσο και για αφηρημένα θέματα, συμπεριλαμβανομένων συζητήσεων πάνω σε τεχνικά ζητήματα της ειδικότητάς του. Μπορεί να ανταλλάξει με κάποια άνεση και αυθορμητισμό που καθιστούν δυνατή τη συνήθη επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας χωρίς επιβάρυνση για κανένα από τα δύο μέρη. Μπορεί να παραγάγει σαφές, λεπτομερές κείμενο για ένα ευρύ φάσμα θεμάτων και να εξηγήσει μια άποψη πάνω σε ένα κεντρικό ζήτημα, δίνοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των διαφόρων επιλογών.
------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Το θέατρο στην καλλιέργεια μεταγλωσσικών στρατηγικών δίγλωσσων αναγνωστών στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης

Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Π.Τ.Δ.Ε.
k.mastrothanasis@aegean.gr

Αθηνά Γελαδάρη

Α.Π.Θ., Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
gela@itl.auth.gr

Μαρία Κλαδάκη

Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Π.Τ.Δ.Ε.
mkladaki@aegean.gr

Αικατερίνη Βάσιου

Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε.
avasiou@uoc.gr

Περίληψη

Το θέατρο και το δράμα θεωρούνται εδώ και καιρό ως μέσα που υπερβαίνουν τα γλωσσικά και πολιτισμικά όρια, προσφέροντας μοναδικές παιδαγωγικές ευκαιρίες. Με βάση αυτό η μελέτη έχει ως στόχο να διερευνήσει τους μηχανισμούς με τους οποίους οι μέθοδοι διδασκαλίας που βασίζονται στο εφαρμοσμένο θέατρο μπορούν να επηρεάσουν τις μεταγλωσσικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι αναγνώστες. Για να το επιτύχει αυτό διαμορφώθηκε ένας πειραματικός σχεδιασμός σε 388 δίγλωσσους μαθητές. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση ενός σταθμισμένου ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Αρχικά αξιολογήθηκε η χρήση των μεταγλωσσικών αναγνωστικών στρατηγικών των μαθητών, ενώ στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν διδακτικές θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις για επτά εβδομάδες. Μετά τις παρεμβάσεις ακολούθησε μεταμέτρηση. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν την αποτελεσματικότητα των μεθόδων που βασίζονται στο εφαρμοσμένο θέατρο για την ενίσχυση των μεταγλωσσικών στρατηγικών των δίγλωσσων μαθητών κατά τη διαδικασία ανάγνωσης στη νέα ελληνική ως Γ2 σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου που διδάσκονταν την ελληνική γλώσσα στο πλαίσιο της παραδοσιακής τάξης και μέσω παραδοσιακών διδακτικών πρακτικών.

Λέξεις-κλειδιά: Ανάγνωση, μεταγλωσσικές στρατηγικές, θέατρο στην εκπαίδευση, θεατροπαιδαγωγική.

1. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική, οι παιδαγωγικές μέθοδοι που βασίζονται στις τέχνες αποκτούν ολοένα και περισσότερη σημασία, καθώς αναγνωρίζεται η δυνατότητά τους να προωθούν την εμπλοκή και την εις βάθος κατανόηση. Το παρόν άρθρο εστιάζει στην προσέγγιση της παιδαγωγικής αξιοποίησης του θεάτρου, ενός τομέα που προσελκύει ολοένα και περισσότερο το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας (Γραμματάς, 2014· Πίγκου-Ρεπούση, 2019· Papadopoulos & Papakosta, 2023). Μελετητές έχουν επισημάνει τα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης μεθόδων διδασκαλίας

που είναι βασισμένες στο θέατρο και τις τέχνες, όπως η βελτίωση της επίδοσης η αυξημένη προσοχή, η καλλιέργεια γνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων κ.ά. (Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2024· Μαστροθανάσης, Κλαδάκη, & Ανδρεαδάκης, 2022· Μαστροθανάσης, Κλαδάκη, & Παπαδόπουλος, 2024). Η παιδαγωγική διάσταση αυτών των προσεγγίσεων έγκειται στην ενεργή, βιωματική και δραματική διαδικασία μάθησης εντός της οποίας λαμβάνει χώρα η διδασκαλία.

Ερευνητικά δεδομένα έχουν αναδείξει τη συμβολή της Παιδαγωγικής του Θεάτρου ως αποτελεσματικού εργαλείου για την προώθηση της κοινωνικοσυναισθηματικής και ακαδημαϊκής μάθησης σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση οδηγεί σε υψηλότερου βαθμού κατανόηση και διατήρηση πληροφοριών για μεγαλύτερο διάστημα, καθώς και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, υπερβαίνοντας τα όποια γλωσσικά και πολιτισμικά όρια (Κατσαρίδου, 2014, 2021· Mastrothanasias, Zervoudakis, & Kladaki, 2024).

Επιπλέον, η ένταξη τεχνικών του θεάτρου και η παιδαγωγική αξιοποίηση της δημιουργικής έκφρασης βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν αίσθηση αυτογνωσίας και αυτοεκτίμησης, να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, να μειώσουν το άγχος τους και να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες (Mastrothanasias, Zervoudakis, Kladaki, & Tsafarakis, 2023). Αναφορικά με τις τελευταίες, η δραματική έκφραση φαίνεται να συμβάλλει και στην ανάπτυξη των αναπαραστατικών δεξιοτήτων των μαθητών στη γλωσσική κατάκτηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, προάγοντας μια βαθύτερη και πιο ουσιαστική εκμάθηση (Βίτσου & Δήμου, 2023· Al-Jubeih & Vitsou, 2021).

Η εκπαιδευτική προσέγγιση του θεάτρου των αναγνωστών και της δραματοποιημένης αφήγησης αποτελούν παραδείγματα αποτελεσματικών μεθοδολογιών που βασίζονται στις τέχνες και έχουν αναπτυχθεί για την αποτελεσματική ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Μαστροθανάσης, 2023· Mastrothanasias, Kladaki, & Andreou, 2023). Η συνέργεια των εν λόγω μεθόδων στη γλωσσική εκμάθηση δημιουργεί έναν ενεργό χώρο για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας και την ενθάρρυνση μεταγνωστικών διαδικασιών σκέψης εντός του πλαισίου της διγλωσσίας. Μέσω της αλληλεπίδρασης και της νοηματοδότησης, οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν ποικίλες αισθητικές, συναισθηματικές ή άλλες σχολικές δεξιότητες, ενισχύοντας και εμπλουτίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία.

Με την υιοθέτηση έντεχνων προσεγγίσεων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προωθήσουν την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων τους και να ενισχύσουν τις δεξιότητες των μαθητών μέσω μιας πιο ενδιαφέρουσας και ελκυστικής διδασκαλίας (Young et al., 2022). Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να διερευνήσει και να αναλύσει τους μηχανισμούς μέσω των οποίων εφαρμοσμένες θεατρικές μέθοδοι, όπως το θέατρο των αναγνωστών και η δραματοποιημένη αφήγηση, μπορούν να επηρεάσουν και να ενισχύσουν τις μεταγνωστικές στρατηγικές, που χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι αναγνώστες στην εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Μέσα από την

εμβάθυνση στην αξιοποίηση του θεάτρου ως εκπαιδευτικού εργαλείου, η μελέτη επιδιώκει να παρέχει κατευθύνσεις για την ενίσχυση της διδακτικής πρακτικής και τη βελτίωση της γλωσσικής εκμάθησης.

2. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές στην ανάγνωση

Οι στρατηγικές ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα αναφέρονται σε συγκεκριμένες νοητικές διεργασίες που εφαρμόζονται από τον δίγλωσσο αναγνώστη για την αποκωδικοποίηση και κατανόηση κειμένων στη γλώσσα-στόχο (Μαστροθανάσης, 2019). Η εφαρμογή των αναγνωστικών στρατηγικών στοχεύει στην υπέρβαση των δυσκολιών κατανόησης και την επίτευξη της κατάκτησης του νοήματος του κειμένου σε μακρο-επίπεδο και μικρο-επίπεδο (Geladari et al., 2010· Mastrothanasis et al., 2018).

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές αναφέρονται στις ανωτέρου επιπέδου νοητικές διεργασίες που ακολουθούν τα άτομα κατά την ανάγνωση ενός κειμένου στη δεύτερη γλώσσα, προκειμένου να διαχειριστούν τις γνωστικές τους διαδικασίες (Μαστροθανάσης, 2019). Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση έχει συνδεθεί με τις μεταγνωστικές στρατηγικές που εφαρμόζονται και έχει καταφανεί ότι κατέχουν σημαντικό ρόλο στην αυτοαξιολόγηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου (Μαυρογιάννη κ.ά., 2023· Geladari & Mastrothanasis, 2010). Ο μαθητής παρακολουθεί, ελέγχει και ρυθμίζει τη διαδικασία ανάγνωσης του, αντιλαμβανόμενος τα λάθη του και αναζητώντας τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών. Επιπλέον, επαληθεύει τις προβλέψεις του για το νόημα του κειμένου (Κουλιανού κ.ά., 2019· Μαντρογιάννη et al., 2020). Αυτές οι διαδικασίες μεταγνωστικής ρύθμισης είναι κρίσιμες για τη βελτίωση της γλωσσικής κατανόησης και των δεξιοτήτων ανάγνωσης στη δεύτερη/ξένη (Griva et al., 2009).

3. Η επίδραση της δραματικής εμπειρίας στις στρατηγικές του αναγνώστη

Παρά την έλλειψη επαρκούς έρευνας σχετικά με τη σχέση μεταξύ των στρατηγικών ανάγνωσης και των χαρακτηριστικών της διδακτικής μεθοδολογίας, υπάρχουν ενδιαφέροντα βιβλιογραφικά στοιχεία σχετικά με το πώς η χρήση μεθόδων βασισμένων στην Παιδαγωγική του Θεάτρου και η συμμετοχή στη δραματική εμπειρία μπορούν να επηρεάσει τις στρατηγικές ανάγνωσης των μαθητών.

Μελέτες, όπως αυτές των Mastrothanasis, Geladari και Kladaki (2018), κατέδειξαν ότι η διδασκαλία του γραπτού λόγου στη βάση της θεατροπαιδαγωγικής συνέβαλε στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών στη συγγραφή κειμένων, μείωση των λαθών και βελτίωση της απόδοσης των μαθητών στο γραπτό λόγο. Επίσης, άλλες μελέτες όπως αυτές της Dupont (1992), των Rose κ.ά. (2000) και των Kilinc κ.ά. (2023) έδειξαν ότι η θεατρική τέχνη μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν αναγνωστικές στρατηγικές και να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση. Τέλος, η Güngör (2008) έδειξε ότι η αξιοποίηση δραματικής μεθοδολογίας ήταν αποτελεσματικότερη από την παραδοσιακή μέθοδο στην ανάπτυξη στρατηγικών

αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού, η οποία αναφέρεται στη φυσική καλλιέργεια των στρατηγικών μέσω των τεχνικών του θεάτρου καθώς οι πληροφορίες μεταφέρονται μέσα από πολλαπλές οδούς, όπως η οπτικοποίηση, η ανάκληση των εμπειριών του υποκειμένου, η βιωματικότητα του παρόντος κ.ά.

Αν και τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα εντοπίζουν τη θετική επίδραση της θεατροπαιδαγωγικής στην ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών, οι γνώσεις μας παραμένουν περιορισμένες και το ερευνητικό πεδίο ευρύ, ειδικά όταν αναφερόμαστε σε μαθητικούς πληθυσμούς με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως οι αναδυόμενοι δίγλωσσοι μαθητές. Επομένως, απαιτείται η εξέταση της επίδρασης και της αποτελεσματικότητας των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων διδασκαλίας στις μεταγνωστικές στρατηγικές του αναγνώστη, προκειμένου να καθοριστούν νέες προοπτικές στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ διδακτικών στρατηγικών και μεταγνωστικών στρατηγικών για την επίτευξη ενός αποτελεσματικού αναγνωστικού έργου.

4. Έρευνα

4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθεί η επίδραση της αξιοποίησης μεθόδων που βασίζονται στη θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση για την ανάπτυξη και ενίσχυση μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης δίγλωσσων μαθητών. Ως προς τον σκοπό αυτό, ειδικότερο στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση του αν μπορεί διδακτικές μεθοδολογίες που βασίζονται στο εφαρμοσμένο θέατρο να επηρεάσουν τις μεταγνωστικές στρατηγικές του δίγλωσσου αναγνώστη στη νέα ελληνική ως Γ2.

4.2. Συμμετέχοντες

Η μελέτη περιελάμβανε 388 αναδυόμενα δίγλωσσα παιδιά, μέσης ηλικίας 10,66 ετών, από τις τρεις τελευταίες τάξεις δημοτικού σχολείου. Τα 229 ήταν αγόρια και τα 159 κορίτσια που μιλούσαν πέραν της μητρικής τους γλώσσας και τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Από το σύνολο των συμμετεχόντων μαθητών, οι 127 φοιτούσαν στην Δ' τάξη, οι 123 στην Ε' και οι 138 στην ΣΤ' τάξη, με 231 να έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και να έχουν φοιτήσει στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Τα υπόλοιπα 157 παιδιά γεννήθηκαν στο εξωτερικό (κυρίως Αλβανία, Αφγανιστάν, Ρουμανία και Βουλγαρία) και διέμεναν στην Ελλάδα για 5,62 έτη κατά μέσο όρο, με 62 από αυτά να έχουν φοιτήσει σε ελληνικό νηπιαγωγείο. Τουλάχιστον ένας γονέας των μαθητών είχε ως μητρική γλώσσα άλλη από τα ελληνικά. Μετά από τυχαία κατανομή, 149 μαθητές συμμετείχαν στις παρεμβάσεις της πρώτης πειραματικής ομάδας, 155 στις δεύτερης και 84 στην ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές μεταξύ των ομάδων δεν παρουσίαζαν διαφορές ως προς το φύλο, την τάξη φοίτησης, τη χώρα γέννησης, την ηλικία, τα χρόνια διαμονής στην Ελλάδα και το επίπεδο ελληνομάθειας ($p > 0,05$).

4.3. Μέθοδος

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, υιοθετήθηκε πειραματικός σχεδιασμός. Η έρευνα διεξήχθη με δύο πειραματικές ομάδες και μία ομάδα ελέγχου, με προμέτρηση, παρέμβαση διάρκειας επτά εβδομάδων για τις πειραματικές ομάδες και μεταμέτρηση.

4.4. Διαδικασία και παρεμβάσεις

Αρχικά, αφού εξασφαλίστηκαν οι απαραίτητες άδειες, δόθηκε ένας μοναδικός κωδικός στους συμμετέχοντες μαθητές για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και την καλύτερη διαχείρισή τους. Έπειτα, έγινε τυχαία κατανομή τους στις τρεις ομάδες μελέτης. Αφού συμπλήρωσαν το εργαλείο συλλογής δεδομένων, ακολούθησε παρέμβαση 700 λεπτών σε 7 εβδομάδες, σύμφωνα με τον ερευνητικό σχεδιασμό.

Οι δραστηριότητες παρέμβασης για τις δύο πειραματικές ομάδες σχεδιάστηκαν με βάση τη φιλοσοφία των έντεχνων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2023). Συγκεκριμένα η πρώτη πειραματική ομάδα (ΠΟ1) συμμετείχε σε δραστηριότητες γλωσσικής εμπύθισης μέσω του θεάτρου των αναγνωστών για 20 λεπτά καθημερινά. Η δεύτερη πειραματική ομάδα (ΠΟ2) συμμετείχε σε δραστηριότητες γλωσσικής εμπύθισης με δραματοποιημένη αφήγηση για 20 λεπτά καθημερινά. Η ομάδα ελέγχου (ΟΕ) δεν έλαβε κάποια ιδιαίτερη παρέμβαση, με τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν τις συνήθεις πρακτικές γραμματισμού.

Στο τέλος, οι συμμετέχοντες και των τριών ομάδων συμπλήρωσαν ξανά το εργαλείο συλλογής δεδομένων στο πλαίσιο της μεταμέτρησης.

4.5. Κλίμακα μέτρησης

Για την εκτίμηση και μέτρηση των μεταγνωστικών στρατηγικών αξιοποιήθηκε μέρος της σταθμισμένης «Κλίμακας Αξιολόγησης και Καταγραφής Στρατηγικών Αναγνωστικής Κατανόησης» του Μαστροθανάση (2019). Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν οι 5 ερωτήσεις που αποτελούσαν τον παράγοντα των μεταγνωστικών στρατηγικών. Οι ερωτήσεις αυτές χορηγήθηκαν στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων ως δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης στην αρχή και στο τέλος των παρεμβάσεων, στο πλαίσιο ενός αναγνωστικού έργου που τους είχε ανατεθεί. Ως εργαλείο παρουσιάζει ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά.

4.6. Αναλύσεις

Τα δεδομένα μεταφέρθηκαν στο Jamonί2.3.17και δημιουργήθηκαν οι λανθάνουσες μεταβλητές. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές αντιμετωπίστηκαν η ομάδα μαθητών (ΠΟ1, ΠΟ2, ΟΕ) και ο χρόνος χορήγησης των εργαλείων (πριν/μετά παρέμβαση). Εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήθηκε η μέση τιμή του παράγοντα μεταγνωστικών στρατηγικών. Ακολούθησε αξιολόγηση κατανομής δεδομένων και επεξεργασία με περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Όπου παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές έγιναν post-hoc έλεγχοι.

Τα αποτελέσματα ερμηνεύτηκαν με βάση στατιστικά σημαντικές διαφορές και το μέγεθος επιδράσεων με τον δείκτη Cohen's d, όπου τιμές κοντά στο 0,2 χαρακτηρίζονται μικρές, 0,5 μεσαίες και 0,8 μεγάλες (Kraft, 2020).

5. Αποτελέσματα

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα στις μέσες τιμές του παράγοντα των μεταγνωστικών στρατηγικών κατά την προμέτρηση, με σκοπό τη διερεύνηση ύπαρξης διαφορών μεταξύ των τριών ομάδων μελέτης πριν την έναρξη των παρεμβάσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν απουσία στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης μεταξύ των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου αναφορικά με την αξιοποίηση μεταγνωστικών στρατηγικών, επιβεβαιώνοντας την αρχική ισοδυναμία των ομάδων ($F(2,215) = 1,97, p = 0,14$) (βλ. Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Ανάλυση της διασποράς με έναν παράγοντα στις ομάδες όσον αφορά στην προπαραματική μέτρηση των μεταγνωστικών στρατηγικών.

Ομάδες μελέτης	ΜΟ	τ.α.	F	df1	df2	p
ΠΟ1	1,75	0,63				
ΠΟ2	1,84	0,61	1,97	2	215	0,14
ΟΕ	1,91	0,64				

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε ανάλυση συνδιακύμανσης (ANCOVA) στις τιμές της μεταμέτρησης με τα αντίστοιχα post hoc κριτήρια, προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση των παρεμβάσεων στις μεταγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές των τριών ομάδων. Στόχος ήταν να εξεταστεί αν οι διδακτικές τεχνικές βασισμένες στο δράμα (ΠΟ1, ΠΟ2) μπορούν να συμβάλουν θετικά στη διαφοροποίηση των μεταγνωστικών στρατηγικών δίγλωσσων μαθητών σε σύγκριση με άλλες κλασικές μεθόδους διδασκαλίας ανάγνωσης, μετά από διόρθωση για την επίδραση της προμέτρησης. Τα αποτελέσματα της ANCOVA έδειξαν στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών ομάδων στο τέλος των παρεμβάσεων, μετά τον έλεγχο της επίδρασης της αρχικής μέτρησης μεταγνωστικών στρατηγικών, $F(2, 384) = 4,546, p = 0,011, \eta^2p = 0,02, \text{observedpower} = 0,77$ (βλ. Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Προσαρμοσμένος μέσος όρος μεταπαραματικών μετρήσεων με συμμεταβλητότητα την αρχική αξιολόγησή τους ανά ομάδα μελέτης.

Ομάδες μελέτης	Τελικός Μ.Ο.	Τ.Α.	Προσαρμ. τελικός Μ.Ο.	Τ.Σ.	95% CI	
					Lower limit	Upper limit
ΠΟ1	2,14	0,53	2,19	0,03	2,13	2,25
ΠΟ2	2,18	0,51	2,16	0,03	2,11	2,22
ΟΕ	2,10	0,56	2,04	0,04	1,96	2,12

Οι post hoc συγκρίσεις αποκάλυψαν ότι η πρώτη πειραματική ομάδα δεν διέφερε σημαντικά από τη δεύτερη πειραματική $t(382) = -0,52, p = 1,000, \text{Cohen's } d = -0,06,$

αλλά διέφερε από την ομάδα ελέγχου $t(382) = 3,01, p = 0,008$, Cohen's $d = 0,42$ με μεσαίο μέγεθος επίδρασης.

Επίσης, η δεύτερη πειραματική ομάδα διέφερε με μικρό μέγεθος επίδρασης από την ομάδα ελέγχου $t(382) = 2,60, p = 0,03$, Cohen's $d = 0,36$. Οι μαθητές που συμμετείχαν στις δράσεις θεάτρου αναγνωστών και δραματοποιημένης αφήγησης παρουσίασαν υψηλότερες τιμές αξιοποίησης μεταγνωστικών στρατηγικών από αυτούς της ομάδας ελέγχου (Βλ. Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Post Hoc αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων βάσει μεταμέτρησης των μεταγνωστικών στρατηγικών.¹

Ομάδα	Ομάδα	Διαφορά μέσων	Τ.Σ.	df	t	p_{Bonf}	C_d	95% CI	
								LL	UL
ΠΟ2	- ΠΟ1	0,02	0,04	382	-0,52	1,000	-0,06	-0,29	0,17
	- ΟΕ	0,13	0,05	382	2,60	0,03	0,36	0,09	0,63
ΠΟ1	- ΟΕ	0,15	0,05	382	3,01	0,008	0,42	0,14	0,69

Τέλος, όσον αφορά στη διαφορά μεταξύ της αρχικής μέτρησης και της τελικής μέτρησης των μεταγνωστικών στρατηγικών στην κάθε συνθήκη ξεχωριστά με τις αρχικές τυπικές τιμές και τις τελικές προσαρμοσμένες τιμές που απέδωσε η ANCOVA, διαπιστώθηκαν μεγάλα μεγέθη επίδρασης διαφορών στην πρώτη πειραματική ομάδα ($t(148)=-19,26, p_{bonf}<0,001$, Cohen's $d = 1,58$), στη δεύτερη πειραματική ομάδα ($t(154)=-16,60, p_{bonf}<0,001$, Cohen's $d = 1,36$) και στην ομάδα ελέγχου ($t(83)=-6,76, p_{bonf}<0,001$, Cohen's $d = 0,72$).

6. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα επιδίωξε να αναλύσει τους μηχανισμούς που επισυμβαίνουν όταν εφαρμόζονται μακροχρόνια καινοτόμες θεατροπαιδαγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας, όπως το θέατρο των αναγνωστών και η δραματοποιημένη αφήγηση στη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης.

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητά τους στην αξιοποίηση μεταγνωστικών αναγνωστικών στρατηγικών, διαπιστώθηκε ότι το θέατρο αναγνωστών και η δραματοποιημένη αφήγηση αποτελούν επιτυχημένες μεθόδους άρρηκτης μορφής διδασκαλίας για την τροποποίηση των μεταγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν αναδυόμενα δίγλωσσοι αναγνώστες στην ελληνική ως Γ2. Αυτές οι μέθοδοι παρουσίασαν σημαντικά αποτελέσματα και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ προμέτρησης και μεταμέτρησης, υποδηλώνοντας ότι είναι αξιόλογες για τη βελτίωση των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης πριν, κατά και μετά το αναγνωστικό έργο. Το εύρημα αυτό συνάδει με τη σχετική βιβλιογραφία για μαθητές της ίδιας ηλικίας, υποστηρίζοντας ότι μέσω του εφαρμοσμένου θεάτρου οι μαθητές αναπτύσσουν

¹ Οι συγκρίσεις βασίστηκαν στις εκτιμώμενες μέσες τιμές (estimated marginal means) που απέδωσε η ANCOVA, C_d : Cohen's d .

αποτελεσματικές μεταγνωστικές στρατηγικές (Μαστροθανάσης, 2023). Οι συμμετέχοντες σε θεατρικές δραστηριότητες βιώνουν πραγματικές εμπειρίες και χρησιμοποιούν ποικίλες στρατηγικές για την επίτευξη του στόχου τους.

Επιπλέον, η πρακτική σημαντικότητα που απέδωσε τόσο το θέατρο αναγνωστών όσο και η δραματοποιημένη αφήγηση ήταν μεγαλύτερη σε σύγκριση με την τυπική διδασκαλία, υποδεικνύοντας ότι οι δραματικές τεχνικές που βασίζονται στο εφαρμοσμένο θέατρο συνέβαλαν περισσότερο στην ανάπτυξη της μεταγνώσης. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με τις απόψεις της Güngör (2008), των Kelner και Flynn (2006) και των Sokol-Hessner κ.ά. (2022), που υποστηρίζουν ότι το εφαρμοσμένο θέατρο και οι δραματικές/θεατρικές τεχνικές στην αναγνωστική διδασκαλία επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύξουν στρατηγικές για μεταγνωστική γνώση, αυτορρύθμιση και παρακολούθηση της κατανόησης της ανάγνωσης, γεγονός που οδηγεί σε επίγνωση της διαδικασίας κατανόησης. Όταν οι μαθητές γνωρίζουν πώς να κατανοούν καλύτερα ένα κείμενο, γίνονται πιο προσεκτικοί και ικανοί αναγνώστες.

Βιβλιογραφία

- Al-Jubeh, D., & Vitsou, M. (2021). Empowering refugee children with the use of Persona Doll. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 210–227.
- Βίτσου, Μ., & Δήμου, Π. (2023). Μια έρευνα δράσης για τη μετασχηματιστική δύναμη εξ αποστάσεως παρεμβάσεων κουκλοθεάτρου κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα* (σσ. 129–148). Gutenberg.
- Γραμματάς, Θ. (2014). *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Διάδραση.
- Dupont, S. (1992). The effectiveness of creative drama as an instructional strategy to enhance the reading comprehension skills of fifth-grade remedial readers. *Reading Research and Instruction*, 31(3), 41–52.
- Geladari, A., Griva, E., & Mastrothanasis, K. (2010). A record of bilingual elementary students' reading strategies in Greek as a second language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3764–3769.
- Geladari, A., & Mastrothanasis, K. (2010). A Record of Poor Bilingual Readers' Approaches to Narrative Texts and Strategy Use in L2. *The International Journal of Learning: Annual Review*, 17(7), 151–164.
- Griva, E., Alevriadou, A., & Geladari, A. (2009). A Qualitative Study of Poor and Good Bilingual Readers' Strategy Use in EFL Reading. *The International Journal of Learning*, 16(1), 51–72.
- Güngör, A. (2008). Effects of Drama on the Use of Reading Comprehension Strategies and on Attitudes Toward Reading. *Journal for Learning through the Arts*, 4(1). <https://doi.org/10.21977/D94110045>

- Κατσαρίδου, Μ. (2014). *Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος. Μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Εκδόσεις Σταμούλη.
- Κατσαρίδου, Μ. (2021). Η χρήση θεατρικών μεθόδων σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα: Έκφραση, συλλογική καλλιτεχνική δημιουργία, κριτική συνειδητοποίηση και ενδυνάμωση. Στο Κ. Φανουράκη & Γ. Πεφάνης (Επιμ.), *Εφαρμοσμένο Θέατρο. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών* (σσ. 289–308). Παπαζήσης.
- Kelner, L. Blank., & Flynn, R. M. (2006). *A dramatic approach to reading comprehension: strategies and activities for classroom teachers*. Heinemann. <https://www.heinemann.com/products/e00794.aspx>
- Kilinc, S., Marley, S., Kelley, M., & Millinger, J. (2023). A Quasi-Experimental Examination of Drama Frames: A Teacher Professional Development Program Targeting Student Reading Achievement. *International Journal of Education & the Arts*, 24(1), 1–28. <http://doi.org/10.26209/ijea24n1>
- Κλαδάκη, Μ., & Μαστροθανάσης, Κ. (Επιμ.). (2024). *Θέατρο στην εκπαίδευση: σύγχρονες τάσεις, εξελίξεις και προοπτικές*. Πατάκης.
- Κουλιανού, Μ., Ρούσσο, Π., & Σαμαρτζή, Σ. (2019). Μεταγνωστικές Στρατηγικές Ανάγνωσης: Ελληνική Προσαρμογή του Εργαλείου MARSΙ και συγκριτική μελέτη σε έφηβους μαθητές με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 24(1), 138–156.
- Kraft, M. A. (2020). Interpreting Effect Sizes of Education Interventions. *Educational Researcher*, 49(4), 241–253.
- Μαστροθανάσης, Κ. (2019). Ανάπτυξη και ψυχομετρική επικύρωση κλίμακας αυτοαναφοράς στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης για δίγλωσσους μαθητές. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 7(2), 116–138.
- Μαστροθανάσης, Κ. (2023). *Δια ζώσης και εξ αποστάσεως θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις σε δίγλωσσους μαθητικούς πληθυσμούς: Εφαρμογή μεικτής μεθοδολογίας για τον αναγνωστικό εγγραμματισμό και τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών [Διδακτορική διατριβή]*. Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Mastrothanas, K., Geladari, A., & Kladaki, M. (2018). Play activities in second language teaching metacognitive writing strategies to struggling bilingual writers: an empirical study. *International Journal of Education and Research*, 6(6), 279–290.
- Μαστροθανάσης, Κ., & Κλαδάκη, Μ. (2023). Μεθοδολογία ανάπτυξης και προτάσεις δραστηριοτήτων θεάτρου αναγνωστών και δραματοποιημένης αφήγησης για την καλλιέργεια και την ενίσχυση του αναγνωστικού γραμματισμού. *Πελλαιός Παιδαγωγός*, 5, 5–18.
- Μαστροθανάσης, Κ., Κλαδάκη, Μ., & Ανδρεαδάκης, Ν. (2022). Εφαρμογές θεάτρου και δράματος για τη βελτίωση της αναγνωστικής ακρίβειας σε δίγλωσσους αναγνώστες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39(74), 82–99.

- Mastrothanasis, K., Kladaki, M., & Andreou, A. (2023). A systematic review and meta-analysis of the Readers' Theatre impact on the development of reading skills. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100243.
- Μαστροθανάσης, Κ., Κλαδάκη, Μ., & Παπαδόπουλος, Σ. (2024). Πειραματική αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία της ανάγνωσης με την αξιοποίηση θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Θέατρο στην εκπαίδευση: σύγχρονες τάσεις, εξελίξεις και προοπτικές* (σσ. 259–274). Εκδόσεις Πατάκη.
- Mastrothanasis, K., Koulianiou, M., Katsifi, S., & Zouganeli, A. (2018). The use of Metacognitive knowledge and regulation strategies' of students with and without special learning difficulties. *International Journal of Special Education*, 33(1), 191–207.
- Mastrothanasis, K., Zervoudakis, K., & Kladaki, M. (2024). An application of computational intelligence in group formation for digital drama education. *Iran Journal of Computer Science*.
- Mastrothanasis, K., Zervoudakis, K., Kladaki, M., & Tsafarakis, S. (2023). A bio-inspired computational classifier system for the evaluation of children's theatrical anxiety at school. *Education and Information Technologies*, 28(9), 11027–11050. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11645-4>
- Μαυρογιάννη, Α., Βασιλάκη, Ε., Σπαντιδάκης, Ι., & Γιαχνάκης, Ε. (2023). Οι παιδαγωγικοί πράκτορες ως βοηθοί φθίνουσας καθοδήγησης για την ανάπτυξη μεταγνωσιακών στρατηγικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 9, 90–114.
- Mavrogianni, A., Vassilaki, E., Spantidakis, G., Sarris, A., Papadaki-Michailidi, E., & Yachnakis, E. (2020). An Alternative Factorization of the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory Associated with the Greek National Curriculum and Its Psychometric Properties. *Creative Education*, 11(8), 1299–1323.
- Papadopoulou, S., & Papakosta, A. (2023). Exploring the myth of “Orpheus and Eurydice” in the classroom with the use of Inquiry Drama Method. *Epistēmēs Metron Logos*, 10, 48–59.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό Δράμα: από το θέατρο στην εκπαίδευση*. Καστανιώτης.
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2000). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *Journal of Educational Research*, 94(1), 55–63.
- Sokol-Hessner, P., Wing-Davey, M., Illingworth, S., Fleming, S. M., & Phelps, E. A. (2022). The actor's insight: Actors have comparable interception but better metacognition than nonactors. *Emotion*, 22(7), 1544–1553.
- Young, C., Paige, D. D., & Rasinski, T. V. (2022). *Artfully Teaching the Science of Reading*. Routledge.

Η παρουσία των γυναικών συγγραφέων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στα γλωσσικά εγχειρίδια της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας στην Αλβανία και η συμβολή της γυναικείας λογοτεχνίας στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της Αλβανίας

Μιρέλλα Καραντζά-Κώτσια

Διδάσκουσα, Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας, Λογοτεχνίας και Ελληνικού Πολιτισμού,
Πανεπιστήμιο «Εκρέμ Τσαμπέι» Αργυροκάστρου
mirelakoca@yahoo.gr

Περίληψη

Η νέα κοινωνική και κατά συνέπεια εκπαιδευτική πραγματικότητα στα ελληνικά μειονοτικά σχολεία της Αλβανίας καθιστά πιο επίκαιρη από ποτέ την κριτική στάση απέναντι στα ήδη υπάρχοντα εκπαιδευτικά εργαλεία και υπογραμμίζει την ανάγκη νέων εκπαιδευτικών προτάσεων στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο τη μελέτη και την αναλυτική παρουσίαση των γυναικών συγγραφέων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στα σχολικά εγχειρίδια της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας στην Αλβανία. Ερευνάται πώς και σε ποιο βαθμό αξιοποιείται η λογοτεχνία αυτή στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, έχοντας ως συγκεκριμένο σημείο αναφοράς τα νέα εγχειρίδια «Μητρική Γλώσσα» για το Δημοτικό σχολείο. Γίνεται μια καταγραφή και μελετάται η έκταση, το είδος, η χρονική περίοδος αυτών των λογοτεχνικών κειμένων συγκριτικά με τα υπόλοιπα κείμενα. Μέσα από τα συμπεράσματα διαπιστώνεται και προτείνεται η καλύτερη ένταξη της γυναικείας λογοτεχνίας στα τρέχοντα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τον εμπλουτισμό των σχολικών εγχειριδίων γλώσσας με κείμενα γραμμένα από Ελληνίδες συγγραφείς.

Λέξεις-κλειδιά: Γυναίκες συγγραφείς, ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αλβανία, σχολικά εγχειρίδια.

1. Εισαγωγή

Το γεγονός ότι η θέση της γυναίκας στα βιβλία της λογοτεχνίας αντανακλά ένα διαρκώς επίκαιρο και οξύ κοινωνικό πρόβλημα, αυτό της ισότητας των φύλων και της ισότητας ευκαιριών, ενίσχυσε το ενδιαφέρον γι' αυτή τη μελέτη. Θα δούμε πώς και σε ποιο βαθμό αξιοποιείται η γυναικεία Νεοελληνική Λογοτεχνία στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα σχολεία της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας στην Αλβανία, έχοντας ως συγκεκριμένο σημείο αναφοράς τα νέα εγχειρίδια «Μητρική Γλώσσα» για το Δημοτικό σχολείο που εισήχθησαν στην μειονοτική ελληνική εκπαίδευση από το Σεπτέμβριο του 2015.

Θα μελετήσουμε την έκταση που καταλαμβάνουν, τη χρονική περίοδο και το είδος αυτών των λογοτεχνικών κειμένων και θα προκύψουν συμπεράσματα και συστάσεις με στόχο την καλύτερη ένταξη της γυναικείας νεοελληνικής λογοτεχνίας στα τρέχοντα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τη βελτίωση και εμπλουτισμό των σχολικών εγχειριδίων γλώσσας με κείμενα γραμμένα από Ελληνίδες συγγραφείς. Θεωρήσαμε πως αποτελεί ένα ενδιαφέρον θέμα προς έρευνα καθώς στα σχολικά εγχειρίδια γλώσσας γενικά η λογοτεχνία αλλά και η γυναικεία νεοελληνική λογοτεχνία κατέχει σημαντική θέση.

Τα βιβλία που αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης στην παρούσα εργασία είναι τα εξής:

- Ξέρρα, Κ. (2018). Μητρική Γλώσσα 1.Shtëpia Botuese e Teksteve Mësimore. Τίρανα.
- Πόλιου, Ο. (2018).Μητρική Γλώσσα 2.Shtëpia Botuese e Teksteve Mësimore (Εκδοτικός Οίκος Διδακτικών Βιβλίων). Τίρανα.
- Μπαρούτα, Ε., Μπόμπολη, Β. (2018). Μητρική Γλώσσα 3, Shtëpia Botuese e Teksteve Mësimore. Τίρανα.
- Ξέρρα, Κ., Πόλιου, Ο., Μπαρούτα, Ε. (2019).Μητρική Γλώσσα 4, Για την 4η τάξη των 9-χρονων σχολείων της ΕΕΜ. Τίρανα.
- Καραντζά-Κώτσια, Μ., Μπόμπολη-Κώτση, Ντ. (2020). Μητρική Γλώσσα 5, Για την 5η τάξη των 9-χρονων σχολείων της ΕΕΜ. Τίρανα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι συγγραφείς των βιβλίων είναι γυναίκες και μόνο ο γλωσσικός επιμελητής είναι γένους αρσενικού. Για να συγκροτηθεί η παρουσία της γυναίκας έπρεπε να ερευνηθούν οι απαντήσεις που δίνουν τα εγχειρίδια αυτά στα ακόλουθα ερωτήματα:

- α) Πόσα είναι συνολικά τα κείμενα και πόσα τα λογοτεχνικά κείμενα στα εγχειρίδια;
- β) Ποια είναι η αναλογία φύλου στα κείμενα αυτά;
- γ) Ποιες είναι οι Ελληνίδες συγγραφείς;
- δ) Σε ποιο κειμενικό είδος ταξινομούνται (πεζό, ποίημα, παραμύθι, θεατρικός διάλογος) τα κείμενα των γυναικών συγγραφέων;

Στο πρώτο στάδιο της έρευνας με οδηγό τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα, συγκεντρώθηκε η σχετική βιβλιογραφία. Στη συνέχεια τα κείμενα κατηγοριοποιήθηκαν ανά τάξη, μελετήθηκε το σύνολο των λογοτεχνικών κειμένων και καταγράφηκε η αναλογία γυναικών και ανδρών. Επισημαίνεται βέβαια ότι υπάρχουν και αρκετά κείμενα τα οποία δεν κάνουν αναφορά στο δημιουργό συγγραφέα, αφού πρόκειται για αποσπάσματα από άρθρα εφημερίδων σε διασκευή ή άρθρα από το διαδίκτυο, κείμενα που ανήκουν στο χώρο της λαογραφίας και άλλα. Δημιουργήσαμε και άλλες κατηγορίες, όπως «κείμενα που ανήκουν στην Βορειοηπειρωτική λογοτεχνία», «κείμενα που ανήκουν στην ξένη λογοτεχνία» και «κείμενα που ανήκουν στην Αλβανική λογοτεχνία». Οι συγκεκριμένες κατηγορίες παρέμειναν ίδιες και σταθερές για όλα τα βιβλία που εξετάσαμε. Στη συνέχεια είδαμε ποιοι είναι οι πιο συχνά αναφερόμενοι λογοτέχνες γενικά και ειδικά εστίασαμε το ενδιαφέρον στις γυναίκες συγγραφείς, την εποχή τους και τα κειμενικά είδη που χρησιμοποιούν.

1.1. Η ελληνόγλωσση δημόσια εκπαίδευση στην Αλβανία

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αλβανία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ιστορική παρουσία της ελληνικής μειονότητας, η οποία είναι η μεγαλύτερη σε αριθμό αναγνωρισμένη από το Αλβανικό κράτος, με αναγνωρισμένο το δικαίωμα εκπαίδευσής της ως εθνική μειονότητα στη μητρική γλώσσα. Η εκπαίδευση της ακολουθεί τη διάρθρωση του αλβανικού εκπαιδευτικού συστήματος:

- Πρώτος κύκλος (τάξεις 1-5): Όλα τα μαθήματα πραγματοποιούνται στην ελληνική γλώσσα ενώ η αλβανική διδάσκεται ως μάθημα γλώσσας.
- Δεύτερος κύκλος (τάξεις 6-9): Η ελληνική χρησιμοποιείται ως γλώσσα διδασκαλίας στο 60% των μαθημάτων.
- Τρίτος κύκλος (τάξεις 10-12): Τα μαθήματα πραγματοποιούνται στην αλβανική γλώσσα ενώ η ελληνική διδάσκεται 2 ώρες την εβδομάδα.

Το μάθημα της ελληνικής γλώσσας «*Μητρική Γλώσσα 1-5*» διεξάγεται με ειδικά Αναλυτικά Προγράμματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών της μειονότητας, τα οποία καταρτίζονται από μέλη του διδακτικού προσωπικού του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας Λογοτεχνίας και Ελληνικού Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Αργυροκάστρου και του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας του Πανεπιστημίου των Τιράνων και από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα σχολεία της μειονότητας. Η γλώσσα θεωρείται φορέας διατήρησης της ελληνικής συνείδησης και ταυτότητας, σημείο αναφοράς για όλα τα μέλη της αλλά και σύνδεσμος με την Ελλάδα. Στα σχολεία φοιτούν και μαθητές οι οποίοι δεν έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική. Για τους μαθητές αυτούς τα λογοτεχνικά κείμενα μεταφέρουν ένα σημαντικό γλωσσικό, ιστορικό και πολιτισμικό φορτίο και επιτυγχάνεται πέρα από την απόκτηση της γλωσσικής ικανότητας και επικοινωνιακή και διαπολιτισμική ικανότητα.

2. Τα σχολικά εγχειρίδια «Μητρική Γλώσσα» για τις τάξεις του Δημοτικού και η παρουσία των γυναικών συγγραφέων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας σε αυτά

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί βασικό όργανο εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και είναι μέσο μετάδοσης της παράδοσης, των αξιών και του πολιτισμού κάθε λαού. Έχοντας ως υπόβαθρο και στόχο τα νέα δεδομένα στην εκπαίδευση, το 2014 πραγματοποιήθηκε στα σχολεία της Αλβανίας μεταρρύθμιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων. Το 2015 άρχισαν και οι διαδικασίες κατάρτισης των νέων ΑΠΣ για τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας και της συγγραφής των σχολικών εγχειριδίων. Το δύσκολο αυτό και απαιτητικό εγχείρημα ανατέθηκε στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας του Πανεπιστημίου Αργυροκάστρου, αφού είναι ο φορέας που προετοιμάζει και καταρτίζει τους εκπαιδευτικούς των σχολείων της μειονότητας.

Στην ελληνόγλωσση δημόσια εκπαίδευση στην Αλβανία χρησιμοποιείται ένα βασικό βιβλίο, δεν υπάρχει τετράδιο εργασιών και βιβλίο εκπαιδευτικού. Έτσι μέσα σε ένα

ενσωματωμένο βιβλίο είναι ενταγμένα στοιχεία γραμματικής, σύνταξης, ασκήσεις και δραστηριότητες παραγωγής λόγου κλπ. Σχετικά με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας τα βιβλία αυτά θα πρέπει να περιέχουν κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αλβανικής, ξένης και βορειοηπειρωτικής λογοτεχνίας. Στο πλαίσιο αυτό αξιοποιήθηκαν και κείμενα από την πλούσια γυναικεία νεοελληνική λογοτεχνία.

Τα σχολικά αυτά εγχειρίδια σε γενικές γραμμές εκπληρώνουν τους στόχους του ΑΠΣ. Για τη συγγραφή τους έχει γίνει μια τεράστια προσπάθεια, αφού εμπεριέχεται υλικό προσεκτικά επιλεγμένο. Η συγγραφική ομάδα στηρίχτηκε στο πακέτο των διδασκόμενων ελληνικών και αλβανικών εγχειριδίων, στα έργα των συγγραφέων και τον πολιτισμό της μειονότητας. Οι συγγραφείς προσπάθησαν ώστε τα βιβλία να ανταποκρίνονται στην ηλικία, στις εμπειρίες και το επίπεδο των μαθητών καθώς και στις ιδιαίτερες ανάγκες τους, που διαφέρουν από αυτές του ελλαδικού και αλβανικού μαθητικού πληθυσμού.

Η λογοτεχνία θεωρείται ένα είδος αυθεντικού λόγου και ως ένα αγαθό μόρφωσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη γλώσσα. (Σπανός, 2002, σσ. 69-74). Βασικό χαρακτηριστικό της λογοτεχνικής γλώσσας είναι ότι αγγίζει το συναισθηματικό κόσμο του αναγνώστη προκαλώντας του πλήθος συναισθημάτων. (Χατζησαββίδης, 1999, σσ. 56-59). Ο ρόλος της λογοτεχνίας στο σχολείο είναι πολλαπλός, κοινωνικός, παιδαγωγικός, αισθητικός, ψυχαγωγικός κλπ. Μέσα από τη διδασκαλία της επιδιώκονται διάφοροι στόχοι, όπως η απόκτηση γνώσεων γύρω από τη λογοτεχνική παραγωγή, παλαιότερη και νεότερη, ελληνική, ξένη, βορειοηπειρωτική και αλβανική, η προώθηση της διερευνητικής και κοινωνικής μάθησης και οι δημιουργικές δραστηριότητες που θα καλλιεργήσουν την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών. Η μορφωτική της δύναμη είναι μεγάλη, καθώς η φύση του μαθήματος είναι τέτοια που οδηγεί το μαθητή μέσα από την ανάγνωση και την ανάλυση ενός λογοτεχνικού έργου, πεζού ή ποιητικού, ελληνικού ή ξένου, τόσο στην αισθητική απόλαυση όσο και στον προβληματισμό. (Αραβανή, 2009). Ακόμη οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να μάθουν όχι μόνο τη γλώσσα, αλλά και την ιστορία, τα ήθη και έθιμα, καθώς και να γνωρίσουν και άλλες πτυχές της ελληνικής κουλτούρας, καθότι τα λογοτεχνικά κείμενα μεταφέρουν ένα σημαντικό γλωσσικό, ιστορικό και πολιτισμικό φορτίο. Συνδέονται με αυτόν τον τρόπο με τη γλώσσα κληρονομιάς τους και κατά συνέπεια με την καταγωγή τους. Στα Αναλυτικά Προγράμματα τονίζεται: *«Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών και τους ενημερώνει για την ταυτότητά τους. Μέσω της ανάγνωσης κειμένων από την ελληνική λογοτεχνία, την αλβανική και παγκόσμια λογοτεχνία, οι μαθητές αναπτύσσουν τον συναισθηματικό τους κόσμο, εμπλουτίζουν τη φαντασία τους, εκτιμούν τις εθνικές γλώσσες και τον παγκόσμιο πολιτισμό»*. (Agjencia e Sigurimit të Cilësisë së Arsimit Parauniversitar, 2017).

Τα βιβλία *«Μητρική Γλώσσα 1-5»* αποτελούν τα βασικότερα εγχειρίδια της εκπαίδευσης στο χώρο της μειονότητας στην Αλβανία. Συμβάλλουν τόσο στη γλωσσική ανάπτυξη, όσο και στην ηθική, εθνική αλλά και κοινωνική τους ολοκλήρωση. Τα κείμενα που έχουν

επιλεγεί για τα βιβλία είναι διαφόρων ειδών καλύπτοντας μια ευρεία γκάμα, όπως ποιήματα, τραγούδια, κόμικς, χιουμοριστικές ιστορίες, μύθοι, παραμύθια, επιστημονική φαντασία, επιστολές, αφηγήσεις, διηγήματα, άρθρα, συνταγές μαγειρικής, προσκλήσεις, πληροφορίες από εγκυκλοπαίδειες κ.ά. Εκτός από τα κείμενα και τις εικόνες υπάρχουν γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, εργασίες, ασκήσεις, ερωτήσεις κατανόησης, δημιουργικές δραστηριότητες, θέματα προς συζήτηση και γραπτή έκφραση.

3. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Παρακάτω παρατίθενται πίνακες και γραφήματα σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε. Το σύνολο των κειμένων που καταγράφηκαν και στα πέντε εγχειρίδια είναι 400, από τα οποία τα 232 είναι λογοτεχνικά και καλύπτουν το 58% του συνόλου των κειμένων. Τα υπόλοιπα 168, δηλαδή το 42% των κειμένων, είναι κείμενα της συγγραφικής ομάδας, διασκευές από άρθρα εφημερίδων και περιοδικών, άρθρα από το διαδίκτυο κ.ά. Για την Πρώτη τάξη η αναλογία λογοτεχνικά κείμενα και άλλα κείμενα είναι 15% προς 85%, για τη Δευτέρα 81% προς 19%, για την Τρίτη 67% προς 33%, για την Τετάρτη 58% προς 42% και για την Πέμπτη τάξη η αναλογία είναι 57% προς 43%.

Πίνακας 1. Κατανομή κειμένων κατά τάξη

α/α	Τάξεις Είδος κειμένου	N	%	Α'		Β'		Γ'		Δ'		Ε'	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.	Λογοτ. Κείμενα	232	58%	10	15%	76	81%	51	67%	54	58%	41	57%
2.	Άλλα κείμενα	168	42%	55	85%	18	19%	25	33%	39	42%	31	43%
3	Σύνολο	400		65		94		76		93		72	

Το βιβλίο για την Α' Δημοτικού, «Μητρική Γλώσσα 1» αποτελείται από δύο μέρη καλύπτοντας συνολικά 261σελίδες. Περιλαμβάνει 13 θεματικές ενότητες. Τα παιδιά ξεκινούν την πρώτη επαφή με το μηχανισμό της ανάγνωσης μαθαίνοντας σταδιακά γράμματα, συλλαβές, λέξεις και αργότερα μικρές προτάσεις. Ο χώρος της λογοτεχνίας είναι περιορισμένος. Συναντήσαμε συνολικά 65 κειμενάκια, από τα οποία μόνο 10 είναι λογοτεχνικά, στην πλειοψηφία τους ποιήματα, γραμμένα με ύφος και τρόπο που ανταποκρίνονται στην αθωότητα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών της ηλικίας αυτής, που για πρώτη φορά καλούνται να συνδυάσουν την μελέτη για το σχολείο με το παιχνίδι.

Πίνακας 2. Αναλογία ανδρών και γυναικών στους ανθολογούμενους συγγραφείς της Α' Δημοτικού

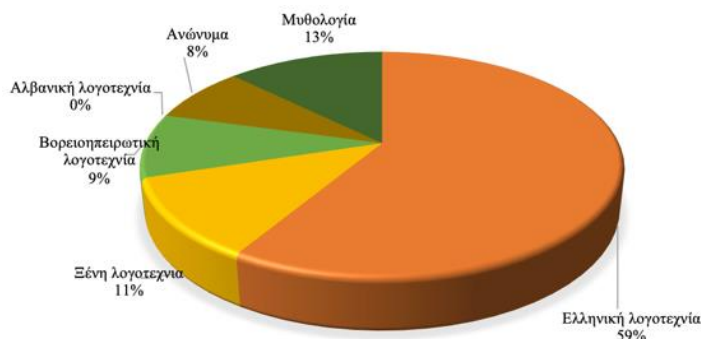
Άνδρες συγγραφείς	Γυναίκες συγγραφείς
	Παυλίνα Παμπούδη
	Παυλίνα Παμπούδη
	Μαριάννα Κριεζή

Αγγελική Βαρελλά
 Θέτις Χορτιάτη
 Μαρία Κυνηγού-Φλάμπουρα

Σύνολο 0	0%	Σύνολο 6	100%
----------	----	----------	------

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, ο αριθμός των γυναικών που παρουσιάζονται στο βιβλίο είναι 6 (100%), ενώ δεν υπάρχει κείμενο γραμμένο από άνδρα συγγραφέα (0%). Τα άλλα 4 κείμενα είναι: 1 μεικτό, σε δύο δεν γίνεται αναφορά στο δημιουργό συγγραφέα και κυρίως στο φύλο του και ένα κείμενο είναι κάλαντα πρωτοχρονιάς.

Για τη Β' Δημοτικού, στο «Μητρική Γλώσσα 2» ανθολογούνται 94 κείμενα από τα οποία τα 76 είναι λογοτεχνικά. Όπως φαίνεται στο γράφημα 1, η ελληνική λογοτεχνία κατέχει το 59% με 76 κείμενα. Στα άλλα 36 κείμενα σημαντική θέση κατέχει ο Αίσωπος με 11 (13%) μύθους προσαρμοσμένους στην ηλικία των παιδιών, υπάρχουν 10 (11%) κείμενα ξένης λογοτεχνίας, 8 (9%) κείμενα βορειοηπειρωτικής λογοτεχνίας και 7 (8%) ανώνυμα.



Γράφημα 1. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει προέλευσης των συγγραφέων για το βιβλίο «Μητρική γλώσσα 2».

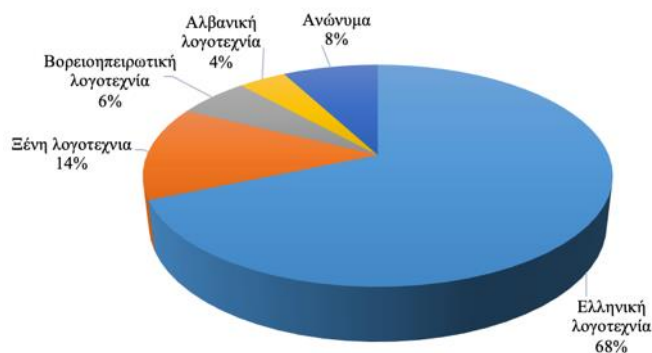
Σύμφωνα με τον Πίνακα 3, ο αριθμός των γυναικών που παρουσιάζονται στο βιβλίο «Μητρική Γλώσσα 2» είναι 19 (47,5%), ενώ ο αριθμός των ανδρών 21 (52,5%). Κυριαρχεί ο πεζός λόγος (40 κείμενα) έναντι της ποίησης (36 κείμενα).

Πίνακας 3. Αναλογία ανδρών και γυναικών στους ανθολογούμενους συγγραφείς της Β' Δημοτικού

Άνδρες συγγραφείς	Γυναίκες συγγραφείς
Παπαντωνίου	Γαλάτεια Σουρέλη
Σπεράντζας	Φιλίσα Χατζηχάνα
Κορνάρος	Ζωή Βαλάση
Κοντολέων	Χρυσούλα Χατζηγιανιού
Ρώτας	Έρα Μουλάκη
Παπαντωνίου	Μάρω Θεοδωράκη
Κόκκινος	Ελένη Σεμερτζίδου
Μαρίνος	Ζωή Βαλάση
Σακελλαρίου	Ρένα Καρθαίου
Παπαντωνίου	Δέσποινα Στίκα
Ν. Κανάκης	Ζωή Βαλάση

Πολέμης		Αγγελική Βαρελλά	
Γ. Κρόκος		Ρίτα Μπούμη-Παπά	
Βιζυηνός		Ευστρατία Σιμιτζή	
Μαρίνος		Γαλάτεια Σουρέλη	
Χατζιδάκις		Μαρία Γουμενοπούλου	
Σακελλαρίδης		Ζωή Κανάβα	
Τριβιζάς		Θέτις Χορτιάτη	
Βλάχος		Ρένα Καρθαίου	
Δαγδελένης			
Σακελλαρίου			
Σύνολο 21	52,5%	Σύνολο 19	47,5%

Για την Γ' τάξη, το βιβλίο «Μητρική Γλώσσα 3» καλύπτει συνολικά 346 σελίδες και αποτελείται από 13 ενότητες. Τα κείμενα που εντοπίσαμε είναι 76, από τα οποία τα 51 είναι λογοτεχνικά. Όπως παρατηρούμε, το 68%, δηλαδή 35 κείμενα, ανήκουν στην ελληνική λογοτεχνία. Στα άλλα 16 (32%), 7 (14%) κείμενα κατέχει η ξένη λογοτεχνία, 4 (8%) είναι ανώνυμα, 3 (6%) ανήκουν στην βορειοηπειρωτική λογοτεχνία και 2 (4%) στην αλβανική λογοτεχνία (βλ. Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει προέλευσης των συγγραφέων για το βιβλίο «Μητρική γλώσσα 3».

Αξίζει να αναφέρουμε ότι στο βιβλίο συναντάμε και τη μοναδική Βορειοηπειρώτισσα ποιήτρια που αναφέρεται στα εγχειρίδια όλων των τάξεων. Είναι η Περσεφόνη Γκίνη με το ποίημα «Του Πωγωνιού οι ομορφιές». Στο βιβλίο κυριαρχεί ο πεζός λόγος (32 κείμενα) έναντι της ποίησης (19 κείμενα).

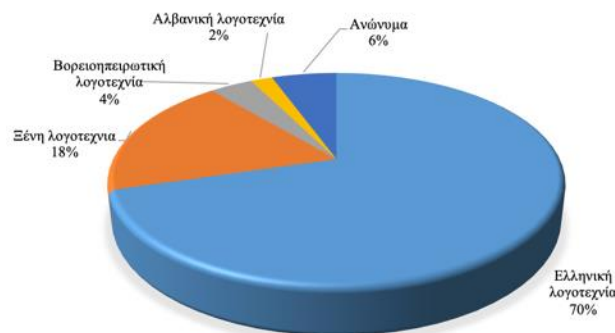
Πίνακας 4. Αναλογία ανδρών και γυναικών στους ανθολογούμενους συγγραφείς της Γ' Δημοτικού

Άνδρες συγγραφείς	Γυναίκες συγγραφείς
Μίκης Θεοδωράκης	Σοφία Παράσχου
Ξενόπουλος	Μάρω Λοϊζου
Καβάφης	Έλια Χατζηπαναγιώτη
Πατρίκιος	Λέλα Πεταλά-Παπαδοπούλου
Παπαντωνίου	Φ. Αραβαντινού-Χατζηκωνσταντίνου
Κοντολέων	Αγγελική Βαρελλά

Γρόσδος		Ναννίνα Σακκά-Νικολακοπούλου	
Ελύτης		Εύη Τσιτιρίδου	
Βαλαωρίτης		Θέτις Χορτιάτη	
Τριβιζάς		Άννα Σαφιλίου	
Άγρας		Ιωάννα Κυρίτση	
Σαμαράκης		Φυλλιώ Νικολούδη	
Βιδούρης		Κύρα Σίνου	
Γκάτσος		Μαριάννα Κριεζή	
Σπαθάρης		Μαρία Αβραμίδου	
Παλαμάς		Καλλιόπη Σφαέλλου	
		Στέλλα Βογιατζόγλου	
		Χρυσούλα Χατζηγιαννιού	
		Αγγελική Βερελλά	
Σύνολο 16	46%	Σύνολο 19	54%

Παρατηρείται στο βιβλίο «*Μητρική Γλώσσα 3*» μια μικρή αύξηση των γυναικών συγγραφέων. Η αναλογία είναι 19 κείμενα (54%) για τις γυναίκες και 16 (46%) για τους άνδρες.

Το βιβλίο για την Τετάρτη Δημοτικού, «*Μητρική Γλώσσα 4*» καλύπτει συνολικά 262 σελίδες και αποτελείται από 13 θεματικές ενότητες. Ανθολογούνται 93 κείμενα από τα οποία τα 54 είναι λογοτεχνικά. Η ελληνική λογοτεχνία κατέχει την πρώτη θέση με 38 κείμενα, δηλαδή το 70%. Στα άλλα 16 (30%), η ξένη λογοτεχνία κατέχει 7 (18%) κείμενα, 3 (4%) η βορειοηπειρωτική λογοτεχνία, 2 (2%) η αλβανική λογοτεχνία και 4 (6%) κείμενα ανήκουν στο χώρο της λαογραφίας (βλ. Γράφημα 3).



Γράφημα 3. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει προέλευσης των συγγραφέων για το βιβλίο «*Μητρική γλώσσα 4*».

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, ο αριθμός των γυναικών που παρουσιάζονται στο βιβλίο «*Μητρική Γλώσσα 4*» είναι 18 (55,3%) ενώ ο αριθμός των ανδρών 15 (44,7%).

Πίνακας 5. Αναλογία ανδρών και γυναικών στους ανθολογούμενους συγγραφείς της Δ' Δημοτικού.

Άνδρες συγγραφείς	Γυναίκες συγγραφείς
Νιρβάνας	Γαλάτεια Γρηγοριάδου –Σουρέλη
Σακελλαρίου	Ρένα Καρθαίου

Σοφοκλής	Μαρία Γουμενοπούλου
Περγιαλίτης	Ρούλα Σμαραγδάκη (Σμαραγδένια)
Ηλιόπουλος	Λότη Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου
Τριβιζάς	Ρένα Καρθαίου
Κουρτίδης	Άννα Κωσταλλά
Ηλιόπουλος	Άλκη Ζέη
Πολέμης	Αγγελική Βαρελλά
Πολέμης	Άννα Χατζημανώλη
Αίσωπος	Κατερίνα Τζωρίδου
Ξανθούλης	Λένα Χρησιτίδη
Αυτζής	Ρίτα Μπούμη Παπά
Γκαζμέντ Καπλάνι	Λότη Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου
Αυτζής	Θέτις Χορτιάτη
Ξανθούλης	Θέτις Χορτιάτη
Αριστοφάνης	Μίνα Βασιλοπούλου
	Ναντίνα Κυριαζή
	Ζωή Βαλάση
	Σοφία Γιαλουράκη
	Γαλάτεια Γρηγοριάδου- Σουρέλη
Σύνολο 17	44,7%
Σύνολο 21	55,3%

Όλα τα κείμενα που εντοπίσαμε είναι 72, από τα οποία τα 41 είναι λογοτεχνικά. Από τα λογοτεχνικά 27 (66%) ανήκουν στην ελληνική λογοτεχνία. Στα άλλα 14 (34%) κείμενα, όπως παρατηρούμε και στο γράφημα 4, στην ξένη λογοτεχνία ανήκουν 4 (10%) κείμενα, 4 (10%) είναι ανώνυμα και από 3 (7%) κείμενα ανήκουν στη βορειοηπειρωτική και στην αλβανική λογοτεχνία.



Γράφημα 4. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει προέλευσης των συγγραφέων για το βιβλίο «Μητρική γλώσσα 5».

Ο αριθμός των γυναικών που παρουσιάζονται στο βιβλίο «Μητρική Γλώσσα 5» είναι 10 (37%), ενώ ο αριθμός των ανδρών 17 (63%). Παρατηρούμε μια αύξηση των έργων ανδρικής λογοτεχνίας.

Πίνακας 6. Αναλογία ανδρών και γυναικών στους ανθολογούμενους συγγραφείς της Ε' Δημοτικού

Άνδρες συγγραφείς	Γυναίκες συγγραφείς
Αισχύλος	Μαρία Γούλα
Βρεττάκος	Έλλη Αλεξίου
Όμηρος	Σμαράγδα Δ. Μοστράτου
Καζαντζάκης	Πηνελόπη Δέλτα
Γιώργος Καψάλης	Βούλα Μάστορη
Παπαντωνίου	Ελένη Κατσαμά
Σεφέρης	Αρλέτα
Ρίτσος	Μαριάννα Κριεζή
Τριβιζάς	Φανή Παπαλουκά
Χρήστος Μάτσιος	Κ. Κυριακοπούλου – Χ. Κανελοπούλου
Τριβιζάς	
Ανδρέας Ανατολίτης	
Κώστας Γιουβαντσιούδης	
Πολέμης	
Ν. Ρούτσος	
Ελύτης	
Ουράνης	
Σύνολο 17 63%	Σύνολο 10 37%

Από την εξέταση της εκπροσώπησης των δύο φύλων στους ανθολογούμενους συγγραφείς της ελληνικής λογοτεχνίας, όπως παρατηρούμε στον πίνακα 7, προκύπτει ότι στις τρεις από τις πέντε τάξεις, οι γυναίκες συγγραφείς υπερτερούν ποσοτικά σε σχέση με τους άντρες (6 έναντι 0 στην Α' τάξη, 19 έναντι 16 στην Γ' τάξη, 21 έναντι 17 στη Δ' τάξη) και το αντίθετο στις δύο υπόλοιπες τάξεις (19 έναντι 21 στη Β' τάξη και 10 έναντι 17 στην Ε' τάξη). Συνολικά και στις πέντε τάξεις ανθολογούνται 144 κείμενα ελληνικής λογοτεχνίας. Από αυτά 70 κείμενα, (48,6%) ανήκουν στους άνδρες και 74 (51,4%) στις γυναίκες συγγραφείς, δηλαδή υπάρχει μια μικρή υπεροχή των γυναικών έναντι των ανδρών στην τάξη του 2,8%. Σημειώνουμε, όμως, ότι σε ένα μεγάλο μέρος των κειμένων, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, δεν υπάρχουν συγγραφείς, κάτι που δεν εμφανίζεται στατιστικά στα αποτελέσματα.

Πίνακας 7. Συνοπτικός πίνακας συγγραφέων ελληνικής λογοτεχνίας και των πέντε τάξεων.

ΤΑΞΕΙΣ	Α'	Β'	Γ'	Δ'	Ε'	Σύνολο %
Άνδρες συγγραφείς ελληνικής λογοτεχνίας	0	21	16	17	17	70 48,6%
Γυναίκες συγγραφείς ελληνικής λογοτεχνίας	6	19	19	21	10	74 51,4%

Τα 74 κείμενα γυναικών συγγραφέων της νεοελληνικής λογοτεχνίας περιλαμβάνουν μερικούς κειμενικούς τύπους. Συνολικά και στις πέντε τάξεις κυριαρχούν τα λογοτεχνικά πεζά κείμενα με 32 αναφορές (43,20%) και ακολουθεί η ποίηση με 27 αναφορές (36,50%), τα παραμύθια με 11 αναφορές (14,90%) και οι θεατρικοί διάλογοι με 5 αναφορές (6,80%).

Πίνακας 8. Κατανομή των λογοτεχνικών κειμένων γυναικών συγγραφέων νεοελληνικής λογοτεχνίας ως προς τον κειμενικό τύπο κατά τάξη

	Τύπος κειμένου	Σύνολο		Τάξη Α'		Τάξη Β'		Τάξη Γ'		Τάξη Δ'		Τάξη Ε'	
		N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.	Ποιήματα	27	36,50%	5	83%	9	47%	5	26%	6	29%	2	20%
2.	Πεζά	32	43,20%	1	17%	5	26%	12	63%	9	43%	5	50%
3.	Παραμύθια	11	14,90%	0	0%	5	26%	1	5%	2	10%	3	30%
4.	Θεατρικοί διάλογοι	5	6,80%	0	0%	0	0%	1	5%	4	19%	0	0%
	Σύνολο	74	100%	6		19		19		21		10	

Συχνότερα ανθολογούμενοι συγγραφείς από τους άντρες είναι ο Ευγένιος Τριβιζάς (5 φορές), ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου και Ιωάννης Πολέμης (4 φορές) και ακολουθεί ο Χάρης Σακελλαρίου (3 φορές). Από τις γυναίκες, η Αγγελική Βαρελλά και η Θέτις Χορτιάτη (5 φορές), η Γαλάτεια Γρηγοριάδου –Σουρέλη, η Ζωή Βαλάση και η Ρένα Καρθαίου (4 φορές), η Μαριάννα Κριεζή (3 φορές), η Λότη Ανδρουτσοπούλου, η Μαρία Γουμενοπούλου, η Παυλίνα Παμπούδη, η Ρίτα Μπούμη-Παπά και η Χρυσούλα Χατζηγιανιού (2 φορές). Στην πλειοψηφία τους οι γυναίκες συγγραφείς ανήκουν στην μεταπολεμική λογοτεχνία.

4. Επιλογικός σχολιασμός

Αναφορικά με τα λογοτεχνικά κείμενα, διαπιστώθηκε ότι από το σύνολο των 400 κειμένων, τα 232 είναι λογοτεχνικά και καλύπτουν το 58 % του συνόλου των κειμένων. Τα υπόλοιπα 168, δηλαδή το 42 % των κειμένων είναι κείμενα της συγγραφικής ομάδας. Ως προς το φύλο των ανθολογούμενων συγγραφέων, εντοπίστηκε υπεροχή των γυναικών κατά 2,8 ποσοστιαίες μονάδες έναντι των ανδρών. Στις τρεις από τις πέντε τάξεις οι γυναίκες συγγραφείς είναι περισσότερες από τους άντρες συγγραφείς. (Α', Γ' και Δ' τάξη). Συχνότερα ανθολογούμενοι συγγραφείς από τους άντρες είναι ο Ευγένιος Τριβιζάς και από τις γυναίκες η Αγγελική Βαρελλά και η Θέτις Χορτιάτη. Κυριαρχούν τα λογοτεχνικά πεζά κείμενα και ακολουθούν η ποίηση, τα παραμύθια και οι θεατρικοί διάλογοι. Λαμβάνοντας υπόψη ότι όλα τα μέλη της συγγραφικής ομάδας των νέων βιβλίων είναι γυναίκες, η εκπροσώπηση της γυναικείας γραφής θα μπορούσε να είναι πιο αντιπροσωπευτική. Με την προβλεπόμενη ανασύνταξη και διόρθωση των διδακτικών βιβλίων, θα πρέπει να ανθολογηθούν περισσότερα κείμενα γυναικών συγγραφέων της σύγχρονης νεοελληνικής και βορειοηπειρωτικής λογοτεχνίας. Υπάρχουν πολλές ποιήτριες, πεζογράφοι, θεατρικοί συγγραφείς, κριτικοί και δοκιμιογράφοι με ευρύτατο όγκο κειμένων κατάλληλο προς αξιοποίηση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα σχολεία της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας στην Αλβανία.

Βιβλιογραφία

- Agjencia e Sigurimit të Cilësisë së Arsimit Parauniversitar. (2017). *Programi Analitik i Gjuhës Amtare Greke, Shkalla: I & II Klasa: I-V*. Διαθέσιμο στο <https://ascap.edu.al/wp-content/uploads/2017/10/Gjuhe-Amtare-Greke-Klasa-I-V.pdf>
- Αραβανή, Ε. (2009). *Η συμβολή του μαθήματος της Λογοτεχνίας στην ανάπτυξη στάσεων των μαθητών*. <http://www.eduportal.gr/logotexnia/>
- Καφάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2009). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Μεταίχμιο.
- Λαλαγιάννη, Β. (1999). Απεικόνιση του γυναικείου φύλου στα «Ανθολόγια» του Δημοτικού Σχολείου. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 6, 25–26.
- Σπανός, Γ. (2002). Η γλώσσα ως προσδιοριστικός παράγοντας της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στη Νεοελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 112-130). Τυποθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1999). Γλώσσα και λογοτεχνία: Ο λογοτεχνικός και ο μη λογοτεχνικός λόγος. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 85-102). Τυποθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Σχολικά εγχειρίδια αναφοράς

- Καραντζά-Κώτσια, Μ., & Μπόμπολη-Κώτση, Ντ. (2020). *Μητρική Γλώσσα 5: Για την 5η τάξη των 9-χρονων σχολείων της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας*. Τίρανα.
- Μπαρούτα, Ε., & Μπόμπολη, Β. (2018). *Μητρική Γλώσσα 3. Shtëpia Botuese e Teksteve Mësimore*. Τίρανα.
- Ξέρρα, Κ. (2018). *Μητρική Γλώσσα 1. Shtëpia Botuese e Teksteve Mësimore*. Τίρανα: Εκδοτικός Οίκος Διδακτικών Βιβλίων.
- Ξέρρα, Κ., Πόλιου, Ο., & Μπαρούτα, Ε. (2019). *Μητρική Γλώσσα 4: Για την 4η τάξη των 9-χρονων σχολείων της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας*. Τίρανα.
- Πόλιου, Ο. (2018). *Μητρική Γλώσσα 2. Shtëpia Botuese e Teksteve Mësimore*. Τίρανα.

Αξιοποίηση των Ψηφιακών Μέσων για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

Τεχνολογίες Εικονικής και Επαυξημένης πραγματικότητας στην Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών

Αλέξανδρος Κλεφτοδήμος

Αν. Καθηγητής, Τμήμα Επικοινωνίας και Ψηφιακών Μέσων, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
akleftodimos@uowm.gr

Περίληψη

Οι τεχνολογίες εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση εδώ και αρκετά χρόνια. Τα τελευταία χρόνια όμως οι τεχνολογίες αυτές γίνονται όλο και πιο δημοφιλείς καθώς οι τεχνολογικές εξελίξεις τις έχουν καταστήσει προσβάσιμες στο ευρύ κοινό. Η δυνατότητα χρήσης εφαρμογών επαυξημένης πραγματικότητας με την χρήση κινητών συσκευών (smartphones και tablets), η εμφάνιση νέων οικονομικών συσκευών για προβολή περιεχομένου εικονικής πραγματικότητας, άλλα και η εμφάνιση νέων φιλικών προς τους χρήστες λογισμικών για την ανάπτυξη εφαρμογών χωρίς εξειδικευμένες γνώσεις προγραμματισμού, είχαν ως αποτέλεσμα να αυξηθεί η χρήση των τεχνολογιών αυτών σε τομείς όπως η ψυχαγωγία, η προώθηση τουριστικών προορισμών, η ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς και η εκπαίδευση. Ανάμεσα στους τομείς στους οποίους συναντάμε την χρήση της εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας είναι και η εκμάθηση ξένων γλωσσών. Σε αυτήν την εργασία παρουσιάζονται η εξέλιξη των τεχνολογιών αυτών στο πέρασμα του χρόνου, τα είδη εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας, ενδεικτικές εφαρμογές στην εκμάθηση ξένων γλωσσών και συμπεράσματα από πρόσφατες βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις. Επίσης θα παρουσιαστούν σύγχρονα εργαλεία ανάπτυξης εφαρμογών τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν από εκπαιδευτικούς χωρίς την απαίτηση εξειδικευμένων γνώσεων.

Λέξεις-κλειδιά: Επαυξημένη Πραγματικότητα, Εικονική Πραγματικότητα, Εκπαίδευση, Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών.

1. Εισαγωγή

Η εικονική και επαυξημένη πραγματικότητα έχουν γίνει ιδιαίτερα δημοφιλείς τα τελευταία χρόνια κυρίως λόγω των τεχνολογικών εξελίξεων που έχουν καταστήσει τις τεχνολογίες αυτές προσβάσιμες στο ευρύ κοινό αλλά και της ποιοτικότερης εμπειρίας που παρέχουν σε σχέση με το παρελθόν. Μεγάλες εταιρίες τεχνολογίας όπως η Google, Facebook και Microsoft έχοντας επενδύσει σημαντικούς πόρους στην εξέλιξη των τεχνολογιών αυτών διαθέτουν σήμερα προϊόντα με στόχο την χρήση τους σε μια σειρά από τομείς όπως η ψυχαγωγία, η εκπαίδευση, η τουριστική προώθηση και η ανάδειξη της πολιτισμικής κληρονομιάς. Και οι δύο τεχνολογίες, όμως, δεν έκαναν την εμφάνιση τους αιφνιδιαστικά τα τελευταία χρόνια αλλά αποτελούν τεχνολογίες που εμφανίστηκαν σε πρώιμες μορφές στο μακρινό παρελθόν και εξελίχθηκαν στο πέρασμα του χρόνου.

Στο ακόλουθο κείμενο θα χρησιμοποιούμε συχνά τις συντομογραφίες AR (Augmented Reality) και VR (Virtual Reality) όταν αναφερόμαστε στις τεχνολογίες αυτές.

Η πρώτη συσκευή επαυξημένης πραγματικότητας (AR) που έχει καταγραφεί στην βιβλιογραφία ήταν η «Damocles Sword» (Δαμόκλειος Σπάθη). Το Damocles sword (Εικόνα 1) θεωρείται συχνά το πρώτο σύστημα επαυξημένης πραγματικότητας. Αναπτύχθηκε το 1968 από τον επιστήμονα υπολογιστών Ivan Sutherland και τον μαθητή του Sproull στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ (Javornik, 2016). Το Sword of Damocles εμφάνιζε απλά γραφικά (π.χ. έναν κύβο) στο πραγματικό περιβάλλοντα χώρο του χρήστη τα οποία άλλαζαν με βάση τις κινήσεις του κεφαλιού. Παρά τις περιορισμένες δυνατότητές του, το σύστημα ήταν πρωτοποριακό, και έθεσε τα θεμέλια για τη σύγχρονη τεχνολογία AR.

Ένα άλλο σύστημα το Sensorama (Εικόνα 2) είναι ένα από τα πρώτα παραδείγματα καθηλωτικής τεχνολογίας πολυμέσων, που προηγείται της σύγχρονης εικονικής πραγματικότητας (VR) κατά αρκετές δεκαετίες. Εφευρέθηκε τη δεκαετία του 1950 από τον Heilig, έναν κινηματογραφιστή και οραματιστή στον τομέα των εικονικών εμπειριών. Ο Heilig κατοχύρωσε τη συσκευή με δίπλωμα ευρεσιτεχνίας το 1962 και την οραματίστηκε ως έναν τρόπο να δημιουργήσει μια πλήρως καθηλωτική εμπειρία που εμπλέκει πολλές αισθήσεις ταυτόχρονα (Barnard, 2024).



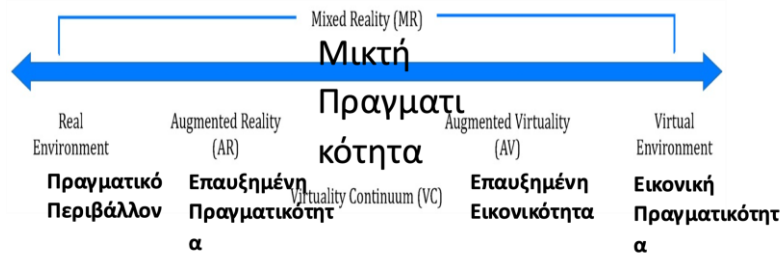
Εικόνα 1. Δαμόκλειος σπάθη.



Εικόνα 2. Sensorama.

Σήμερα υπάρχει ο όρος Μικτή Πραγματικότητα (Mixed Reality η MR) που συμπεριλαμβάνει τις εμπειρίες της εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας. Για την ακρίβεια η μικτή πραγματικότητα είναι ένα συνεχές φάσμα, όπου στο αριστερό άκρο βρίσκεται η πραγματικότητα όπως την βιώνουμε χωρίς την ύπαρξη ψηφιακών μέσων και στο δεξί άκρο βρίσκεται η πλήρης εμβυθιστική εικονική πραγματικότητα, όπου ο χρήστης αποκόβεται από το πραγματικό περιβάλλον γύρω του/της και αλληλεπιδρά με ένα περιβάλλον όπου τα πάντα είναι ψηφιακά. Η επαυξημένη πραγματικότητα όπως φαίνεται και στην εικόνα 3 είναι πιο κοντά στο πραγματικό περιβάλλον στο φάσμα της μικτής πραγματικότητας. Σε ότι αφορά την επαυξημένη πραγματικότητα έχουν δοθεί κατά καιρούς πολλοί ορισμοί άλλα πάντα μιλάμε για ένα επίπεδο ψηφιακών πληροφοριών το οποίο ενσωματώνεται στον πραγματικό κόσμο. Αυτές οι ψηφιακές πληροφορίες μπορεί να είναι 3D η 2D γραφικά η animation, κείμενο, ηχητικά εφέ, μουσική, βίντεο κτλ.

Στο δεξί μέρος του φάσματος της μικτής πραγματικότητας υπάρχει η εικονική πραγματικότητα και λίγο πιο αριστερά η επαυξημένη εικονικότητα. Με τον όρο επαυξημένη εικονικότητα (Augmented Virtuality) εννοούμε την προσθήκη στοιχείων του πραγματικού περιβάλλοντος σε ένα εικονικό κατά τα άλλα περιβάλλον όπου επικρατούν τα ψηφιακά γραφικά και άλλα πολυμεσικά στοιχεία τα οποία έχουν δημιουργηθεί με ειδικά προγράμματα. Στην εικόνα 4 παρουσιάζονται παραδείγματα από την πραγματικότητα, την επαυξημένη πραγματικότητα, την επαυξημένη εικονικότητα και την εικονική πραγματικότητα.



Εικόνα 3. Μικτή πραγματικότητα.



Εικόνα 4. Παραδείγματα εμπειριών μικτής πραγματικότητας.

2. Κατηγορίες επαυξημένης και εικονικής πραγματικότητας.

Ερευνητές και ακαδημαϊκοί έχουν προτείνει διάφορους ορισμούς για την επαυξημένη πραγματικότητα AR (Yung & Khoo-Lattimore, 2019). Ένας από τους πρώτους ορισμούς που συναντάμε στη βιβλιογραφία προτάθηκε από τον Azuma το 1997, ο οποίος όρισε το AR ως τρισδιάστατα αντικείμενα ενσωματωμένα σε ένα πραγματικό περιβάλλον σε πραγματικό χρόνο.

Ένας ευρύτερος ορισμός διατυπώθηκε από τους Fitzgerald κ.ά. (2013), με βάση τον οποίο το AR προσδιορίζεται ως «η ενσωμάτωση οποιασδήποτε ψηφιακής πληροφορίας στο πραγματικό περιβάλλον». Με άλλα λόγια, είναι η δυνατότητα να επαυξηθεί το περιβάλλον με ηλεκτρονικά δεδομένα ή πληροφορίες, σε μια ποικιλία μορφών πολυμέσων που περιλαμβάνουν όχι μόνο γραφικά αλλά και κείμενο, ήχο, βίντεο και απτικές επικαλύψεις.

Όπως συναντάμε διάφορους ορισμούς για την επαυξημένη πραγματικότητα, ομοίως συναντάμε και διάφορες κατηγοριοποιήσεις στην βιβλιογραφία. Μια από αυτές κατηγοριοποιεί την επαυξημένη πραγματικότητα με βάση τις συσκευές. Σ' αυτή την κατηγοριοποίηση έχουμε δύο τρόπους με τους οποίους μπορεί κάποιος/α να έχει την

εμπειρία της επαυξημένης πραγματικότητας. Ο ένας είναι χρησιμοποιώντας κινητές συσκευές (εικόνα 5) όπου η επαύξηση του πραγματικού κόσμου με ψηφιακά αντικείμενα διαδραματίζεται στην οθόνη της κινητής συσκευής (π.χ. smartphones, tablets). Ο άλλος τρόπος προϋποθέτει ειδικά γυαλιά (headsets), τα οποία αναλαμβάνουν να πραγματοποιήσουν την επαύξηση (εικόνα 6). Ο δεύτερος τρόπος είναι πιο ακριβός καθώς οι συσκευές αυτές κοστίζουν πολύ περισσότερο από ένα έξυπνο κινητό αλλά προσφέρουν επίσης και μια πιο εντυπωσιακή εμπειρία. Παραδείγματα τέτοιων συσκευών είναι το Microsoft HoloLens, το MagicLeap καθώς και η νέα συσκευή της Oculus, MetaQuest 3, η οποία παρέχει και τα δύο είδη μικτής πραγματικότητας, την εικονική και την επαυξημένη.



Εικόνα 5. Επαυξημένη πραγματικότητα με κινητές συσκευές.



Εικόνα 6. Επαυξημένη πραγματικότητα με ειδικά γυαλιά (Headsets).

Άλλη γνωστή κατηγοριοποίηση αφορά τον τρόπο ενεργοποίησης της εμπειρίας. Εκεί έχουμε τρεις κατηγορίες: α) με βάση τον δείκτη (marker-based), β) χωρίς δείκτη (markerless), με βάση την τοποθεσία (location-based). Στην πρώτη κατηγορία, έχουμε ενεργοποίηση της εμπειρίας με την σάρωση ενός δείκτη που είναι συνήθως μια εικόνα (π.χ. πίνακας ζωγραφικής, πινακίδα, κτλ.) ή ενός τρισδιάστατου αντικείμενου που βρίσκεται στον πραγματικό κόσμο όπως ένα άγαλμα (π.χ. εικόνες 7 & 8). Στη δεύτερη κατηγορία, έχουμε την τοποθέτηση ψηφιακών στοιχείων στο πραγματικό περιβάλλον (π.χ. σε επίπεδες επιφάνειες όπως τραπέζια ή πατώματα) κατά το δοκούν συνήθως με την επιλογή ενός μενού από την εφαρμογή (εικόνες 9 & 10). Η τελευταία κατηγορία προϋποθέτει την ύπαρξη συσκευής που διαθέτει GPS (π.χ. smartphone, tablet) και η ενεργοποίηση γίνεται όταν ο χρήστης βρεθεί σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική τοποθεσία που έχει οριστεί από τον δημιουργό της εφαρμογής όπως για παράδειγμα μπροστά από ένα μνημείο πολιτιστικής κληρονομιάς. Οι εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας με βάση την τοποθεσία ονομάζονται και χωροευαίσθητες εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας (εικόνα 11).



Εικόνα 7. Επαύξηση με την χρήση εικόνας σε μουσείο.



Εικόνα 8. Επαύξηση με χρήση εικόνας σε πινακίδα.



Εικόνα 9. Επαύξηση χωρίς τη χρήση δείκτη (markerless AR).



Εικόνα 10. Επαύξηση χωρίς τη χρήση δείκτη (markerless AR).



Εικόνα 11. Επαυξημένη πραγματικότητα με βάση την τοποθεσία (location based AR).

Σε ότι αφορά τώρα τις κατηγορίες εικονικής πραγματικότητας και εκεί συναντάμε διάφορες κατηγοριοποιήσεις στην βιβλιογραφία. Μια ευρέως γνωστή κατηγοριοποίηση αφορά το επίπεδο εμπύθισης της εφαρμογής. Έτσι έχουμε εφαρμογές μη εμπυθιστικές (nonimmersive), ημι-εμπυθιστικές (semi-immersive), και πλήρως εμπυθιστικές (fullyimmersive) (εικόνες 12 & 13). Στην πρώτη κατηγορία, ο χρήστης περιηγείται και αλληλεπιδρά σε ένα 3D περιβάλλον μέσα από την οθόνη του υπολογιστή και χωρίς την χρήση ειδικών συσκευών. Σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει επαφή με τον πραγματικό κόσμο οπότε και χρησιμοποιείται ο όρος «μη εμπυθιστική». Στη δεύτερη περίπτωση, χρησιμοποιούνται συνήθως συστήματα όπως προσομοιωτές και η λέξη ημι-εμπυθιστική χρησιμοποιείται καθώς υπάρχει μικρή επαφή με το πραγματικό περιβάλλον. Στην τρίτη κατηγορία, η επαφή με το πραγματικό περιβάλλον παύει να υπάρχει και η εμπύθιση είναι ολοκληρωτική. Σ' αυτή την κατηγορία, η εμπειρία βιώνεται μέσα από ειδικά γυαλιά (headsets) ή μέσα από άλλα συστήματα (π.χ. CaveVR). Στην πλήρως εμπυθιστική

εμπειρία ο χρήστης έχει επαφή μόνο με το τρισδιάστατο εικονικό περιβάλλον με το οποίο μπορεί (ανάλογα και την εφαρμογή) να αλληλεπιδράσει. Τα εικονικά περιβάλλοντα δημιουργούνται συνήθως με ειδικά προγράμματα δημιουργίας τρισδιάστατων γραφικών αλλά μπορεί να γίνει και σύλληψη εικόνων από τον πραγματικό κόσμο με την χρήση 360° καμερών.



Εικόνα 12. Κατηγορίες Εικονικής Πραγματικότητας.



Εικόνα 13. Παραδείγματα των κατηγοριών εικονικής πραγματικότητας.

3. Εφαρμογές Επαυξημένης και εικονικής πραγματικότητας στην εκμάθηση ξένων γλωσσών

3.1. Εφαρμογές Επαυξημένης πραγματικότητας στην εκμάθηση ξένων γλωσσών

Η χρήση των τεχνολογιών εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας είναι ιδιαίτερα διαδομένη στον τομέα της εκπαίδευσης ξένων γλωσσών και αυτό αποτυπώνεται σε μια σειρά από, βιβλία και δημοσιεύσεις ερευνητικών εργασιών (π.χ. Zhang, 2018· Peixoto et al., 2021).

Οι εφαρμογές που συναντάμε στο πεδίο αυτό ποικίλλουν. Ένας τύπος εφαρμογής που συναντάμε συχνά είναι τα βιβλία επαυξημένης πραγματικότητας (AR books) όπου για αυτά συνήθως χρησιμοποιείται ο όρος ‘Ζωντανά Βιβλία’ (Live Books) και αυτό γιατί το περιεχόμενό τους «ζωντανεύει» όταν κάποιος/κάποια κοιτάζει το περιεχόμενό τους μέσα από την οθόνη κινητής συσκευής. Οι εφαρμογές αυτές μπορούν να εμφανίσουν πολυμεσικό περιεχόμενο όταν ο αναγνώστης σαρώσει τις εικόνες που βρίσκονται στις σελίδες τους. Οι εφαρμογές αυτές τραβούν το ενδιαφέρον των αναγνωστών, και ιδιαίτερα αυτών που βρίσκονται σε μικρές ηλικίες, δίνοντας μια πιο διαδραστική και ψυχαγωγική διάσταση στην ανάγνωση. Ένα παράδειγμα από βιβλίο επαυξημένης πραγματικότητας μπορούμε να δούμε στην εικόνα 14, όπου στο γνωστό παραμύθι της κοκκινোসκουφίτσας (στην αγγλική γλώσσα) η κοκκινোসκουφίτσα εμφανίζεται μπροστά στον αναγνώστη όταν αυτός/αυτή στρέφει την οθόνη της συσκευής στις εικόνες του

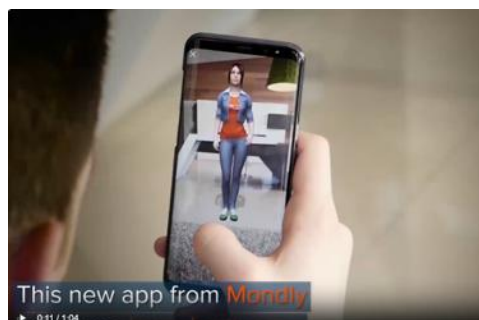
βιβλίου. Η εφαρμογές αυτές εντάσσονται στην κατηγορία της επαυξημένης πραγματικότητας με βάση τον δείκτη όπου δείκτες στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι οι εικόνες ενός βιβλίου.



Εικόνα 14. Βιβλία επαυξημένης πραγματικότητας (AR books).

Ένα άλλο είδος εφαρμογών που συναντάμε είναι οι εφαρμογές AR χωρίς δείκτη. Αυτές είναι εφαρμογές οι οποίες δείχνουν στον χρήστη περιεχόμενο στην ξένη γλώσσα και καλούν τον χρήστη να λάβει μέρος σε διαδραστικές ασκήσεις (όπως στη γνωστή εφαρμογή Duolingo), άλλα παράλληλα εμφανίζουν στον χώρο του χρήστη και πολυμεσικό περιεχόμενο το οποίο συνδέεται με το περιεχόμενο. Τα τρισδιάστατα γραφικά, σε αυτή την περίπτωση, συνήθως προβάλλονται σε επίπεδες επιφάνειες, όπως πατώματα και τραπέζια. Μια τέτοια εφαρμογή είναι και το Mondly AR (εικόνα 15).

Η εφαρμογή Mondly είναι ένας ζωντανός ηλεκτρονικός βοηθός εκμάθησης γλωσσών που χρησιμοποιεί επαυξημένη πραγματικότητα για να ζωντανέψει τα μαθήματα γλώσσας χρησιμοποιώντας παράλληλα και αναγνώριση ομιλίας. Η καινοτόμος εφαρμογή εκμάθησης εμφανίζει εικονικούς χαρακτήρες, οι οποίοι καθοδηγούν τους εκπαιδευόμενους σε έναν νέο κόσμο όπου διαδραστικά αντικείμενα με θεαματικές εμφανίσεις κάνουν τη μάθηση πιο συναρπαστική σύμφωνα και με τους δημιουργούς της εφαρμογής. Με την υποστήριξη της τεχνολογίας chatbot, ο εικονικός δάσκαλος εμπλέκει τον χρήστη σε συνομιλίες, παρέχοντας παράλληλη άμεση ανατροφοδότηση.



Εικόνα 15. Εφαρμογή Mondly AR.

Η εφαρμογή Mondly έχει την ικανότητα να κάνει πλανήτες, ζώα και μουσικά όργανα να εμφανίζονται «μαγικά» στο περιβάλλον του χρήστη, δημιουργώντας ένα σκηνικό όπου μπορεί κάποιος/κάποια να περπατήσει ανάμεσα στις εικονικές δημιουργίες και να αλληλεπιδράσει μαζί τους (εικόνα 16). Αυτή η χωρική αλληλεπίδραση δημιουργεί μια πραγματικά καθηλωτική εμπειρία που καθίσταται δυνατή χρησιμοποιώντας τις τελευταίες τεχνολογίες AR, όπως το ARCore από τη Google.

Η εφαρμογή χρησιμοποιεί, επίσης, chatbot στοχεύοντας σε μια πραγματική αλληλεπίδραση. Η Mondly καταλαβαίνει τον προφορικό λόγο, απαντά με ανθρώπινη φωνή, και η εικονική βοηθός αλλάζει το ντύσιμό της για να ταιριάζει με το θέμα της συζήτησης. Επιπλέον, χρησιμοποιεί χειρονομίες και εκφράσεις του προσώπου για να δημιουργήσει δυναμικούς διαλόγους.



Εικόνα 16. Mondly AR.

Άλλα παραδείγματα εφαρμογών στην εκμάθηση γλωσσών αποτελούν οι εφαρμογές που βοηθούν τον χρήστη να εξοικειωθεί με ορολογίες που αφορούν σύνθετο εξοπλισμό (π.χ. βιομηχανικό, ιατρικό κτλ.). Οι εφαρμογές αυτές είναι αποδοτικές, καθώς εμφανίζουν τρισδιάστατα μοντέλα του εξοπλισμού (εικόνα 17) και μπορούν να απεικονίσουν σύνθετες διεργασίες σε μορφή 3D animation στη γλώσσα εκμάθησης. Έτσι, ο χρήστης μπορεί να κατανοήσει καλύτερα τον εξοπλισμό και να συνδέσει καλύτερα τις λέξεις με τα αντικείμενα βοηθώντας με αυτόν τον τρόπο και στην καλύτερη απομνημόνευση.



Εικόνα 17. Επαυξήσεις στον χώρο βιομηχανικού εξοπλισμού.

Λιγότερα είναι τα παραδείγματα από εφαρμογές που χρησιμοποιούν ειδικά headsets, όπως το Microsoft HoloLens, λόγω και της ακριβής τιμής του εξοπλισμού αυτού.

Στη μελέτη των Ibrahim κ.ά. (2018), οι ερευνητές χρησιμοποίησαν την επαυξημένη πραγματικότητα για να βάλουν ετικέτες σε διάφορα αντικείμενα που συναντά ο άνθρωπος στην καθημερινότητα του (π.χ. στο σπίτι του, στον εργασιακό χώρο κτλ.). Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι οι μαθητές που μαθαίνουν λεξιλόγιο με εικονικές ετικέτες μέσα από ένα περιβάλλον επαυξημένης πραγματικότητας είναι πιο αποτελεσματικοί σε σχέση με αυτούς που έκαναν εξάσκηση με flashcards και αυτό συμβαίνει επειδή η τεχνολογία AR είναι σε θέση να δείξει τα αντικείμενα σε πραγματικό χώρο και χρόνο, γεγονός που κάνει τους μαθητές να θυμούνται καλύτερα τις λέξεις. Η εφαρμογή κατασκευάστηκε για δύο γλώσσες, την αγγλική και τη γαλλική γλώσσα (εικόνα 18).



Εικόνα 18. Εκμάθηση ξένων γλωσσών με γυαλιά επαυξημένης πραγματικότητας.

3.2. Εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας στην εκμάθηση ξένων γλωσσών

Στη βιβλιογραφία συναντάμε επίσης διάφορες εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας οι οποίες χρησιμοποιούνται στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Η Google Earth είναι μια εφαρμογή με την οποία μπορεί κάποιος να δημιουργήσει εμπειρίες εικονικής πραγματικότητας χρησιμοποιώντας την επιλογή Google Earth projects. Συγκεκριμένα, ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί με τα Google Earth projects να δημιουργήσει ελεγχόμενες περιηγήσεις όπου ο εκπαιδευόμενος επισκέπτεται σημεία ενδιαφέροντος σε διάφορες χώρες, όπως μνημεία πολιτισμικής κληρονομιάς, σημεία ιστορικού ενδιαφέροντος, μνημεία της φύσης κ.ά., τα οποία βλέπει τόσο στον χάρτη όσο και από κοντά μέσω του Google Street View, ενώ παράλληλα ενημερώνεται γι' αυτά στη γλώσσα, στην οποία εκπαιδεύεται. Τα Google Earth projects μπορούν να δημιουργηθούν από κάθε εκπαιδευτικό και δεν απαιτούν ιδιαίτερες δεξιότητες. Η Google δίνει αναλυτικό οδηγό για τη δημιουργία αυτών των projects¹. Η εμπειρία του Google Earth project δεν απαιτεί ειδικά γυαλιά και εντάσσεται στην κατηγορία της μη-εμβυθιστικής εικονικής πραγματικότητας (εικόνα 19).



Εικόνα 19. Google Earth projects στην εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Μια άλλη εφαρμογή εικονικής πραγματικότητας που συναντάμε πολύ συχνά στην ερευνητική βιβλιογραφία για την εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι το Second Life. Στην πλατφόρμα του Second Life, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμορφώσουν τους δικούς τους εκπαιδευτικούς χώρους εμπλουτίζοντάς τους με αντικείμενα και διαδραστικές ασκήσεις. Στη συνέχεια, στους χώρους αυτούς, μπορεί να πραγματοποιηθεί σύγχρονη ή ασύγχρονη εκπαίδευση. Εναλλακτικά, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν χώρους που έχουν διαμορφωθεί από άλλους εκπαιδευτικούς. Το πλεονέκτημα αυτής της

¹ Δημιουργία χάρτη ή ιστορίας στο Google Earth Web: <https://www.google.com/earth/outreach/learn/create-a-map-or-story-in-google-earth-web/> (πρόσβαση 30/6/2024).

μεθόδου είναι ότι ο μαθητής κατακτά τη γλώσσα σε ένα περιβάλλον που προσομοιάζει πραγματικές συνθήκες. Για παράδειγμα, μπορεί να μάθει τις λέξεις και φράσεις που θα χρειαστεί όταν επισκέπτεται μια αγορά ή ένα σουπερμάρκετ, ενώ βρίσκεται σε ένα αντίστοιχο εικονικό περιβάλλον (εικόνα 20).



Εικόνα 20. Η χρήση της πλατφόρμας Second Life στην εκμάθηση ξένων γλωσσών.

3.3. Αποτελέσματα από μελέτες που αφορούν στη χρήση επαυξημένης και εικονικής πραγματικότητας στην εκμάθηση ξένων γλωσσών

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Parmaxi και Demetriou (2020), οι οποίοι εξετάζουν 54 ερευνητικές μελέτες για την χρήση επαυξημένης πραγματικότητας στην εκμάθηση γλωσσών το διάστημα 2014-2019, οι εφαρμογές AR χρησιμοποιούνται για την εκμάθηση πολλών γλωσσών με τις περισσότερες δημοσιεύσεις να αφορούν την αγγλική και κινεζική γλώσσα (εικόνα 21) και εστιάζουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (εικόνα 22).

Target language	# of manuscripts	%
English as an L1 (mother tongue) or L2 (second/foreign language)	34	63
Chinese as an L1 (mother tongue) or L2 (second/foreign language)	8	14
Sign language	4	7
Turkish as a mother tongue	1	2
Hakka culture	1	2
French as a second language	1	2
Quechua language	1	2
English and pokemon languages	1	2
Basque language	1	2
Japanese as a foreign language	1	2
Mayo language	1	2
Total	54	100

Εικόνα 21. Χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας στην εκμάθηση γλωσσών (από τη μελέτη των Parmaxi και Demetriou (2020)).

Educational institution	# of manuscripts	%
Tertiary education	21	39
Primary education	19	35
Preschool education	5	9
Secondary education	4	7
Laboratory setting	3	6
Not defined	2	4
Total	54	100

Εικόνα 22. Βαθμίδες εκπαίδευσης.

Από την ανασκόπηση προκύπτει, επίσης, ότι πολλές από τις μελέτες που εξετάστηκαν (σχεδόν οι μισές) δεν βασίζονται σε θεωρίες μάθησης και αυτό αποτυπώνεται στον πίνακα που περιλαμβάνεται στη μελέτη τους (εικόνα 23).

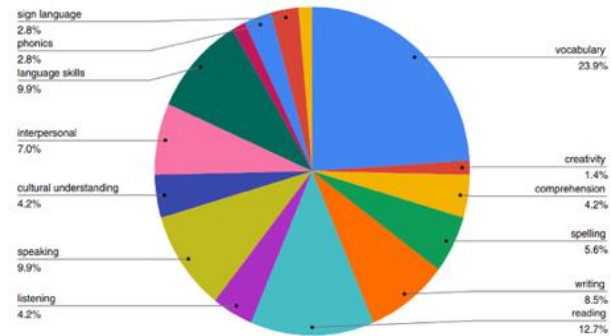
Τέλος, ανάμεσα στα ευρήματα έχει αναδειχθεί ότι οι εφαρμογές AR στόχευαν στην ανάπτυξη πολλών δεξιοτήτων, όπως λεξιλόγιο, κατανόηση, ορθογραφία, γραφή,

ανάγνωση, ομιλία, ακοή, πολιτισμική κατανόηση, κ.λπ. Ο παρακάτω πίνακας αναφέρει όλες τις δεξιότητες μαζί με τα ποσοστά των ερευνών, οι οποίες αναφέρονται στις δεξιότητες αυτές (εικόνα 24).

Theoretical perspective	# of manuscripts	%
Sociocultural theory	5	9
Situated learning theory	5	9
Experiential theory	3	5
Constructivist theory	3	5
Cognitive load theory	2	4
Gamification	2	4
Cognitive theory of multimedia learning	2	4
Field dependence/field Independence theory	1	2
Mobile place-based learning	1	2
Self-determination theory	1	2
Squire's teaching methods of pokemon	1	2
Constructivism and embodied learning	1	2
Situated learning theory and critical pedagogy	1	2
Jolly Phonics approach	1	2
Not defined	25	46
Total	54	100

Εικόνα 23. Θεωρίες μάθησης πάνω στις οποίες βασίζονται οι μελέτες στην ανασκόπηση των Parmaxi & Demetriou (2020).

Count of skills taught through AR

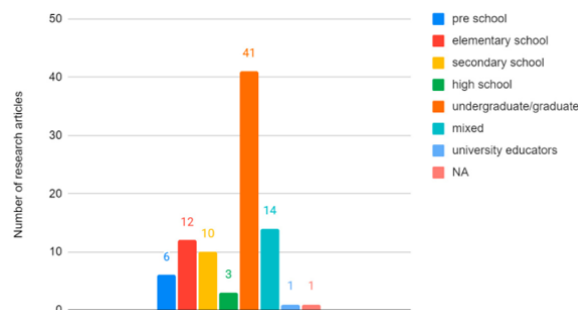


Εικόνα 24. Δεξιότητες που αποκτούνται από την χρήση επαυξημένης πραγματικότητας στην εκμάθηση γλωσσών σύμφωνα με την ανασκόπηση των Parmaxi και Demetriou (2020).

Ανάμεσα στα προτερήματα που κατέγραψαν οι ερευνητές από την χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας στην εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι τα ακόλουθα:

- Αυξημένο κίνητρο
- Ικανοποίηση
- Αυξημένη προσοχή
- Δέσμευση
- Απόλαυση
- Ενίσχυση του ενδιαφέροντος για περαιτέρω εξερεύνηση
- Βελτίωση μαθησιακών επιδόσεων όσον αφορά τις πολλαπλές γλωσσικές δεξιότητες (π.χ. λεξιλόγιο, γραφή, καλύτερη κατανόηση εννοιών κ.λπ.)
- Ενίσχυση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ενδιαφερομένων.

Μια άλλη συστηματική μελέτη που αφορά την εκμάθηση γλωσσών πραγματοποιήθηκε από τους Huang κ.ά. (2021), οι οποίοι εξέτασαν 88 μελέτες. Οι περισσότερες και πάλι από τις εξεταζόμενες δημοσιευμένες μελέτες αφορούσαν την τριτοβάθμια εκπαίδευση (εικόνα 25).



Εικόνα 25. Βαθμίδες εκπαίδευσης.

Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι τεχνολογίες AR ή VR ήταν αποτελεσματικές στην ανάπτυξη λεξιλογίου, δεξιοτήτων προφορικού λόγου και παραγωγής γραπτού λόγου, πολιτισμική γλωσσική επίγνωση, καθώς και στη μείωση του άγχους και της νευρικότητας κατά την ομιλία.

Επίσης, οι ερευνητές διαπίστωσαν πως οι τεχνολογίες αυτές ενισχύουν διάφορες μορφές μάθησης, όπως οι ακόλουθες:

- Αυθεντική μάθηση
- Εμβυσθιστική μάθηση
- Εμπλαισιωμένη μάθηση
- Μάθηση μέσω παιχνιδιών
- Ενεργητική μάθηση
- Μάθηση μέσω ιστοριών

Επίσης, οι ερευνητές κατέγραψαν και μειονεκτήματα που σχετίζονται με την χρήση των τεχνολογιών αυτών στην εκμάθηση γλωσσών. Τα μειονεκτήματα που κατέγραψαν είναι τα εξής:

- Μεγαλύτερο γνωστικό φορτίο
- Εστίαση στην ψηφιακή πληροφορία (π.χ. Animation) και λιγότερο στο περιεχόμενο/γνώση
- Τεχνικές δυσκολίες και περιορισμοί (π.χ. χαμηλή ποιότητα VR βίντεο)
- Ακριβός εξοπλισμός
- Δυσκολότερη διαχείριση της τάξης
- Δισταγμός από την πλευρά των εκπαιδευτικών, καθώς η χρήση των τεχνολογιών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί επιπλέον προετοιμασία
- Περιορισμένη δυνατότητα παρέμβασης.

























4. Λογισμικά δημιουργίας εφαρμογών εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας.

Ανάμεσα στους στόχους αυτής της εργασίας είναι και η σύντομη παρουσίαση λογισμικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία εφαρμογών εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας και ειδικότερα εργαλείων που δεν απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις. Ένα από αυτά τα λογισμικά είναι το ARTutor το οποίο αποτελεί μια ελληνική πρωτοβουλία. Συγκεκριμένα, το λογισμικό δημιουργήθηκε από το ερευνητικό εργαστήριο ΑΕΤΜΑ, το οποίο απαρτίζεται από ερευνητές του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου¹.

Με την χρήση του λογισμικού αυτού, ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατασκευάσει τα δικά του pdf αρχεία εμπλουτίζοντάς τα με εικόνες, οι οποίες θα αποτελέσουν και τους δείκτες για τις επαυξησεις. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ανεβάζει τα αρχεία αυτά και τα συνδέει με πολυμεσικά αρχεία, όπως κείμενο, εικόνες, ηχητικά εφέ, αφηγήσεις, βίντεο

¹AR tutor, https://artutor.cs.duth.gr/index_el/ (πρόσβαση 30/6/2024).

και τρισδιάστατα γραφικά. Τα βίντεο και τα γραφικά μπορεί να κατασκευαστούν από τον/την εκπαιδευτικό ή να βρεθούν σε ελεύθερα αποθετήρια στο διαδίκτυο (π.χ. Sketchfab¹, Freesound², κ.λπ.). Η σύνδεση των πολυμεσικών στοιχείων με τις εικόνες του pdf αρχείου γίνονται μέσα από ένα απλό και φιλικό προς τον χρήστη περιβάλλον διεπαφής (εικόνες 26 & 27).

Cover	Title	Category	Knowledge field	Educational level	Description	Augmentations	Actions
	Dinosaurs	Lecture notes	Undefined	Not applicable	A test book about dinosaurs	2	    
	Dinosaurs 2	Books	Undefined	Not applicable	This is a demo dinosaur book	3	    
	Dinosaurs_2	Books	Undefined	Not applicable		4	    
	Agrotour	Presentations	Geography	Not applicable		1	    




Εικόνα 26. Περιβάλλον διεπαφής AR Tutor.




Dinosaurs

Title*
Insert title

Description
Insert a description for the augmentation

Augmentation type*

 Image
 Video
 3D Model

 URL - HTML
 Audio
 AR Experience Editor

File

Activate location


 Crop
Image clarity: Waiting

Image width (in cm):
Waiting
Page:
Page

Save
Cancel

Εικόνα 27. Περιβάλλον διεπαφής AR Tutor.

Ένα άλλο λογισμικό με το οποίο δημιουργούνται εφαρμογές AR με βάση την τοποθεσία είναι το Taleblazer³. Το Taleblazer είναι ένα λογισμικό που δημιουργήθηκε από το MIT και η ανάπτυξη των εφαρμογών πραγματοποιείται σε ένα περιβάλλον προγραμματισμού που βασίζεται σε blocks (εικόνα 28) όμοιο του Scratch (το οποίο είναι επίσης λογισμικό που αναπτύχθηκε στο MIT).

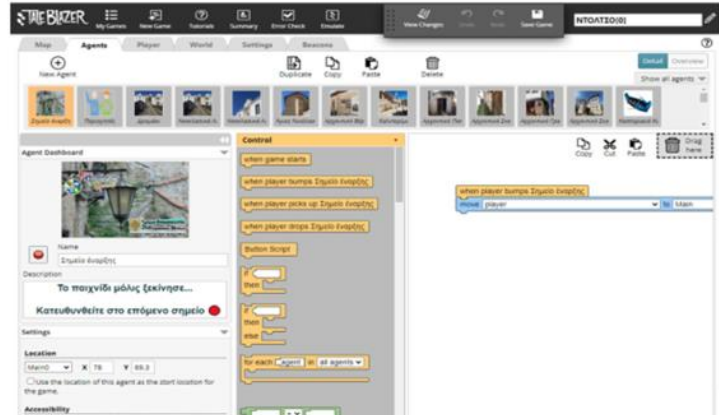
Με την χρήση του Taleblazer, ο δημιουργός επιλέγει έναν χάρτη από το Google Maps και συνδέει γεωγραφικές τοποθεσίες με πολυμεσικό περιεχόμενο. Το πολυμεσικό περιεχόμενο εμφανίζεται στους χρήστες όταν βρίσκονται στα σημεία που έχει προσδιορίσει ο δημιουργός της εφαρμογής. Ο δημιουργός μπορεί, επίσης, να προσθέσει δικά του γραφικά στους χάρτες. Με το Taleblazer μπορούν να χρησιμοποιηθούν, επίσης, στοιχεία παιχνιδοποίησης, όπως συλλογή πόντων, βραβείων, τεκμηρίων κ.λπ. Οι χρήστες μπορούν να αναλάβουν διάφορους ρόλους και στην περίπτωση αυτή η εφαρμογή μπορεί να ακολουθήσει διαφορετικό σενάριο ανάλογα με τον ρόλο που αναλαμβάνει ο χρήστης. Επιπλέον, με το Taleblazer μπορούν να δημιουργηθούν

¹Sketchfab, <https://sketchfab.com/> (πρόσβαση 30/6/2024).

²Freesound, <https://freesound.org/> (πρόσβαση 30/6/2024).

³ Taleblazer, <https://taleblazer.org/> (πρόσβαση 30/6/2024).

παιχνίδια θησαυρού και ανακάλυψης, τα οποία συνδυάζουν την εκμάθηση ξένων γλωσσών με την ψυχαγωγία.



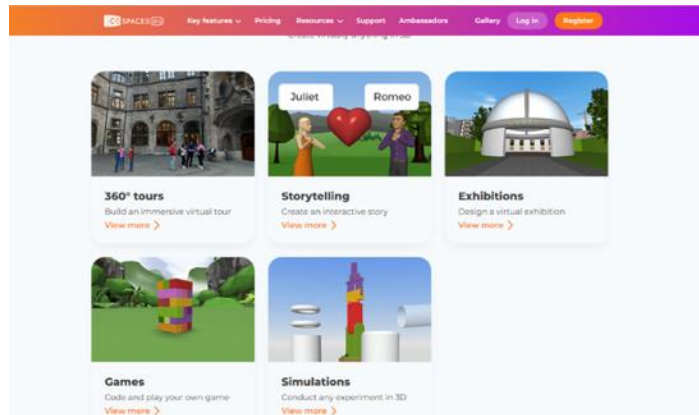
Εικόνα 28. Περιβάλλον δημιουργίας εφαρμογών του Taleblazer.

Σε ό,τι αφορά την εικονική πραγματικότητα, έχουμε ήδη αναφέρει τις δυνατότητες του Google Earth και τη δημιουργία projects, τα οποία οδηγούν τον χρήστη σε τοποθεσίες μέσω του Google Earth και του Street View, παρουσιάζοντας παράλληλα κείμενο, αφηγήσεις και βίντεο που έχουν δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό ή έχουν βρεθεί σε κατάλληλα sites στο διαδίκτυο (π.χ. YouTube).

Μια άλλη εφαρμογή που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία εμπειριών εικονικής πραγματικότητας είναι το Cospaces¹. Μέσα από το περιβάλλον του Cospaces, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει εικονικούς κόσμους χρησιμοποιώντας αντικείμενα και χαρακτήρες (avatars) τα οποία του δίνονται μέσα από το περιβάλλον της πλατφόρμας ή να εισάγει στοιχεία τα οποία έχει βρει σε άλλα αποθετήρια (όπως τρισδιάστατα μοντέλα από το Sketchfab). Ο εκπαιδευτικός, επίσης, μπορεί να προσθέσει διάδραση χρησιμοποιώντας και πάλι ένα περιβάλλον προγραμματισμού βασισμένο σε μπλοκ, όμοιο του Scratch.

Το Cospaces έχει μία έκδοση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ελεύθερα και μία PRO έκδοση που απαιτεί πληρωμή. Η επί πληρωμή έκδοση ξεκλειδώνει περισσότερα τρισδιάστατα μοντέλα και περισσότερες δυνατότητες διάδρασης μέσα από το block-based περιβάλλον προγραμματισμού. Με το Cospaces μπορούν να δημιουργηθούν ξεναγήσεις 360°, ψηφιακές αφηγήσεις (storytelling apps), εικονικές εκθέσεις, παιχνίδια και προσομοιώσεις (εικόνα 29). Οι επί πληρωμή εκδόσεις δίνουν, επίσης, τη δυνατότητα δημιουργίας εφαρμογών επαυξημένης πραγματικότητας.

¹ Cospaces, <https://www.cospaces.io/> (πρόσβαση 30/5/2024).



Εικόνα 29. Cospaces.

Ένα άλλο παρόμοιο λογισμικό, που είναι ελεύθερο αλλά δεν παρέχει επιπλέον δυνατότητες διάδρασης πέρα από την απλή πλοήγηση σε εικονικούς κόσμους, είναι το Mozilla Hubs. Και με τις δύο πλατφόρμες (Mozilla Hubs και Cospaces), ο εκπαιδευτικός μπορεί να συναντηθεί με τους εκπαιδευόμενους μέσα στους εικονικούς χώρους και να διεξάγει σύγχρονες συνομιλίες και μαθήματα.



Εικόνα 30. Παραδείγματα από εικονικούς κόσμους που δημιουργήθηκαν στο Mozilla Hubs.

Οι χρήστες, επίσης, μπορούν να περιηγηθούν στους εικονικούς κόσμους, που δημιουργούνται με τα λογισμικά Cospaces και Mozilla Hubs, με τη χρήση γυαλιών εικονικής πραγματικότητας (όπως Google Card Board ή Oculus Quest).

5. Επίλογος

Η συγκεκριμένη εργασία είχε ως στόχο να παρουσιάσει εν συντομία τις τεχνολογίες εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας καθώς και την χρήση αυτών στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Παρουσιάστηκαν, επίσης, ευρήματα από πρόσφατες μελέτες στο συγκεκριμένο πεδίο, καθώς και διαδικτυακά λογισμικά, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν από εκπαιδευτικούς γλωσσικών μαθημάτων για τη δημιουργία εφαρμογών που δεν απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις.

Βιβλιογραφία

- Azuma, R. T. (1997). A Survey of Augmented Reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355–385.
- Barnard, D. (2024). History of VR – Timeline of Events and Tech Development. Διαθέσιμο στο <https://virtualspeech.com/blog/history-of-vr> (πρόσβαση 30/6/2024).
- FitzGerald, E., Ferguson, R., Adams, A., Gaved, M., Mor, Y., & Thomas, R. (2013). Augmented Reality and Mobile Learning: The State of the Art. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 5(4), 43–58.
- Huang, X., Zou, D., Cheng, G., & Xie, H. (2021). A Systematic Review of AR and VR Enhanced Language Learning. *Sustainability*, 13(9), 4639.
- Ibrahim, A., Huynh, B., Downey, J., Höllerer, T., Chun, D., & O'Donovan, J. (2018). Arbis Pictus: A Study of Vocabulary Learning with Augmented Reality. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 24(11), 2867–2874.
- Javornik, A. (2016). The Mainstreaming of Augmented Reality: A Brief History. *Harvard Business Review Home*. Διαθέσιμο στο <https://hbr.org/2016/10/the-mainstreaming-of-augmented-reality-a-brief-history> (πρόσβαση 30/6/2024).
- Parmaxi, A., & Demetriou, A. (2020). Augmented Reality in Language Learning: A State-of-the-Art Review of 2014–2019. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(6), 861–875.
- Peixoto, B., Pinto, R., Melo, M., Cabral, L., & Bessa, M. (2021). Immersive Virtual Reality for Foreign Language Education: A PRISMA Systematic Review. *IEEE Access*, 9, 952–962.
- Yung, R., & Khoo-Lattimore, C. (2019). New Realities: A Systematic Literature Review on Virtual Reality and Augmented Reality in Tourism Research. *Current Issues in Tourism*, 22(17), 2056–2081.
- Zhang, S. (2018). Augmented Reality in Foreign Language Education: A Review of Empirical Studies. *Journal of Technology & Chinese Language Teaching*, 9(2), 28–37.

Ο ρόλος της μεταγλώσσας στη διδασκαλία, εκμάθηση και αξιολόγηση της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ στην Αυστραλία στην εποχή του ChatGPT

Πατρίσια Κορομβόκη

Λέκτορας – Επικεφαλής Προγράμματος Νεοελληνικών Σπουδών,
Macquarie University, Σίδνεϋ, Αυστραλία
patricia.koromvokis@mq.edu.au

Περίληψη

Οι σύγχρονες συνθήκες σε παγκόσμιο επίπεδο, με την ταχύτατη εξέλιξη της τεχνητής νοημοσύνης (π.χ. Chat GPT), επιφέρουν προκλήσεις αλλά και δυνατότητες στη διδασκαλία, εκμάθηση και αξιολόγηση της ΝΕ (νέας ελληνικής) ως Γ2/ΞΓ (δεύτερης/ξένης γλώσσας) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η παρούσα εργασία εστιάζει στη χρήση της μεταγλώσσας σε γλωσσικές ασκήσεις επί των γραμματικών φαινομένων (π.χ. ρηματικών καταλήξεων) και συντακτικών εννοιών (π.χ. υποκείμενο – αντικείμενο ρήματος). Στόχος είναι η γόνιμη διδασκαλία της νέας ελληνικής, η ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών, ο περιορισμός λογοκλοπής και η διασφάλιση ποιότητας των εξετάσεων κατά τη γλωσσική αξιολόγηση. Η μεταγλώσσα ορίζεται ως η ρητή συνειδητή γνώση που μπορεί ο μαθητής να εκφράσει και να εξηγήσει. Παρουσιάζονται παραδείγματα γλωσσικών ασκήσεων επιπέδου αρχαρίων, οι οποίες απαιτούν μεταγλωσσική γνώση και κριτική σκέψη. Τα παραδείγματα έχουν δοκιμαστεί στο ChatGPT και μπορούν να εφαρμοστούν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Γίνεται επίσης αναφορά στη χρήση της μεταγλώσσας στο διδακτικό κομμάτι της γραμματικής, με στόχο την αυξημένη συνειδητοποίηση των γλωσσικών δομών και λειτουργιών της νέας ελληνικής, προωθώντας με αυτό τον τρόπο τη γλωσσική ανάπτυξη/κατάκτηση.

Λέξεις-κλειδιά: Διδασκαλία και εκμάθηση νέας ελληνικής (ΝΕ) ως (δεύτερης/ξένης γλώσσας) Γ2/ΞΓ, μεταγλώσσα, γραμματική, ChatGPT.

1. Εισαγωγή

1.1. Ορισμός της μεταγλώσσας

Μεταγλώσσα είναι οι λέξεις, οι φράσεις, οι όροι, τα σημεία, και τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται σε κάθε επιστήμη για να περιγραφεί το ίδιο το επιστημονικό αντικείμενο. Στην περίπτωση της γλωσσολογίας είναι η ίδια η γλώσσα (Γαβριηλίδου, Μητσάκη & Φλιάτουρας, 2021). Η μεταγλώσσα λειτουργεί ως «η γλώσσα που χρησιμοποιεί ο σπουδαστής για να μιλήσει για τη γλώσσα» (McArthur, 1992, σ. 652).

Η μεταγλώσσα ορίζεται ως η ρητή συνειδητή γνώση που έχει κάποιος και, παράλληλα, μπορεί να την εκφράσει και να την εξηγήσει (Hulstijn, 2005· Roehr, 2006a). Η μεταγλωσσική γνώση αποτελεί τη ρητή γνώση της Γ2/ΞΓ που κατέχουν οι σπουδαστές

καθώς περιλαμβάνει τα συντακτικά, μορφολογικά, λεξιλογικά, και φωνολογικά χαρακτηριστικά της γλώσσας-στόχου (Roehr & Gánem-Gutiérrez, 2009, σ. 166).

Ακολουθούν παραδείγματα μεταγλώσσας στη ΝΕ σε συντακτικό, μορφολογικό και φωνολογικό επίπεδο στη πρόταση «Ο Νίκος μαθαίνει ελληνικά»:

Μεταγλώσσα στο επίπεδο της σύνταξης είναι:

- το υποκείμενο: Ο Νίκος
- το ρήμα: μαθαίνει
- το αντικείμενο: *ελληνικά*

Μεταγλώσσα στο επίπεδο της μορφολογίας είναι:

- το λεξικό μόρφημα: μαθαίν-
- το γραμματικό μόρφημα: -ει

Τέλος, στο επίπεδο της φωνητικής και φωνολογίας είναι:

- οι φθόγγοι: ni-ko-s
- οι συλλαβές: [n] [i] [k] [o] [s]

1.2. Μεταγλώσσα κατά τη διδασκαλία και εκμάθηση της Γ2/ΞΓ

Υπάρχει ένας αυξανόμενος αριθμός μελετών που επιβεβαιώνουν τις ουσιαστικές συσχετίσεις μεταξύ της μεταγλωσσικής γνώσης και της γλωσσικής επάρκειας (Ellis, 2006· Nassaji & Fotos, 2011· Norris & Ortega, 2001· Roehr, 2016b). Όταν κατά την επεξεργασία ενός γραμματικού φαινομένου αναπτύσσεται (και) η μεταγλωσσική επίγνωσή του, τότε προωθείται ουσιαστικά η γλωσσική εκμάθηση/κατάκτηση (Fortune, 2005· Negueruela, 2008· Storch, 2008· Swain, 2006).

Σύμφωνα με τους Roehr και Gánem-Gutiérrez (2009), η γνώση της Γ2/ΞΓ ενός μαθητή αποτελείται από τη *γλωσσική γνώση* (δηλαδή τη μεταγλωσσική γνώση), η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται και να αναλύει τη γλώσσα ως σύστημα, αλλά και από τις *μεταγνωστικές στρατηγικές* για αποτελεσματική επικοινωνία και αντιμετώπιση γλωσσικών προκλήσεων. Ο συνδυασμός αυτών των δύο τύπων γνώσης (της γλωσσικής γνώσης και των μεταγνωστικών στρατηγικών) δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να χρησιμοποιεί τη γλώσσα-στόχο αποτελεσματικά σε πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις για να κατανοήσει και να διαπραγματευτεί τα γλωσσικά νοήματα που θέλει ο ίδιος να εκφράσει στη Γ2/ΞΓ (Bachman & Palmer, 1996).

Η ανάπτυξη της μεταγλώσσας κατά την εκμάθηση της ΝΕ ως Γ2/ΞΓ αναπτύσσεται παράλληλα με την ανάπτυξη της ρητής γνώσης, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα καθοδηγούμενης μάθησης (Μπέλλα, 2011, σ. 24). Επομένως, η διδασκαλία που αποτελείται από τη ρητή παρουσίαση γραμματικών κανόνων ακολουθούμενη από επικοινωνιακή πρακτική μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές:

- να επικεντρωθούν σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του γλωσσικού εισαγόμενου,

- να επιστήσουν την προσοχή τους στο χάσμα που υπάρχει μεταξύ της γνώσης τους και του γλωσσικού εισαγόμενου (Long, 1991),
- να κωδικοποιήσουν τις έννοιες της Γ2/ΞΓ και τη σαφή αναφορά σε αυτές τόσο κατά τη διδασκαλία όσο και κατά την εκμάθησή της,
- να «οργανώσουν και να ελέγξουν σκόπιμα τις νοητικές τους διαδικασίες κατά την εκτέλεση γνωστικά πολύπλοκων γλωσσικών ασκήσεων και να ανακαλύψουν (ίσως και να κατακτήσουν αργότερα) νοήματα και συνδέσεις» (Κνουζι et al., 2010, σ. 24),
- να (εξ)ασκήσουν και τις μεταγνωστικές στρατηγικές στη Γ2/ΞΓ.

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές είναι υψηλότερης τάξης νοητικές διεργασίες που περιλαμβάνουν τον αναστοχασμό για τη διαδικασία της μάθησης, τον σχεδιασμό για την εκμάθηση, την παρακολούθηση και τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας, την επίλυση προβλήματος, την αυτοδιόρθωση και την αυτοαξιολόγηση (Γρίβα & Κωφού, 2020, σσ. 15-16). Διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη γλωσσική κατάκτηση. Η σημασία τους έγκειται στο ότι ενδυναμώνουν τους μαθητές να προσδιορίζουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, να διατηρούν την εστίασή τους κατά τη διάρκεια της εκμάθησης και να αναπτύσσουν την ικανότητα αυτόνομης μάθησης (Şen, 2009).

1.3. Μεταγλώσσα και αξιολόγηση

Κατά την εκτέλεση των γλωσσικών ασκήσεων, η μεταγλώσσα δίνει τη δυνατότητα όχι μόνο στη (μηχανική) χρήση του σωστού γλωσσικού τύπου αλλά και στην αιτιολόγησή του. Επομένως, οι μαθητές καλούνται όχι μόνο να παράγουν μηχανικά τον σωστό γλωσσικό τύπο, αλλά και να αιτιολογήσουν τις γραμματικές και συντακτικές τους επιλογές με αναφορά στη μεταγλώσσα σκεπτόμενοι κριτικά. Έτσι ελέγχουν και κατακτάνε την ρητή γνώση της Γ2/ΞΓ (και όχι μόνο τη μηχανική γνώση) με αναφορά στη μεταγλωσσική γνώση κατά την εκτέλεση των γλωσσικών ασκήσεων, ανακαλύπτοντας νοήματα και συνδέσεις. Από την άλλη, ο δάσκαλος επιβεβαιώνει τη ρητή αυτή γνώση ή διαπιστώνει κενά και, τέλος, μειώνει τις πιθανότητες λογοκλοπής (plagiarism) λόγω χρήσης εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης κατά τη διάρκεια εξετάσεων, όπως το ChatGPT.

2. Παραδείγματα γλωσσικών ασκήσεων με τη χρήση μεταγλώσσας

2.1. Πλαίσιο ασκήσεων και προφίλ συμμετεχόντων

Ακολουθούν παραδείγματα ασκήσεων της νεοελληνικής για το επίπεδο Α1-Α2 σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες¹. Οι ασκήσεις αυτές στοχεύουν στη χρήση της μεταγλώσσας σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό και δοκιμάστηκαν σε τάξεις φοιτητών της ΝΕ ως Γ2/ΞΓ του Πανεπιστημίου Macquarie στο

¹ Βλ. <https://www.greek-language.gr/certification/node/63.html>.

Σίδνεϋ Αυστραλίας, το πρώτο και το δεύτερο εξάμηνο του 2023. Επίσης, οι ασκήσεις έχουν δοκιμαστεί στο ChatGPT μοντέλο GPT-3, η τρίτη επανάληψη του μοντέλου GPT.

Οι γλωσσικές ασκήσεις μπορούν να τεθούν στους σπουδαστές εφόσον έχει προηγηθεί η διδασκαλία και ρητή παρουσίαση γραμματικών κανόνων με τη χρήση μεταγλώσσας. Πρέπει να επισημανθεί εδώ ότι όταν οι φοιτητές έχουν ως Γ1 την αγγλική και μαθαίνουν μια τόσο πλούσια μορφολογικά γλώσσα, όπως η ΝΕ, οι δάσκαλοι θα πρέπει να χρησιμοποιούν απλοποιημένα τη μεταγλωσσική ορολογία και να δίνουν πιο τυποποιημένες γραμματικές και συντακτικές περιγραφές αντιπαραθέτοντας πολλές φορές κάποιες δομές της ελληνικής με δομές της αγγλικής, αν και εφόσον οι αντίστοιχες δομές υπάρχουν στη Γ1. Υπάρχει, όμως, και η περίπτωση που τα γραμματικά φαινόμενα και οι συντακτικές δομές της γλώσσας-στόχου δεν υπάρχουν στη Γ1 ή έχουν διαφορετική υλοποίηση (realization). Ένα παράδειγμα είναι οι καταλήξεις των ρημάτων της ελληνικής και οι συντακτικές έννοιες του υποκειμένου και αντικειμένου. Στην αγγλική η παρουσία του υποκειμένου του ρήματος είναι και συντακτικά απαραίτητη διότι δηλώνει το «ποιος δρα» αφού δεν υπάρχει διαφοροποίηση στις ρηματικές καταλήξεις, εκτός από το τρίτο ενικό. Στην ελληνική, όμως, οι καταλήξεις που προστίθενται στα ρήματα κατά την κλίση τους, παρέχουν πληροφορίες σχετικά με το υποκείμενο του ρήματος, δηλαδή το πρόσωπο και τον αριθμό του υποκειμένου.

2.2. Πρώτο παράδειγμα άσκησης

Το πρώτο παράδειγμα γλωσσικής άσκησης εστιάζεται στη σωστή χρήση των ρηματικών καταλήξεων. Στόχος αυτής της ασκήσεως η εξάσκηση και κατανόηση της σύνταξης των ρημάτων στο σωστό πρόσωπο και αριθμό (δηλαδή καταλήξεις). Μια κλασική γραμματική άσκηση είναι η συμπλήρωση κενών όπου οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τα κενά των προτάσεων βάζοντας την κατάλληλη κατάληξη στα ρήματα των παρενθέσεων. Σε μια τέτοιου τύπου άσκηση συμπλήρωσης κενών με ρήματα, δίνονται προτάσεις, όπως:

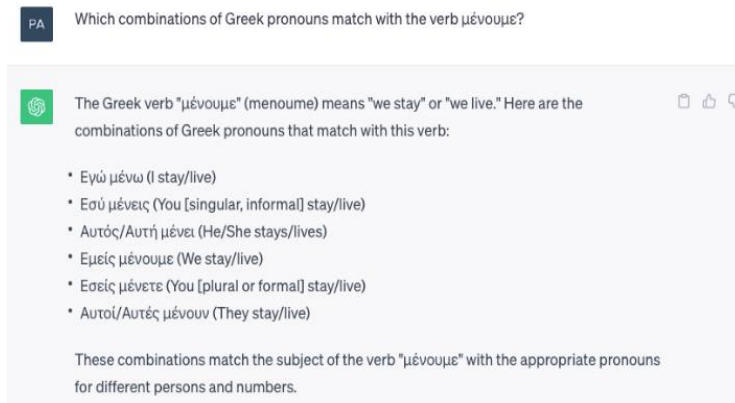
Εμείς..... στην Αθήνα (μένω).

Στη θέση του κενού, οι σπουδαστές πρέπει να συμπληρώσουν το σωστό ρήμα στο κατάλληλο πρόσωπο, που στην περίπτωση αυτή είναι το «μένουμε». Αυτές οι ασκήσεις αποτελούν συνήθως μεγάλο μέρος της εκμάθησης μιας Γ2/ΞΓ και βοηθούν στην ενίσχυση των γραμματικών δεξιοτήτων και της γλωσσικής κατανόησης.

Σε μια προτεινόμενη παραλλαγή της ρηματικής άσκησης με τη χρήση μεταγλώσσας, οι μαθητές καλούνται να ελέγξουν τη ρητή γνώση που έχουν επί των ρηματικών καταλήξεων της ελληνικής και να σκεφτούν κριτικά και συνδυαστικά επιλέγοντας τον σωστό συνδυασμό προσωπικών αντωνυμιών που ταιριάζουν με τη ρηματική κατάληξη «-ουμε» ανακαλύπτοντας νοήματα και συνδέσεις μέσω της μεταγλώσσας. Για παράδειγμα, η κατάληξη «-ουμε» διδάσκεται με την προσωπική αντωνυμία πρώτου προσώπου πληθυντικού αριθμού «εμείς». Υπάρχουν και άλλοι πιθανοί συνδυασμοί

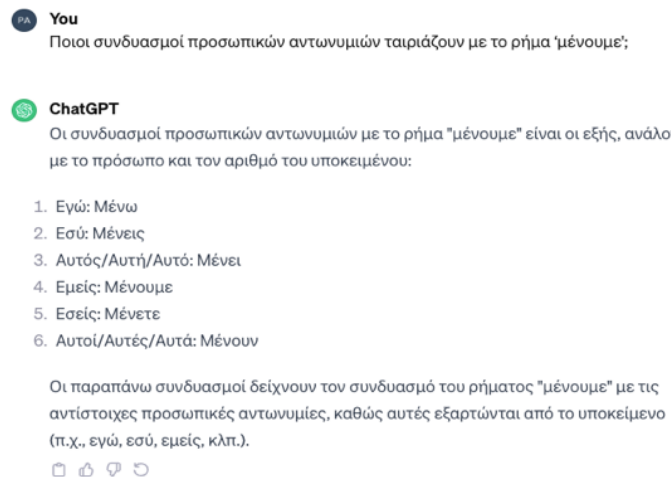
προσωπικών αντωνυμιών που πάνε με ρήματα που έχουν την κατάληξη «-ουμε»: «εγώ και εσύ», «εγώ και αυτός», «εμείς και αυτοί» κτλ.

Το ChatGPT δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί σωστά σε αυτή τη γλωσσική άσκηση, κυρίως γιατί δεν έχει τη δεξιότητα αναλυτικής και συνδυαστικής σκέψης, όπως φαίνεται και στο παρακάτω παράδειγμα (Εικόνα 1). Το prompt που δόθηκε ήταν στα αγγλικά γιατί οι οδηγίες των ασκήσεων είναι στα αγγλικά, καθώς οι μαθητές έχουν την αγγλική ως Γ1.



Εικόνα 1. Στιγμιότυπο οθόνης (screenshot) από την πρώτη προσπάθεια στο ChatGPT.

Ακόμα και όταν το prompt ήταν στα ελληνικά, όπως φαίνεται στην Εικόνα 2, και πάλι το ChatGPT δεν μπόρεσε να δώσει τον σωστό συνδυασμό προσωπικών αντωνυμιών που ταιριάζουν με το ρήμα «μένουμε». Αξιοσημείωτο είναι ότι στο ελληνικό prompt («Ποιοι συνδυασμοί προσωπικών αντωνυμιών ταιριάζουν με το ρήμα «μένουμε»») το ChatGPT όχι μόνο δεν απάντησε με πιθανούς συνδυασμούς, αλλά έκλινε το ρήμα «μένω». Αυτό επιβεβαιώνει ότι το ChatGPT στερείται της συνδυαστικής δεξιότητας, η οποία είναι σημαντική στη μεταγλώσσα και στην εκμάθηση μια Γ2/ΞΓ.



Εικόνα 2. Στιγμιότυπο οθόνης (screenshot) από τη δεύτερη προσπάθεια στο ChatGPT.

2.3. Δεύτερο παράδειγμα άσκησης

Το δεύτερο παράδειγμα εστιάζεται στη σωστή χρήση ουσιαστικών και επιθέτων της ΝΕ. Μια κλασική άσκηση είναι η συμπλήρωση κενών με τη σωστή πτώση των ουσιαστικών και των επιθέτων, που αποτελούν ονοματικές φράσεις. Αποτελεί μια γραμματική

άσκηση που βοηθά τους μαθητές να εξασκήσουν τη γνώση τους σχετικά με τις πτώσεις των ουσιαστικών και των επιθέτων σε μια γλώσσα. Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τους κανόνες σχηματισμού των πτώσεων στη Γ2/ΞΓ σε όλα τα γένη, καθώς και τη σημασία και τη χρήση των διάφορων πτώσεων. Αυτές οι ασκήσεις χρησιμοποιούνται κυρίως σε γλώσσες που έχουν πτώσεις, όπως η ελληνική, η γερμανική και άλλες. Στις ασκήσεις αυτές, παρέχονται προτάσεις με κενά όπου οι μαθητές πρέπει να συμπληρώσουν το ουσιαστικό ή/και επίθετο στη σωστή πτώση, ανάλογα με το συντακτική θέση της ονοματικής φράσης μέσα στην πρόταση.

Για παράδειγμα, μια άσκηση συμπλήρωσης κενών με τη σωστή πτώση και αριθμό ονοματικών φράσεων περιλαμβάνει προτάσεις, όπως η ακόλουθη:

Ο Νίκος θέλει(η μεγάλη τηλεόραση)

Οι μαθητές πρέπει να γράψουν το σωστό άρθρο και τη σωστή γραμματική κατάληξη του επιθέτου και ουσιαστικού επιλέγοντας τη σωστή πτώση (Ονομαστική ή Γενική ή Αιτιατική ή Κλητική) για την ονοματική φράση «η μεγάλη τηλεόραση» ανάλογα με τον συντακτικό ρόλο της μέσα στην πρόταση. Οι ασκήσεις αυτές βοηθούν τους μαθητές να εξασκήσουν τις γραμματικές γνώσεις τους και να κατανοήσουν τη συντακτική δομή της γλώσσας που μαθαίνουν.

Μία παραλλαγή της άσκησης όπου η μεταγλώσσα είναι απαραίτητη είναι η ακόλουθη:

Ερώτηση: «*Θέλεις την μεγάλη τηλεόραση;*» - Απάντηση: «*Ναι, την μεγάλη*».
Εξηγήστε γιατί η απάντηση έχει «*την μεγάλη*» και όχι «*η μεγάλη*».

Σε αυτή την περίπτωση οι σπουδαστές καλούνται να αιτιολογήσουν τη χρήση της αιτιατικής και όχι να την σχηματίσουν μορφολογικά. Στην συγκεκριμένη περίπτωση πρέπει να οργανώσουν και να ελέγξουν τη μεταγλωσσική γνώση τους σε επίπεδο σύνταξης αλλά και σε επίπεδο μορφολογίας στη γλώσσα-στόχο (Roehr & Gánem-Gutiérrez, 2009) για να εξηγήσουν τη χρήση της αιτιατικής ως το αντικείμενο στο εννοούμενο ρήμα «θέλω».

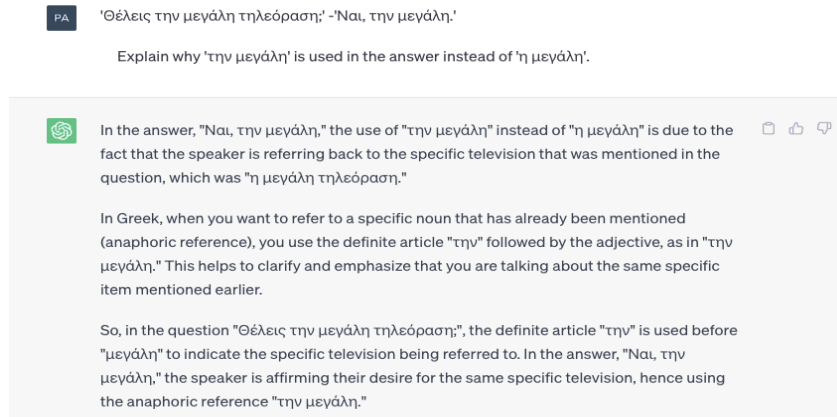
Και σε αυτό το παράδειγμα άσκησης, το πρόγραμμα ChatGPT δεν έδωσε τη σωστή απάντηση, όπως δείχνουν και τα παρακάτω στιγμιότυπα οθόνης (screenshots). Και στις τρεις προσπάθειες στο ChatGPT δώσαμε το ίδιο prompt στα αγγλικά:

Explain why «*την μεγάλη*» is used in the answer instead of «*η μεγάλη*».

Επίσης, αποφύγαμε στο prompt να χρησιμοποιήσουμε μεταγλωσσική ορολογία, δηλαδή την ονομασία της πτώσης που βρίσκεται η φράση «*την μεγάλη*». Ο λόγος ήταν πρώτον για να δούμε αν τελικά το ChatGPT θα μπορέσει να δώσει τη σωστή απάντηση. Δεύτερον, η συγκεκριμένη άσκηση δεν είναι μια τυπική άσκηση συμπλήρωσης κενών με τη σωστή πτώση και αριθμό των ονοματικών φράσεων. Είναι μια άσκηση επεξήγησης. Στόχος λοιπόν ήταν οι μαθητές να εξηγήσουν με απλά λόγια στην Γ1 την έννοια του αντικειμένου (μεταγλώσσα) στο συγκεκριμένο παράδειγμα. Στηριζόμαστε εδώ στην

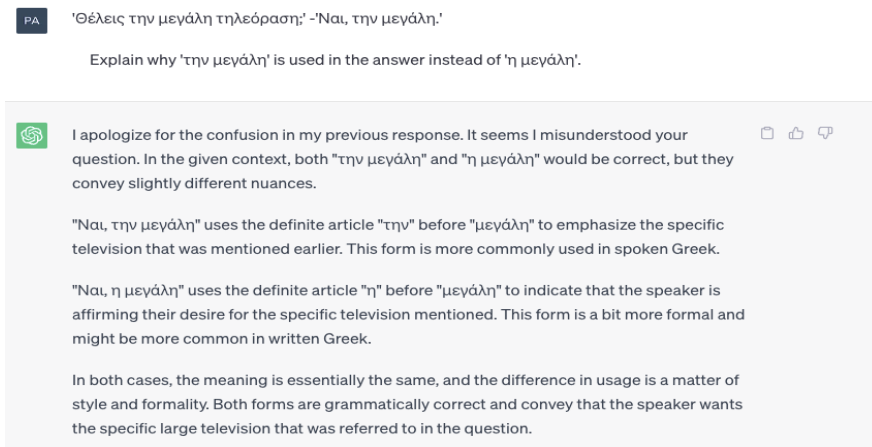
λειτουργία της μεταγλώσσας ως «τη γλώσσα που χρησιμοποιεί ο σπουδαστής για να μιλήσει για τη γλώσσα» (McArthur, 1992, σ. 652).

Όπως δείχνει η Εικόνα 3, το ChatGPT δικαιολογεί την απάντηση με την έννοια της χρήσης του οριστικού άρθρου και όχι τη χρήση της αιτιατικής ως αντικειμένου του εννοούμενου ρήματος.



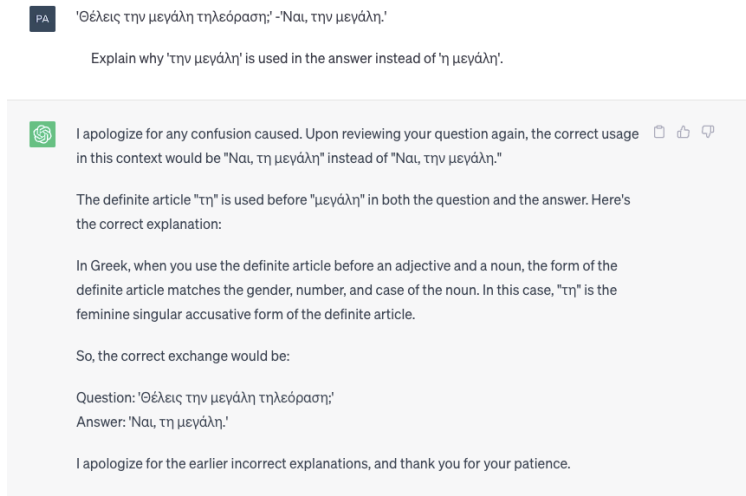
Εικόνα 3. Στιγμιότυπο οθόνης (screenshot) από την πρώτη προσπάθεια στο ChatGPT.

Και στη δεύτερη απόπειρα το ChatGPT δίνει μια λανθασμένη απάντηση σύμφωνα με την οποία «την μεγάλη» και «η μεγάλη» είναι και τα δύο σωστά στην απάντηση «Ναι, (θέλω) την μεγάλη». Ίσως η λανθασμένη απάντηση δικαιολογείται από το γεγονός ότι το ChatGPT στερείται αναλυτικής και συνδυαστικής δεξιότητας γι' αυτό και δεν συνδέει τη νοηματική σχέση της απάντησης («Ναι, (θέλω) την μεγάλη») με την ερώτηση («Θέλεις την μεγάλη τηλεόραση;»).



Εικόνα 4. Στιγμιότυπο οθόνης (screenshot) από τη δεύτερη προσπάθεια στο ChatGPT.

Στην τρίτη απόπειρα η Εικόνα 5 δείχνει ότι το ChatGPT διορθώνει τη δική του προηγούμενη λάθος απάντηση διατυπώνοντας ότι «την μεγάλη» είναι το σωστό δίνοντας, όμως, μια ακόμα λανθασμένη αιτιολόγηση («διότι υπάρχει και στην ερώτηση»). Αυτή η λανθασμένη απάντηση δείχνει ότι το ChatGPT στερείται της αναλυτικής και κριτικής σκέψης που απαιτεί τη ρητή γνώση της μεταγλώσσας της γλώσσας-στόχου κατά την εκτέλεση γνωστικά πολύπλοκων γλωσσικών ασκήσεων.



Εικόνα 5. Στιγμιότυπο οθόνης (screenshot) από την τρίτη προσπάθεια στο ChatGPT.

3. Συμπεράσματα και περιορισμοί

Οι σύγχρονες συνθήκες σε παγκόσμιο επίπεδο, με την ταχύτατη εξέλιξη της τεχνητής νοημοσύνης (π.χ. ChatGPT), επιφέρουν προκλήσεις αλλά και δυνατότητες τόσο στη διδασκαλία και εκμάθηση όσο και στην αξιολόγηση της νέας ελληνικής ως Γ2/ΞΓ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η παρούσα εργασία εστιάζει στη χρήση της μεταγλώσσας σε γλωσσικές ασκήσεις επί των γραμματικών φαινομένων (π.χ. ρηματικών καταλήξεων) και συντακτικών δομών (π.χ. υποκείμενο – αντικείμενο ρήματος) με σκοπό τόσο τη γόνιμη εκμάθηση της ΝΕ και την ανάπτυξη μεταγλωσσικών στρατηγικών όσο και τον περιορισμό λογοκλοπής (plagiarism) και τη διασφάλιση ποιότητας των εξετάσεων. Η μεταγλώσσα ορίζεται (και) ως η ρητή συνειδητή γνώση που έχει κάποιος και, παράλληλα, μπορεί να την εκφράσει και να την εξηγήσει (Hulstijn, 2005· Roehr, 2006a). Παρουσιάστηκαν παραδείγματα από γλωσσικές γραμματικές/συντακτικές ασκήσεις επιπέδου αρχαρίων οι οποίες απαιτούν εκτός από τη μεταγλωσσική γνώση και κριτική σκέψη επί των γλωσσικών επιλογών. Τα παραδείγματα έχουν δοκιμαστεί στο πρόγραμμα τεχνητής νοημοσύνης ChatGPT και μπορούν να εφαρμοστούν τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η μεταγλώσσα είναι ένα κομμάτι που δεν μπορεί να εξεταστεί αν δεν διδαχτεί πρώτα ρητά από τον εκπαιδευτικό. Γι' αυτό και θα πρέπει να αποτελεί μέρος της διδασκαλίας της γραμματικής, με σκοπό την αυξημένη συνειδητοποίηση και ευαισθητοποίηση για τις γραμματικές δομές και τις λειτουργίες της γλώσσας, προωθώντας με αυτό τον τρόπο τη γλωσσική εκμάθηση/ανάπτυξη.

Άλλωστε, σύμφωνα με τους Roehr και Gánem-Gutiérrez (2009), η γνώση της Γ2/ΞΓ ενός μαθητή αποτελείται από τη *γλωσσική γνώση* (δηλαδή τη μεταγλωσσική γνώση), η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται και να αναλύει τη γλώσσα ως σύστημα, αλλά και από τις *μεταγλωσσικές στρατηγικές* για αποτελεσματική επικοινωνία και αντιμετώπιση γλωσσικών προκλήσεων. Ο συνδυασμός αυτών των δύο τύπων γνώσης (της γλωσσικής και της μεταγλωσσικής) δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να

χρησιμοποιεί τη γλώσσα-στόχο αποτελεσματικά σε πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις, για να κατανοήσει και να διαπραγματευτεί τα γλωσσικά νοήματα που θέλει ο ίδιος να εκφράσει στην γλώσσα-στόχο (Bachman & Palmer, 1996).

Το ChatGPT, το οποίο δεν μπορούμε (και δεν πρέπει) να το αγνοήσουμε, αλλά πρέπει να το εντάξουμε στη γλωσσική διδασκαλία και εκμάθηση, είναι ένα εργαλείο που μας βοηθά να ρωτήσουμε «Γιατί;» (για παράδειγμα «γιατί οι απαντήσεις που δίνει είναι λάθος;» όπως αυτές που είδαμε σε αυτό το άρθρο). Μας βοηθά να προβληματίσουμε τους μαθητές και να τους κάνουμε να σκεφτούν κριτικά όσον αφορά την γνώση της ελληνικής, είτε πρόκειται για τη γραμματική γνώση είτε για τη συντακτική γνώση. Σ' αυτή την περίπτωση, η μεταγλωσσική γνώση «παρακινεί τους μαθητές να προβληματιστούν για τη γλώσσα», η οποία είναι επίσης γνωστή ως μεταγλωσσική λειτουργία (Fortune, 2005, σ. 23).

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι οι παραπάνω ασκήσεις δοκιμάστηκαν στο ChatGPT μοντέλο GPT-3. Το τελευταίο μοντέλο του ChatGPT, μοντέλο GPT-4 είναι πιο γρήγορο και πιο σωστό σε ανάλογες ερωτήσεις σαν αυτές που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 2 της παρούσας εργασίας. Αυτό μπορεί να κάνει πιο απαιτητικό τον ρόλο του εκπαιδευτικού της ΝΕ - κυρίως στην μορφή της ερώτησης που θα θέσει στο ChatGPT, δηλαδή στο prompt – αλλά δεν μειώνει την αξία και τον ρόλο της μεταγλώσσας στη διδασκαλία και αξιολόγηση της ΝΕ ως Γ2/ΞΓ.

Βιβλιογραφία

- Γαβριηλίδου, Ζ., Μητσάκη, Μ., & Φλιάτουρας, Α. (2021). *100 βασικές έννοιες για τη Γλωσσολογία*. Gutenberg.
- Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι., (2020). *Στρατηγικές Γλωσσικής Κατάκτησης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας*. Κυριακίδη.
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα Κατάκτηση Και Διδασκαλία*. Πατάκης.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006). Current Issues in the teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107.
- Ellis, M. (2016). Metalanguage as a component of the communicative classroom. *Accents Asia*, 8(2), 143-153.
- Fortune, A. (2005). Learners' Use of Metalanguage in Collaborative Form-focused L2 Output Tasks. *Language Awareness*, 14 (1), 21-38.
- Hulstijn, J.H. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit secondlanguage learning: Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 129–140.

- Knouzi, I., Swain, M., Lapkin, S., & Brooks, L. (2010). Self-Scaffolding mediated by languaging: Microgenetic analysis of high and low performers. *International Journal of Applied Linguistics*, 20 (1), 23- 49.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology in K.de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.). *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. John Benjamins.
- McArthur, T. (1992). *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford University Press.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating Form Focused instruction in communicative context*. New York.
- Neguera, E. (2008). Revolutionary Pedagogies: Learning that leads(to) second languagedevelopment. In J.P. Lantolf & M.E. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of Second Languages*. (pp. 189-227). UK: Equinox Pub.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- Roehr, K. (2006a). Metalinguistic knowledge in L2 task performance: A verbal protocol analysis. *Language Awareness*, 15, 180– 198.
- Roehr, K. (2006b). Metalinguistic knowledge and language ability in university-level L2learners. *Applied Linguistics*, 29(2), 173- 199.
- Roehr K., & Gánem-Gutiérrez, A. (2009). Metalinguistic knowledge: A stepping stone towards L2 proficiency? In A.Benati (Ed.). *Issues in Second Language Proficiency* (pp.79-94). Continuum.
- Şen, H. Ş. (2009). The relationship between the use of metacognitive strategies and reading comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2301-2305.
- Storch, N. (2008). Metatalk in a Pair Work Activity: Level of engagement and implication for language development. *Language Awareness*, 17(2), 95-114.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky*. (pp. 95-108). Continuum.

Μαθαίνω στο Δημοτικό Σχολείο μέσα από Ψηφιακές Αφηγήσεις: Η ιστορία του «άτακτου» τόνου

Κυβέλη Παπανικολάου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Med Επιστήμες της Αγωγής
kivelipapanikolaou@gmail.com

Μενέλαος Τζιφόπουλος

Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, ΠΔΜ
mtzifopoulos@uowm.gr

Περίληψη

Οι παιδικές ιστορίες συμβάλλουν στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τα παραμύθια με στόχο την προσέλκυση του ενδιαφέροντος, τη συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών και την κινητροδότησή τους. Λαμβάνοντας υπόψη την παραδοχή ότι οι μαθητές/τριες είναι εξοικειωμένοι/ες με τη γρήγορη εναλλαγή της εικόνας, στη δημοσίευση αυτή παρουσιάζεται μία διδακτική παρέμβαση σε μαθητές και μαθήτριες Α΄ Δημοτικού με τη συμβολή της Ψηφιακής Αφήγησης. Ειδικότερα, με τη χρήση μιας ψηφιακής ιστορίας διδάσκεται το τονικό σημείο. Η διδασκαλία του τόνου πραγματοποιείται όταν οι μαθητές/τριες κατανοήσουν την ένωση των γραμμάτων σε συλλαβές και από τις συλλαβές στη δημιουργία των πρώτων λέξεων. Σκοπός της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν οι μαθητές/τριες (α) να αντιληφθούν τη χρήση του τόνου στον προφορικό και γραπτό λόγο, (β) να μάθουν να τοποθετούν σωστά το τονικό σύμβολο, (γ) να έρθουν σε επαφή με την ολιστική προσέγγιση στη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας, (δ) να εμπλακούν σε μια αλληλεπιδραστική μορφή διδασκαλίας με την αξιοποίηση της Ψηφιακής Τεχνολογίας στη σύγχρονη εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Ψηφιακή αφήγηση, Ψηφιακές Τεχνολογίες, Γλώσσα, διδακτική πρόταση, τόνος.

1. Οι ιστορίες και τα παραμύθια ως υλικό μελέτης και ερμηνείας

Το παραμύθι, αρχικά, μέσα από την προφορική παράδοση -κι έπειτα- μέσα από γραπτές μαρτυρίες και πηγές, αποτελούσε ένα «κείμενο» για συζήτηση και ερμηνεία ανάμεσα σε ενήλικα άτομα, στοχεύοντας, παράλληλα, στη διάπλαση χαρακτήρων και στη διαμόρφωση προτύπων συμπεριφοράς (Martono, 2019). Αποτέλεσε, σταδιακά, ένα «κείμενο» (text), με πολλές λανθάνουσες και μη λανθάνουσες ερμηνείες, το οποίο εντάχθηκε στην (προφορική) λογοτεχνία και, ειδικότερα, στην παιδική λογοτεχνία. Μέσα από έρευνες, βέβαια, γίνεται αντιληπτό ότι παιδιά, κυρίως, προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας δεν έχουν τα κατάλληλα «εργαλεία» κατανόησης και αποδοχής των βαθύτερων νοημάτων ενός παραμυθιού ή μίας πλασματικής ιστορίας (Vučković,

2018). Στη σύγχρονη εποχή, το παραμύθι, οι ιστορίες, και οι ψηφιακές ιστορίες, αλλά και οι αφηγήσεις αποτελούν υλικό ανάγνωσης, μελέτης και σχολικού γραμματισμού μαθητών/τριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με στόχο την εξοικείωση με αυτή τη μορφή λογοτεχνίας (Chandra et al., 2021).

Η σύγχρονη παιδική λογοτεχνία περιλαμβάνει διηγήματα, εικονογραφημένα βιβλία, κόμικς, κινούμενα σχέδια και ποίηση· είδη που μπορούν να ψυχαγωγήσουν, αλλά και να συμβάλλουν στην οικοδόμηση νοημάτων και γνωστικών δομών των παιδιών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Sobirjonovich, 2022). Ωστόσο, αν και η βιβλιογραφία βρίθκει από αναφορές για τα παραμύθια και τη διδακτική και παιδαγωγική τους αξία, ένας κοινής αποδοχής ορισμός δεν έχει δοθεί. Το παραμύθι, σε αντίθεση με τον μύθο, ως κάτι ουτοπικό ή μη αληθινό, μπορεί να θεωρηθεί ότι ανήκει σε ένα είδος αφήγησης που, συνήθως, περιλαμβάνει φανταστικούς χαρακτήρες και ρητά. Τα ονόματα των χαρακτήρων, συχνά, συνδέονται με αναγνωρίσιμα χαρακτηριστικά ή αξίες στο πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά βρίσκονται. Είναι, συνεπώς, ένα παραμύθι κοινωνικά και πολιτισμικά οριζόμενο (Rahman, 2017).

Διαπιστώνεται ότι το παραμύθι προσδίδει πολλαπλά οφέλη στα παιδιά, στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και ηθική τους ανάπτυξη (Collins, 2010· Μαλαφάντης, 2011). Στην εκπαιδευτική διαδικασία, ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί, λαμβάνοντας υπόψη τις ευεργετικές, διδακτικές και παιδαγωγικές επιδράσεις του παραμυθιού, αφηγούνται και/ή (συν)δημιουργούν ιστορίες για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των παιδιών και, παράλληλα, να συμβάλλουν στη συναισθηματική «νοημοσύνη» τους (Bahri et al., 2022). Η αφήγηση, συνακόλουθα, αποτελεί -καινοτόμο- μέθοδο διδασκαλίας στην εκπαιδευτική πρακτική (Μπράτιτσης, 2014), και «όχημα» για τη μετάδοση και οικοδόμηση γνώσεων και νοημάτων, αλλά και γλωσσικών φαινομένων σε μαθητές/τριες Προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Σαμαρτζοπάνου & Μπράτιτσης, 2022).

Στο επίκεντρο της συζήτησης, παράλληλα, τίθεται το ζήτημα της διαμόρφωσης του χαρακτήρα των παιδιών, μέσα από διαδικασίες που εξάπτουν τη φαντασία τους, διαμορφώνοντας ένα ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον πολυτροπικής προσέγγισης (Παπαδόπουλος & Γρίβα, 2016). Αυτό επιτυγχάνεται, κυρίως, με την αξιοποίηση των ψηφιακών αφηγήσεων στην εκπαίδευση (Smeda et al., 2014). Η αξιοποίηση εργαλείων αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία βοηθάει, ακόμα, στη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού, «υγιούς», λειτουργικού, ευχάριστου και «ανθρωποκεντρικού» μαθησιακού περιβάλλοντος (Addone et al., 2022).

2. Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση

Τα σύγχρονα εργαλεία και οι συνεχώς αναπτυσσόμενες εφαρμογές Ψηφιακών Τεχνολογιών (ΨΤ) στην εκπαίδευση, και ειδικότερα στη γλωσσική εκπαίδευση, διευκολύνουν τον/την εκπαιδευτικό στην αναζήτηση και αξιοποίηση πηγών, γνώσεων και πληροφοριών για τους μαθητές που έρχονται σε επαφή με το μάθημα της γλώσσας. Βέβαια, η διαδικασία αυτή απαιτεί κατάλληλη προετοιμασία για τους/τις

εκπαιδευτικούς, ώστε οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν ψηφιακές δεξιότητες, αλλά και γλωσσικές-επικοινωνιακές δεξιότητες, με αφόρμηση μία ψηφιακή ιστορία (Moradi & Chen, 2019). Στην κατεύθυνση αυτή, η θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού (social constructivism) διαδραματίζει ρόλο-κλειδί στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, λαμβάνοντας υπόψη το συγκείμενο, το κοινωνικό πλαίσιο (τα συμφραζόμενα), και τα πολιτισμικά στοιχεία (Hausfather, 1996).

Οι αρχές, άλλωστε, του κοινωνικού εποικοδομισμού δίνουν έμφαση στη σημασία της προσπάθειας και της συνεργασίας των μαθητών/τριών για την αξιοποίηση των διαθέσιμων μαθησιακών δραστηριοτήτων, πόρων και εργαλείων μέσα στο αυθεντικό και φυσικό περιβάλλον για την κατασκευή εννοιών, πεποιθήσεων και ιδεών (Kim, 2001). Ειδικότερα, η γνώση, βάσει αυτής της θεωρίας μάθησης, κατασκευάζεται από κάθε μαθητή ή ομάδα μαθητών/τριών μέσω της θετικής αλληλεπίδρασής τους με το κοινωνικό, φυσικό και ψηφιακό τους περιβάλλον (Vygotsky & Cole, 2018).

Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί, συνεπώς, μία πολυτροπική σύνθεση λόγου, ήχου, εικόνας, στη λογική των πολυγραμματισμών (multiliteracies), η οποία υπηρετεί τη θεωρητική σκέψη και τη δημιουργική έκφραση (Benmayor, 2008· Yap & Gurney, 2023). Οι μαθητές/τριες διαχέουν την ψηφιακή αφήγηση -που δημιούργησαν- στην ευρύτερη κοινωνία, εντάσσοντας σ' αυτήν στοιχεία από ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης σε μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου ενισχύει την ενσυναίσθηση (Bratitsis & Ziannas, 2015), όπως και ζητήματα κοινωνικοποίησης, κριτικής προσέγγισης της πληροφορίας και πολιτειότητας (Ψώμος & Κορδάκη, 2017).

Στη σύγχρονη εποχή, οι μαθητές/τριες είναι εξοικειωμένοι/ες περισσότερο με τη γρήγορη εναλλαγή της εικόνας, και λιγότερο με την παρακολούθηση μίας προφορικής ιστορίας. Τα σύγχρονα και συνεχώς αναδυόμενα εκπαιδευτικά εργαλεία, καθώς και οι πολλαπλές δυνατότητες που προσφέρει η ΨΤ επηρεάζουν άμεσα την εκπαιδευτική διαδικασία (Kitmitto et al., 2018). Σχετικές έρευνες, άλλωστε, έχουν δείξει ότι οι μαθητές/τριες όταν εμπλακούν σε δραστηριότητες ψηφιακής αφήγησης, προσλαμβάνουν τη γνώση με πιο εύληπτο τρόπο, αναπτύσσουν στοιχεία της προσωπικότητάς τους (Di Blas & Ferrari, 2014), συμμετέχοντας ενεργά σε όλα τα στάδια διαμόρφωσης μιας ψηφιακής ιστορίας (Ψώμος & Κορδάκη, 2017).

Σημαντικό, ακόμα, είναι το εύρημα που συνδέει την εμπλοκή των μαθητών/τριών με τις ψηφιακές ιστορίες σε σχέση με τις καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι μαθητές/τριες με χαμηλές σχολικές επιδόσεις και/ή χαμηλή αυτοεκτίμηση, μέσα από την ενασχόληση με την πολυτροπική και «κοινωνική-πολιτισμική» οπτική των ψηφιακών ιστοριών, αποκτούν μία δυναμική, προβάλλοντας στοιχεία της προσωπικότητάς τους, αναδεικνύοντάς τα, μέσα από τα τελικά ψηφιακά τους προϊόντα (Di Blas & Ferrari, 2014).

2.1. Ψηφιακή Αφήγηση και Γλώσσα

Το μάθημα της Γλώσσας, είτε στην Πρωτοβάθμια είτε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αποτελεί πρόσφορο πεδίο για την παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση ψηφιακών ιστοριών. Μέσα από τη δειξή και την παραγωγή ψηφιακών κειμένων, οι μαθητές/τριες αποκτούν, όπως σημειώθηκε παραπάνω, αρκετά παιδαγωγικά και διδακτικά οφέλη. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν, ποικιλοτρόπως, τις ψηφιακές ιστορίες για την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, όπως και για την εξοικείωση με συγκεκριμένα γλωσσικά, γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα και το αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών/τριών (Γκεβρέκη κ.ά., 2023).

Δραστηριότητες που θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη για τα πολλαπλά οφέλη των ψηφιακών ιστοριών στη γλωσσική εκπαίδευση, σχετίζονται με τη σύνδεση εικονογραφημένων ιστοριών, όπως είναι τα ψηφιακά κόμικς, με τη γλώσσα/τον λόγο, την περιγραφή καταστάσεων, ιστοριών με πιο «διασκεδαστικό» τρόπο, μέσω των ΨΤ. Ακόμα, η διαμόρφωση ψηφιακών ιστοριών, από τον/την εκπαιδευτικό και από ομάδες μαθητών/τριών, με «ανοικτό» τέλος της ιστορίας, που θα διαμορφώνεται εναλλακτικά από τις ομάδες των παιδιών αποτελεί μία εναλλακτική μορφή ενασχόλησης με τις ψηφιακές ιστορίες στο μάθημα της Γλώσσας. Επιπλέον, η παραγωγή γραπτού λόγου στις ψηφιακές ιστορίες, έχει διττή στόχευση· τη δημιουργική έκφραση απόψεων και συναισθημάτων των μαθητών/τριών, ακόμα και από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Μάρκου & Γρίβα, 2020), όπως και την εξοικείωση των παιδιών με διαφορετικά κειμενικά είδη και γλωσσικά φαινόμενα (Κοροσίδου & Μπράτιτσης, 2019).

3. Η Διδακτική Παρέμβαση

3.1. Σκοπός και στόχοι της παρέμβασης

Λαμβάνοντας υπόψη το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Α' Δημοτικού, σημειώνεται ότι το γλωσσικό μάθημα αποσκοπεί και «(...) στη συνειδητοποίηση, ανάκληση και διεύρυνση των φωνολογικών, μορφολογικών, συντακτικών δομών της γλώσσας (...)» (ΙΕΠ, 2021, σ. 5). Στην Ελληνική γλώσσα εκτός από τα γράμματα χρησιμοποιείται και ο δυναμικός τόνος, όπου το τονισμένο φωνήεν προφέρεται πιο δυνατά. Με βάση το παραπάνω, σκοπός της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες της Α' Δημοτικού να κατανοήσουν, μέσω οπτικοποίησης, τη χρήση του τόνου στον προφορικό λόγο. Έλεϊτα, στόχος είναι τα παιδιά να μπορούν να τοποθετούν σωστά το τονικό σημείο στον γραπτό λόγο.

Στους επιμέρους διδακτικούς στόχους, σε επίπεδο γνώσεων, προσδοκείται οι μαθητές/τριες να μπορούν να αναγνωρίζουν το τονικό σύμβολο μέσα στις λέξεις, και να το τοποθετούν στο κατάλληλο σημείο στη λέξη. Σε επίπεδο δεξιοτήτων, οι μαθητές/τριες προσδοκείται να εξασκούνται στη χρήση του τόνου μέσω αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων, να αναγνωρίζουν, απομονώνουν, βάζουν σε κύκλο το τονικό σύμβολο

και να εξοικειώνονται με τη διδακτική/παιδαγωγική αξία των ΨΤ. Τέλος, σε επίπεδο στάσεων, οι μαθητές/τριες προσδοκείται να ενισχύουν το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας και αυτοπεποίθησής τους.

3.2. Το πλαίσιο

Με αφορμή το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο και τον προβληματισμό για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών ιστοριών σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, διαμορφώθηκε μία σύντομη ψηφιακή ιστορία, διάρκειας τριών λεπτών¹, η οποία αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο μίας διδακτικής παρέμβασης, στο μάθημα της Γλώσσας, σε μαθητές και μαθήτριες της Α΄ Δημοτικού σε δημόσιο δημοτικό σχολείο της Λακωνίας. Η διδακτική παρέμβαση διήρκησε δύο διδακτικές ώρες. Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση εστιάζεται στη διδασκαλία του τονικού σημείου, καθώς παρατηρείται ότι στο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας Α΄ Δημοτικού δεν υπάρχει ενότητα για τη διδασκαλία του. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία του τόνου πραγματοποιείται όταν οι μαθητές/τριες κατανοήσουν την ένωση των γραμμάτων σε συλλαβές και από τις συλλαβές στη δημιουργία των πρώτων λέξεων.

3.3. Η ιστορία του «άτακτου» τόνου

Στο σημείο αυτό δίνεται η ιστορία, όπως παρουσιάζεται μέσα από την ψηφιακή αφήγηση: «Στη χώρα των Γραμμάτων, υπάρχει ένα άλσος θα το λέγαμε, δάσος θα το λέγαμε, πάρκο, θα το λέγαμε, κάτι τέτοιο τέλος πάντων. Πάνω στα δέντρα, εκτός από τα πουλιά, έχουν φτιάξει τα σπίτια τους και διάφορα σημαδάκια. Έτσι, έχουμε το δέντρο του τόνου, το δέντρο της τελείας, το δέντρο των εισαγωγικών. Όλοι ζούσαν ήρεμα και ωραία, μέχρι που στη χώρα αποφάσισαν να εγκατασταθούν ο κ. Συντακτικούλης και η κ. Γραμματικούλα, και άρχισαν να γεννούν τα γραμματάκια.



Εικόνα 1. Ο κ. Συντακτικούλης και η κ. Γραμματικούλα με τα γράμματα.

Στην αρχή, τα γραμματάκια δεν πήγαιναν στο δάσος, γιατί φοβόταν η κ. Γραμματικούλα μην πάθουν τίποτα. Όταν, όμως, γεννήθηκαν και τα 24 γραμματάκια, δηλαδή 49 παιδάκια (24 μεγάλα, 24 μικρά και 1 τελικό), η κ. Γραμματικούλα άρχισε να τα στέλνει με τον κ. Συντακτικούλη, δειλά-δειλά, βόλτα στο δάσος. Εκεί τα γραμματάκια χάζευαν και μελετούσαν τη φύση. Άλλες φορές μάζευαν λουλούδια και άλλες έριχναν ψίχουλα στα ψαράκια της λίμνης. Ο κ. Συντακτικούλης, για να μην τα χάνει, τα έβαζε στη σειρά. Έφτιαχνε, δηλαδή, προτάσεις και οι προτάσεις μια ιστορία. Μια μέρα, τα γραμματάκια

¹ Βλ. <https://drive.google.com/file/d/10IxGJPxaWx53LzjcdPPsW7scutmVcYcl/view?usp=sharing>.

μάζευαν λουλούδια κάτω από το δέντρο του τόνου. Ο τόνος διάβαζε ένα βιβλίο. Σταμάτησε να διαβάζει και κοίταξε κάτω».

Τόνος: «Ψιτ, ψιτ γραμματάκια, τι κάνετε εκεί;».

Γράμμα: «Μαζεύουμε λουλούδια!».

Τόνος: «Να έρθω κι εγώ μαζί σας;».

Όλα τα γραμματάκια τον κοίταξαν περίεργα και απάντησαν: «ΟΧΙ! Δε μας αφήνει η μαμά μας να κάνουμε παρέα με αγνώστους».

Τσατίστηκε ο τόνος και ξανακάθισε στην καρέκλα του: «Αμάν αυτά τα γραμματάκια είναι κακομαθημένα. Τώρα θα τους δείξω εγώ».

Ο τόνος είχε δει καλά ποια γραμματάκια έχουν δυνατή φωνή, τα α, ε, η, ι, ο, υ, ω, τα οποία η κ. Γραμματικούλα τα έλεγε φωνήεντα. Τσατισμένος φώναξε τα αδέρφια του, και τους είπε: «Θα πηδήξουμε στα φωνήεντα και θα τους τραβήξουμε τα μαλλιά. Ένας τόνος σε κάθε λέξη μην μπερδευτούμε! Εντάξει;».



Εικόνα 2. Ο κ. Συντακτικούλης πηγαίνει τα γράμματα βόλτα στο δάσος.

«Κι εκεί που τα γραμματάκια μάζευαν αμέριμνα λουλούδια, αρχίζουν οι τόνοι να πηδούν στα φωνήεντα και να τους τραβάνε τα μαλλιά. Τα γραμματάκια από τον πόνο φώναξαν πιο δυνατά. Κάποια στιγμή περνούσε ένα κεφαλαίο «Ε» και ο τόνος αντί για τα μαλλιά του τράβηξε το αριστερό αυτί. Τυχερά τα γραμματάκια στις λεξούλες με μία συλλαβή, γιατί η κ. Γραμματικούλα τους είχε φορέσει καπέλο. Έτσι, οι τόνοι δεν μπορούσαν να τους τραβήξουν τα μαλλιά. Ξαφνικά εκεί που τα γραμματάκια προσπαθούσαν να διώξουν τους τόνους πάνω από το κεφάλι τους, άρπαξε φωτιά στο δάσος και ο κ. Συντακτικούλης πήρε γρήγορα τα γραμματάκια και τα πήγε σπίτι για να βοηθήσει στην κατάσβεση της φωτιάς. Η κ. Γραμματικούλα τα καθυσέχασε και είπε στους τόνους να μείνουν μαζί τους. Οι τόνοι συμφώνησαν και από τότε κάθε λεξούλα έχει επάνω της έναν τόνο που τραβάει λίγο στο γραμματάκι τα μαλλιά για να του θυμίζει να φωνάζει πιο δυνατά».



Εικόνα 3. Ο κ. Συντακτικούλης και η κ. Γραμματικούλα μιλούν με τον τόνο.

4. Εφαρμογή της διδακτικής πρότασης

4.1. 1^η διδακτική ώρα

Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν την ιστορία για τον «άτακτο» τόνο, σε διαδραστικό πίνακα, τηλεόραση ή οθόνη υπολογιστή. Έπειτα από την προβολή της ιστορίας, ο/η εκπαιδευτικός αναφέρει, προφορικά, λέξεις (π.χ. καλημέρα, καρέκλα, σέλινο, τραπέζι) και ζητάει από τα παιδιά να βάλουν τον τόνο στο κατάλληλο σημείο της λέξης. Δηλαδή, με βάση την ιστορία που παρακολούθησαν στην αρχή της διδακτικής ώρας, να αναγνωρίσουν σε ποιο γράμμα τραβάει ο τόνος τα μαλλιά.

Ο/Η εκπαιδευτικός, στη συνέχεια, σημειώνει στον πίνακα τις λέξεις που συζητήσαν με τα παιδιά και ζητάει από τους/τις μαθητές/τριες να κυκλώσουν τον τόνο και να προσπαθήσουν να διαβάσουν τις συγκεκριμένες λέξεις. Έπειτα, ο/η εκπαιδευτικός γράφει μονοσύλλαβες και δισύλλαβες λέξεις στον πίνακα (τόπι, το, κότα, την, παπί, μαμά κ.ά.) και ζητάει από τους μαθητές και τις μαθήτριες να βάλουν στο σωστό σημείο τον τόνο, όπου, βέβαια, χρειάζεται.

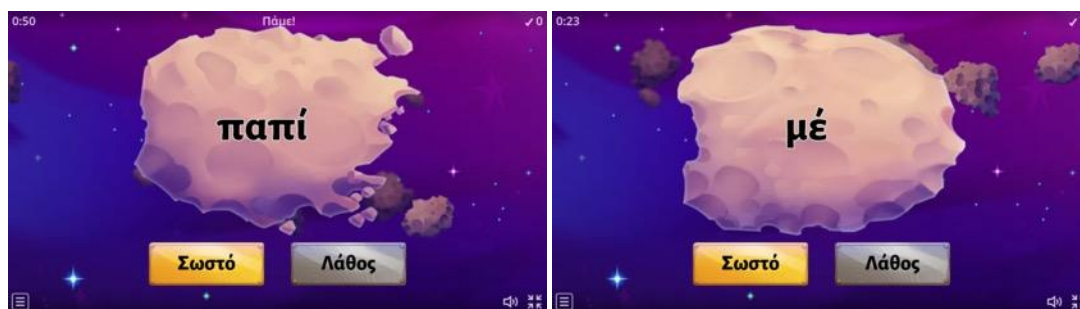
Στο τέλος της πρώτης διδακτικής ώρας, οι μαθητές/τριες, στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, έρχονται σε επαφή με το παιχνίδι πολλαπλής επιλογής, «βρίσκω τη σωστά τονισμένη λέξη», στο διαδικτυακό περιβάλλον WordWall (βλ. <https://wordwall.net/el/resource/57168472>). Μέσω αυτής της δραστηριότητας, οι μαθητές/τριες εξασκούνται στην ανάγνωση και στην σωστή χρήση του τονικού σημείου.



Εικόνα 4. Παράδειγμα από τη δραστηριότητα στο περιβάλλον του WordWall.

4.2. 2^η διδακτική ώρα

Στη διάρκεια της δεύτερης διδακτικής ώρας, καθώς οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται, σταδιακά, μέσω της πολυτροπικής οπτικής των «κειμένων» και των δραστηριοτήτων με το τονικό σημείο, συμμετέχουν σε μία ακόμα διδακτική δραστηριότητα με τίτλο: «θέλει ή δεν θέλει τόνο;» (βλ. <https://wordwall.net/el/resource/57171586>). Μέσω αυτής της δραστηριότητας παιγνιώδους μορφής, οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με τις πολυσύλλαβες λέξεις και σε ποιο σημείο αυτές τονίζονται, όπως και με τις μονοσύλλαβες λέξεις, που δεν τονίζονται.



Εικόνα 5. Παράδειγμα από μονοσύλλαβη και δισύλλαβη λέξη.

Στη συνέχεια της δεύτερης διδακτικής ώρας, στο πλαίσιο της τελικής αξιολόγησης, οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν, βρίσκουν τη σωστή και λάθος απάντηση και τονίζουν λέξεις, μέσω ενός φυλλάδιου που μοιράζει, μέσα στην τάξη, ο/η εκπαιδευτικός. Στο φυλλάδιο, δίνεται ο ορισμός του τόνου και γίνεται, πάλι συζήτηση, σε σύγκριση με την ψηφιακή ιστορία που παρακολούθησαν οι μαθητές/τριες στην αρχή της διδακτικής παρέμβασης.

Η πρώτη άσκηση, ζητάει από τα παιδιά να κυκλώσουν με κόκκινο χρώμα τους τόνους μαζί με το γράμμα που «φωνάζει» (με βάση το βίντεο με τον «άτακτο» τόνο). Οι λέξεις που δίνονται είναι: «παπί, λεμόνι, κότα, μαμά, Άννα, σέλινο, σάκα, μπάλα».

Στη δεύτερη δραστηριότητα, τα παιδιά κάνουν αντιστοίχιση ανάμεσα στην εικόνα και στη λέξη. Μέσω της οπτικοποίησης, ο/η μαθητής/τρια μπορεί να αντιληφθεί, πιο αποτελεσματικά, τη λέξη και πώς/που αυτή τονίζεται.



Εικόνα 6. Παράδειγμα από την άσκηση αντιστοίχισης.

Στην επόμενη άσκηση, οι μαθητές πρέπει να θυμηθούν τι αντιστοιχισαν παραπάνω και να κυκλώσουν τη μία από τις τρεις επιλογές, που είναι και η σωστή. Δηλαδή, πού και αν τονίζεται η κάθε λέξη που τους δίνεται.



Εικόνα 7. Η δραστηριότητα «κύκλωσε το σωστό».

Η δεύτερη διδακτική ώρα ολοκληρώνεται με το παιχνίδι «Χτύπα το ποντίκι» (βλ. <https://wordwall.net/el/resource/57164002>). Οι μαθητές/τριες, είτε ατομικά είτε σε ζεύγη, προσπαθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα να πατήσουν πάνω στα ποντικάκια που βγαίνουν από το έδαφος, με μία ταμπελίτσα που γράφει είτε σωστά είτε λάθος τονισμένα μία λέξη. Αντίστοιχα, το παιχνίδι επιβραβεύει ή αποδοκιμάζει με σύμβολα και ήχους τις προσπάθειες των παιδιών.



Εικόνα 8. Το παιχνίδι «χτύπα το ποντίκι».

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση μπορεί να αξιοποιηθεί και σε αμιγώς εξ αποστάσεως μαθησιακό περιβάλλον, καθώς περιλαμβάνει την ψηφιακή ιστορία, τις δραστηριότητες μέσω των ψηφιακών παιχνιδιών και το φυλλάδιο που μπορεί να διαμοιραστεί σε μία διαδικτυακή τάξη.

5. Συζήτηση

Με βάση τη διδακτική αυτή πρόταση, ως ένα ενδεικτικό παράδειγμα συμμετοχής των παιδιών στη γνώση και στη μάθηση στο γλωσσικό μάθημα, μπορεί να προωθηθεί η γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, καθώς

έρχονται σε επαφή με μία ψηφιακή ιστορία, εξοικειώνονται με τους χαρακτήρες της, εντάσσονται στην πλοκή της, παίρνουν αποφάσεις και οικοδομούν τα γνωστικά τους σχήματα (Karantalis & Koukoroulos, 2022).

Σταδιακά, αυτές οι διδακτικές πρακτικές με τη μέθοδο της ψηφιακής αφήγησης μπορούν να οδηγήσουν στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση των παιδιών (Self-Directed Learning-SDL), συμβάλλοντας στην εξοικείωσή τους -μέσω πειραματισμού- με το γλωσσικό μάθημα, με τη γραμματική, το συντακτικό, με γλωσσικά φαινόμενα, μέσω εξατομίκευσης, διαφοροποίησης και αξιοποίησης των ΨΤ. Αυτή η μέθοδος μπορεί να βοηθήσει στις τέσσερις βασικές δεξιότητες: ομιλίας, ακρόασης, ανάγνωσης και γραφής (Ponhan et al., 2020). Γίνεται, ακόμα, εμφανές ότι μέσω συνεργατικών πλαισίων συζήτησης και εμπλοκής, τόσο με την ψηφιακή αφήγηση όσο και με τις συμβατικές δραστηριότητες στην τάξη και τα διαδικτυακά παιχνίδια, μπορεί να παραχθεί νέα γνώση και, παράλληλα, τα παιδιά να εμπλακούν ενεργά, εποικοδομιστικά και παιδαγωγικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από «γνωστικές συγκρούσεις» (Waycott et al., 2017).

Καταληκτικά, δίνεται η δυνατότητα ήδη από τα πρώτα στάδια εμπλοκής των παιδιών με τον σχολικό γραμματισμό, να εξοικειωθούν με πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις, με την πολυπροπτικότητα (multimodality), τους πολυγραμματισμούς (multiliteracies), τη μάθηση με νόημα (meaningful learning), και βέβαια την παιγνιώδη μορφή μάθησης (game-based learning-GBL) (Τζιφόπουλος, 2023). Η διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση της τεχνολογίας στο γλωσσικό μάθημα σαφώς και αποτελεί μία από τις προκλήσεις τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και για τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας, για την ανάπτυξη δεξιοτήτων λειτουργικού γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών/τριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Moradi & Chen, 2019).

6. Επίλογος

Συνοψίζοντας, η παραπάνω διδακτική πρόταση, μέσω της αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης και των διαδικτυακών παιχνιδιών για τη διδασκαλία του τονικού συμβόλου, δείχνει ότι οι ΨΤ και η εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και τα πρώιμα αναπτυξιακά στάδια των παιδιών, μπορεί να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού των παιδιών, να τους εξοικειώσουν με διάφορα γνωστικά αντικείμενα και με γλωσσικά και γραμματικά φαινόμενα, και να τους δώσουν την ευκαιρία να εμπλακούν σε μια αλληλεπιδραστική μορφή διδασκαλίας και μάθησης.

Βιβλιογραφία

- Addone, A., Palmieri, G., & Pellegrino, M. A. (2022). Engaging children in digital storytelling. In F. De la Prieta et al. (Eds.), *Methodologies and intelligent systems for technology enhanced learning* (pp. 261–270). Springer International Publishing.
- Bahri, S., Sadat, A., & Khair, U. (2022). Improvement emotional intelligence and English language ability through storytelling activities in elementary school students. *Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat Patikala*, 1(3), 128–133.
- Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 7(2), 188–204.
- Bratitsis, T., & Ziannas, P. (2015). From early childhood to special education: Interactive digital storytelling as a coaching approach for fostering social empathy. *Procedia Computer Science*, 67, 231–240.
- Chandra, C., Habibi, M., Suriani, A., & Kharisma, A. (2021). The role of imaginative fairy tales in reading literacy. *Jurnal Basicedu*, 5(6), 5386–5396.
- Collins, L. (2010). Autonomy and authorship: Storytelling in children's picture books. *Hypatia*, 25(1), 174–195.
- Di Blas, N., & Ferrari, L. (2014). Digital storytelling at school: What kind of educational benefits? *International Journal of Arts and Technology*, 7(1), 38–54.
- Hausfather, S. J. (1996). Vygotsky and schooling: Creating a social context for learning. *Action in Teacher Education*, 18(2), 1–10.
- ΙΕΠ-Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό*. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Karantalis, N., & Koukopoulos, D. (2022). Utilizing digital storytelling as a tool for teaching literature through constructivist learning theory. *SN Social Sciences*, 2(7), 109. <https://doi.org/10.1007/s43545-022-00412-w>
- Kim, B. (2001). Social constructivism. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. <http://projects.coe.uga.edu/epltt/>
- Kitmitto, S., George, B., Park, B. J., Bertling, J., & Almonte, D. (2018). *Developing new indices to measure digital technology access and familiarity*. Department of Education.
- Martono, M. (2019). Improving students' character using fairy tales. *Journal of Education, Teaching and Learning*, 4(1), 180–184.
- Moradi, H., & Chen, H. (2019). Digital storytelling in language education. *Behavioral Sciences*, 9(12), 147. <https://doi.org/10.3390/bs9120147>
- Ponhan, S., Inthapthim, D., & Teeranon, P. (2020). An investigation of EFL students' perspectives on using digital storytelling to enhance self-directed learning: A case study of EFL Thai learners. *Journal of Humanities & Social Sciences*, 18(1), 231–246.

- Rahman, F. (2017). The revival of local fairy tales for children education. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(5), 336–344.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1, 1–21.
- Sobirjonovich, S. I. (2022). Fairy tales and their role in education of preschool children. *Barqarorlik Va Yetakchi Tadqiqotlar Onlayn Ilmiy Jurnal*, 150–155.
- Vučković, D. (2018). A fairy tale(r) evolution: The value and the critical reading of fairy tales in the contemporary educational context. *History of Education and Children's Literature*, 13(2), 309–336.
- Vygotsky, L., & Cole, M. (2018). Lev Vygotsky: Learning and social constructivism. In *Learning theories for early years practice*. SAGE.
- Waycott, J., Davis, H., Warr, D., Edmonds, F., & Taylor, G. (2017). Co-constructing meaning and negotiating participation: Ethical tensions when 'giving voice' through digital storytelling. *Interacting with Computers*, 29(2), 237–247.
- Yap, J. R., & Gurney, L. (2023). Exploring practices of multiliteracies pedagogy through digital technologies: A narrative inquiry. *Literacy*, 57(3), 292–304.

«Παίζω και μαθαίνω με τις λέξεις»: Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την κατάκτηση του λεξιλογίου σε μαθητές του Δίγλωσσου Σχολείου «Όμηρος»

Γιώργος Μπεροπούλης

Εκπαιδευτικός, Σχολείο «Όμηρος»
gberosgym@gmail.com

Χρυσάνθη Μάρκου

Υποψήφια Διδάκτορας ΠΔΜ, Εκπαιδευτικός
deledoo123@uowm.gr

Γιώργος Μπιζιος

Εκπαιδευτικός, Σχολείο «Όμηρος»
gbizios71@gmail.com

Δημήτρης Θεοδωρακόπουλος

Εκπαιδευτικός, Σχολείο «Όμηρος»
Theodim7@gmail.com

Αθηνά Σιδέρη

Διευθύντρια του Σχολείου «Όμηρος» Κορυτσάς
nasirin307@gmail.com

Μαρία Τζόγκα

Εκπαιδευτικός, Σχολείο «Όμηρος»
mariaxhoga15@gmail.com

Αλιόνα Κιαφεζέζη

Εκπαιδευτικός, Σχολείο «Όμηρος»
qafezezialiona@yahoo.com

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζεται ένας διαφορετικός τρόπος εκμάθησης και κατάκτησης του λεξιλογίου, αλλά και ανάπτυξης στρατηγικών εκμάθησης με την βοήθεια των νέων τεχνολογιών στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας. Με την βοήθεια του Storyline 360 δημιουργήθηκαν καρτέλες λεξιλογίου για κάθε ενότητα του βιβλίου «Μαθαίνω Ελληνικά» οι οποίες περιλάμβαναν το λεξιλόγιο στα Ελληνική, Αλβανική και Αγγλική Γλώσσα. Παράλληλα, για κάθε ενότητα δημιουργήθηκε διαδραστικό υλικό προκειμένου οι μαθητές να εξασκηθούν στο λεξιλόγιο και να αναπτύξουν στρατηγικές εκμάθησης που θα ενισχύσουν την ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας ως Δεύτερης/Ξένης γλώσσας. Χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα Web 2.0 εργαλεία όπως το Wordwall, το LearningApps, το Edpuzzle, το Genially κ.ά. προκειμένου να δημιουργηθούν διαδραστικές παιγνιώδεις ασκήσεις όπως αντιστοίχιση λέξεων με εικόνες, τοποθέτηση λέξεων σε φράσεις, σταυρόλεξα, flashcards, ψηφιακά επιτραπέζια, κ.ά. Σκοπός ήταν η αποτελεσματική κατάκτηση του λεξιλογίου από τους μαθητές. Συμμετείχαν 54 μαθητές του Δίγλωσσου Σχολείου «Όμηρος» στην Κορυτσά, οι οποίοι φοιτούσαν στην Ζ' τάξη. Για την αξιολόγηση του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν διάφορες μέθοδοι, όπως μια ρουμπρίκα ανίχνευσης των στρατηγικών κατάκτησης λεξιλογίου, ερωτηματολόγια ικανοποίησης των μαθητών για την καταγραφή των προτιμήσεων-δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, αλλά και η μέθοδος της παρατήρησης.

Λέξεις-κλειδιά: Εκμάθηση λεξιλογίου, στρατηγικές εκμάθησης, νέες τεχνολογίες, Web 2.0 εφαρμογές.

1. Εισαγωγή

Οι ραγδαίες εξελίξεις στον τομέα των νέων τεχνολογιών δημιουργούν ολοένα και περισσότερες ευκαιρίες για δημιουργική μάθηση κατά τη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, προσφέροντας ποικιλία εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην πρόκτηση και παραγωγή λεξιλογίου (Ma, 2017), αλλά και μια ευελιξία και διεγείροντας το ενδιαφέρον των μαθητών (Dalton & Grisham, 2011). Η εκμάθηση του λεξιλογίου και η κατάκτηση του από τους μαθητές κεντρίζει ολοένα και περισσότερο τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναζητούν τρόπους προκειμένου να κάνουν πιο αποτελεσματική και διασκεδαστική τη διδασκαλία τους (Berne & Blachowicz, 2008· Zamora-Pinargote & Flores-Vélez, 2023).

Το λεξιλόγιο αποτελεί ένα βασικό συστατικό της διδασκαλίας της γλώσσας (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Βλέτση & Μητσιάκη, 2014), καθώς επηρεάζει την ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου (Zamora-Pinargote & Flores-Vélez, 2023), ενώ η διδασκαλία του και η ανάπτυξη του λεξιλογικού ρεπερτορίου των μαθητών γενικότερα αποτελεί μια απαιτητική διαδικασία κατά τη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ (Fallahchai, 2012). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανακαλύψουν νέες προσεγγίσεις και να ενσωματώσουν νέα εργαλεία στη διδασκαλία τους και οι νέες τεχνολογίες παρέχουν αυτές τις δυνατότητες μέσα από μια πληθώρα εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία διεγείροντας παράλληλα το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση (Karami, 2019).

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται πώς οι νέες τεχνολογίες μπορούν να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα στη διδασκαλία του λεξιλογίου και να ενισχύσουν την ανάπτυξη της λεξιλογικής επίγνωσης των μαθητών που μαθαίνουν την Ελληνική ως Γ2/ΞΓ, στοχεύοντας παράλληλα και στην ανάπτυξη στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου.

1.1. Η θέση του λεξιλογίου στη γλωσσική διδασκαλία

Η διδασκαλία του λεξιλογίου αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας της Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας (Schmitt, 2008) και δεν μπορεί πλέον να είναι μια απλή διαδικασία μηχανικής απομνημόνευσης, όπου οι μαθητές μαθαίνουν μια λέξη απλά με την παροχή ενός ορισμού ή την αναφορά συνωνύμων λέξεων που ήδη γνωρίζουν, αλλά θα πρέπει να αποτελεί μια δημιουργική διαδικασία, σταδιακή και επαναληπτική (Fallahchai, 2012), που στοχεύει στην κατανόηση και τη σταδιακή εσωτερίκευση του πολύπλοκου δικτύου των λεξιλογικών σχέσεων (Παραδιά & Μήτσης, 2011). Πολλές φορές οι μαθητές καλούνται να συσχετίσουν νέες λέξεις με συνώνυμα και αντώνυμα, να αναλύσουν τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων, να δημιουργήσουν εννοιολογικούς και σημασιολογικούς χάρτες χρησιμοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις τους για να καθορίσουν τη σημασία των λέξεων (Moody et al., 2018).

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της ανάπτυξης του λεξιλογίου, η διδακτική διαδικασία πρέπει να ενισχυθεί με ποικίλες παράλληλες διαδικασίες και τεχνικές εκμάθησης που

λειτουργούν συμπληρωματικά (Παραδιά & Μήτσης, 2011). Κεντρικό ρόλο σε αυτές τις διαδικασίες παίζουν οι στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου, όπου πρόκειται για στοχευμένες τεχνικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να βελτιώσουν τη χρήση των λέξεων που ήδη γνωρίζουν, τόσο μέσα στην τάξη όσο και εκτός αυτής (Παραδιά & Μήτσης, 2011). Αυτό είναι σημαντικό, καθώς ο χρόνος που αφιερώνεται συστηματικά για τη διδασκαλία λεξιλογίου στην τάξη είναι περιορισμένος, και ο αριθμός των λέξεων που μπορεί να διδαχθεί πλήρως είναι μικρός (Γούτσος, 2012).

1.2. Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών στην εκμάθηση/διδασκαλία λεξιλογίου

Οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν αμέτρητες δυνατότητες στη διδασκαλία της γλώσσας, οι οποίες μπορούν να επικεντρωθούν, μεταξύ άλλων, και στη διδασκαλία του λεξιλογίου. Η ενσωμάτωση τους βελτιώνει την μαθησιακή διαδικασία (Zamora-Pinargote & Flores-Vélez, 2023), προσφέροντας δυνατότητες για αποτελεσματική μάθηση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της χρήσης εξειδικευμένων λογισμικών που είναι διαθέσιμα τα τελευταία χρόνια, καθώς και διαφόρων συνεργατικών εργαλείων, ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων και του διαδικτύου (Παραδιά & Μήτσης, 2011).

Σύμφωνα με τους Zamora-Pinargote και Flores-Vélez (2023), τα ψηφιακά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εκμάθηση του λεξιλογίου περιλαμβάνουν υπολογιστικά συστήματα εκμάθησης γλωσσών και φορητές συσκευές, όπως: προγράμματα εκμάθησης λεξιλογίου με τη βοήθεια υπολογιστή, ασκήσεις λεξιλογίου βασισμένες σε υπολογιστή, διαδικτυακά λεξικά, λεξιλογικές συμφράσεις, ηλεκτρονικές γλωσσικές σημειώσεις, τη χρήση ιστοσελίδων κοινωνικών δικτύων, καθώς και άλλες ιστοσελίδες. Αυτά τα εργαλεία παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες εκμάθησης νέων λέξεων με έμμεσο, ασυνείδητο τρόπο και ενθαρρύνουν την αυτόνομη μάθηση (Ramamuthie & Abdul Aziz, 2022).

3. Μεθοδολογία εκπαιδευτικού προγράμματος

3.1. Περιγραφή του εκπαιδευτικού προγράμματος

Λαμβάνοντας υπόψη στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία του λεξιλογίου, αλλά και τις ανάγκες των μαθητών της Ζ τάξης του Δίγλωσσου Ελληνοαλβανικού Σχολείου «Όμηρος», σχεδιάστηκε το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα με σκοπό να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Η χρήση των νέων τεχνολογιών, που προτείνεται, θα βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους;
- Ποιες στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης χρησιμοποιούνται από τους μαθητές; Ποιες θα ενισχυθούν μέσα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

Οι δραστηριότητες που πλαισίωσαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Παίζω και Μαθαίνω με τις λέξεις», βασίστηκε κατά κύριο λόγο στα σχολικά εγχειρίδια «Μαθαίνω ελληνικά 5».

Επιπλέον, στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν:

- η ανάπτυξη της λεξιλογικής επίγνωσης των μαθητών και του λεξιλογικού ρεπερτορίου,
- η ανίχνευση στρατηγικών κατάκτησης λεξιλογίου,
- η ενίσχυση των στρατηγικών κατάκτησης λεξιλογίου μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες.

3.2. Σχεδίαση δραστηριοτήτων και Web 2.0 εργαλεία

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην πλαισίωση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος περιλαμβάνουν κατά κύριο λόγο εργαλεία δημιουργίας ψηφιακού υλικού. Πιο συγκεκριμένα, για την οργάνωση των μαθημάτων και την παρουσίαση των δραστηριοτήτων χρησιμοποιήθηκε το Articulate Storyline 360, ενώ για τη δημιουργία επιπλέον διαδραστικών δραστηριοτήτων αξιοποιήθηκαν διάφορα Web 2.0. εργαλεία. Πιο αναλυτικά:

A) Articulate Storyline 360

Το Articulate Storyline 360 είναι μια πλατφόρμα δημιουργίας διαδραστικού ψηφιακού υλικού για διαδικτυακά κυρίως μαθήματα, προσφέροντας ένα διαδραστικό και προσβάσιμο περιβάλλον (Donnellan, 2021), συναντάται κυρίως σε μοντέλα διδασκαλίας όπως η ανεστραμμένη τάξη (Elledge et al., 2018) αλλά και σε προγράμματα ασύγχρονης εκπαίδευσης (Muke et al., 2019). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργεί διαδραστικά μαθήματα και να τα διαμοιράζει με την μορφή συνδέσμου στους μαθητές του μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή να τα ενσωματώνει σε εκπαιδευτικές πλατφόρμες και εκπαιδευτικούς ιστότοπους (Powell, 2023). Δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας μιας ποικιλίας δραστηριοτήτων που ενσωματώνουν το λεξιλόγιο με διαδραστικό και παιγνιώδη τρόπο (Donnellan, 2021). Μερικά παραδείγματα μαθημάτων, όπως προτείνονται και από την Powell (2023) αποτελούν δραστηριότητες όπως α) παρουσιάσεις βίντεο με συνοδευτικές ασκήσεις αντιστοίχισης β) ανάγνωση κειμένων και ερωτήσεις κατανόησης γ) παρουσίαση πληροφοριών και οργάνωση τους ή και δ) συνδυαστικές ασκήσεις.

B) Επιπλέον εργαλεία για τη δημιουργία διαδραστικού υλικού

- Wordwall (<https://wordwall.net/el>)

Το Wordwall είναι μια διαδικτυακή πλατφόρμα που επιτρέπει τη δημιουργία διαδραστικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, όπως κουίζ, παιχνίδια, σταυρόλεξα, ασκήσεις αντιστοίχισης, κ.ά. (Rattri & Rachman, 2024). Χρησιμοποιείται κυρίως για εκπαιδευτικούς σκοπούς κάνοντας τη μάθηση πιο διασκεδαστική και εμπλέκει ενεργά

τους μαθητές, ενώ παρέχει εύχρηστα εργαλεία για τη δημιουργία και την προσαρμογή υλικού σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης (Ariwibowo, 2020· Palihyati et al., 2023· Rattri & Rachman, 2024). Οι δραστηριότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε σε διαδικτυακά μαθήματα είτε σε φυσική τάξη, και μπορούν να παιχτούν σε υπολογιστές, tablets ή smartphones. Στη διδασκαλία του λεξιλογίου με την βοήθεια του Wordwall φαίνεται να ενισχύει την αποτελεσματική εκμάθηση του λεξιλογίου (Markou, 2022· Rattri & Rachman, 2024).

- LearningApps (<https://learningapps.org/>)

Παρόμοιο με το Wordwall, το Learning Apps παρέχει ένα ευρύ φάσμα πρότυπων ασκήσεων, όπως κουίζ, σταυρόλεξα, ασκήσεις αντιστοίχισης, παιχνίδια μνήμης, και άλλες ασκήσεις που μπορούν να προσαρμοστούν εύκολα σε διάφορα μαθήματα και επίπεδα. Το LearningApps υποστηρίζει την εμπλοκή των μαθητών με διασκεδαστικούς τρόπους και διευκολύνει την εξατομικευμένη διδασκαλία και μάθηση.

- Edpuzzle (<https://edpuzzle.com/>)

Το Edpuzzle είναι μια εκπαιδευτική πλατφόρμα που επιτρέπει την ενσωμάτωση διαδραστικών στοιχείων σε ένα βίντεο, προσφέροντας τη δυνατότητα δημιουργίας εξατομικευμένων βίντεο με ενσωματωμένα κουίζ, ερωτήσεις και σχόλια, δημιουργώντας ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον μάθησης που επιτρέπει τους μαθητές να αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο και να εξασκούνται στη χρήση νέων λέξεων σε πραγματικό χρόνο (Rini & Magraung, 2024). Η διαδραστική αυτή μέθοδος συμβάλλει στην εμπάθυνση της κατανόησης του λεξιλογίου και στην ενίσχυση της μνήμης, καθιστώντας τη μάθηση πιο ενεργή και αποδοτική (Primamukti & Farozin, 2018).

- Genially (<https://genially.com>)

Το Genially είναι μια διαδραστική πλατφόρμα δημιουργίας πολυμεσικού περιεχομένου, η οποία υποστηρίζει την ανάπτυξη εκπαιδευτικών εργαλείων, όπως παρουσιάσεις, κουίζ και παιχνίδια. Στην εκμάθηση λεξιλογίου, το Genially παρέχει τη δυνατότητα ενσωμάτωσης διαδραστικών στοιχείων που διευκολύνουν την πολυαισθητηριακή εμπλοκή των μαθητών, εξασφαλίζοντας την ενεργή συμμετοχή και τη διαδραστική αλληλεπίδρασή τους, προσφέροντας εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες που προάγουν την ενδυνάμωση της γλωσσικής επάρκειας (Cabrerá-Solano, 2022·Castillo-Cuesta, 2022). Μέσω της χρήσης οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επεξεργάζονται το λεξιλόγιο με δυναμικό τρόπο, αναπτύσσοντας βαθύτερη κατανόηση των εννοιών.

- Scratch (<https://scratch.mit.edu/>)

Το Scratch αποτελεί μια οπτική γλώσσα προγραμματισμού που διευκολύνει την ανάπτυξη διαδραστικών εφαρμογών και σεναρίων, προάγοντας τη δημιουργική μάθηση. Κατά την εκμάθηση λεξιλογίου, το Scratch επιτρέπει τη σχεδίαση εκπαιδευτικών παιχνιδιών και διαδραστικών ιστοριών, μέσω των οποίων οι μαθητές αλληλεπιδρούν με νέες λέξεις και έννοιες σ' ένα παιγνιώδες πλαίσιο.

- Popplet (<https://www.popplet.com/>)

Το Popplet αποτελεί ένα ψηφιακό εργαλείο οπτικοποίησης ιδεών που ενθαρρύνει την οργάνωση και τη διαχείριση πληροφοριών μέσω διαδραστικών χαρτών εννοιών (mindmaps). Στο πλαίσιο της εκμάθησης λεξιλογίου, το Popplet προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας διασυνδεδεμένων εννοιολογικών χαρτών, όπου οι μαθητές μπορούν να κατηγοριοποιούν και να συνδέουν νέους όρους με υπάρχουσες γνώσεις, διεγείροντας έτσι το ενδιαφέρον τους και διευκολύνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία (Shi & Tsai, 2024).

- Quizlet (<https://quizlet.com/>)

Το Quizlet είναι μια διαδικτυακή πλατφόρμα που επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργούν, να μοιράζονται και να μελετούν εκπαιδευτικό υλικό, όπως κάρτες μνήμης (flashcards). Οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν σετ κάρτες για διάφορα θέματα και μαθήματα ή να χρησιμοποιήσουν υπάρχοντα σετ από άλλους χρήστες. Το Quizlet προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας παιχνιδιών, τεστ, διαδραστικών ασκήσεων, που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν και να απομνημονεύσουν το υλικό πιο αποτελεσματικά και δημιουργούν ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης (Setiawan & Wiedarti, 2020), έχοντας πρόσβαση οπουδήποτε και οποτεδήποτε. (Nirmala et al., 2024).

3.3. Συμμετέχοντες

Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα συμμετείχαν συνολικά 57 μαθητές της Ζ' τάξης του Δίγλωσσου Σχολείου «Όμηρος» Κορυτσάς, οι οποίοι μαθαίνουν την Ελληνική γλώσσα ως Γ2/ΞΓ. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (83% των μαθητών) μιλούν Ελληνικά, Αλβανικά και Αγγλικά, το 10% των μαθητών μιλάει Ελληνικά και Αλβανικά, ενώ ένα 7% των μαθητών μιλάει Ελληνικά, Αλβανικά, Αγγλικά και Ιταλικά.

4. Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις

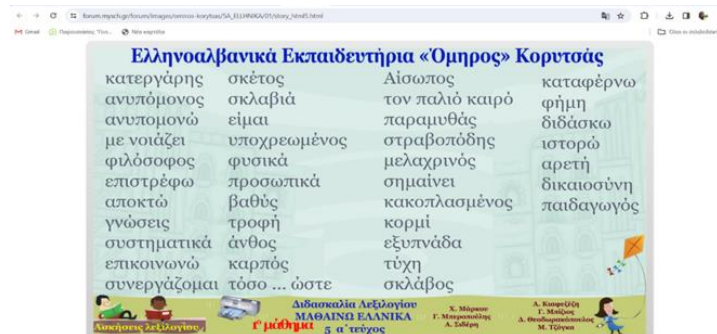
4.1. Δημιουργία καρτελών λεξιλογίου με το Storyline 360

Για το Τεύχος Α της σειράς «Μαθαίνω Ελληνικά 5» δημιουργήθηκε το παρακάτω μενού με τη βοήθεια του Storyline 360, το οποίο συμπεριλαμβάνει όλες τις ενότητες του τεύχους (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Κεντρικό μενού με τις ενότητες του βιβλίου «Μαθαίνω Ελληνικά 5».

Πατώντας πάνω σε κάθε ενότητα, εμφανίζεται το λεξιλόγιο της ενότητας, όπου ο μαθητής ή κάθε ενδιαφερόμενος μπορεί στον χρόνο που επιθυμεί να διαβάσει τις λέξεις της κάθε ενότητας (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Παρουσίαση του λεξιλογίου της κάθε ενότητας.

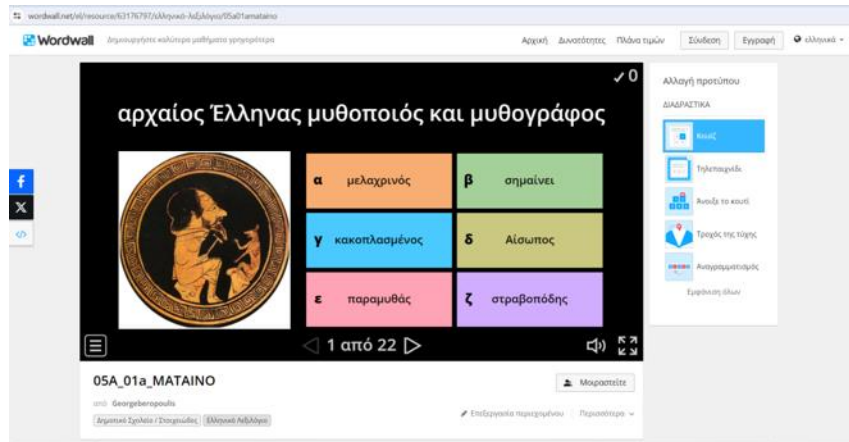
Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές αλλά και σε όσους επιθυμούν να έχουν πρόσβαση στο λεξιλόγιο και στις ασκήσεις από οποιαδήποτε συσκευή (Η/Υ, ταμπλέτα, κινητό) και σε οποιοδήποτε χρόνο θελήσουν. Πατώντας σε κάθε λέξη, εμφανίζεται η λέξη στα Αγγλικά και στα Αλβανικά, συνοδευόμενη από έναν ορισμό και μια εικόνα (Εικόνα 3).



Εικόνα 3. Παρουσίαση των λέξεων.

4.2. Ανάπτυξη διαδραστικού υλικού με το Wordwall

Κάθε ενότητα συνοδεύεται και από έναν αριθμό διαδραστικών ασκήσεων οι οποίες έχουν δημιουργηθεί με τα διάφορα Web 2.0. εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, με το Wordwall, το οποίο χρησιμοποιήθηκε επί το πλείστον, δημιουργήθηκαν δραστηριότητες όπως αντιστοίχιση λέξης με ορισμό, ασκήσεις με συνώνυμα και αντώνυμα, δραστηριότητες όπου ζητούσαν οι μαθητές να βρουν την σημασία από τα Αλβανικά στα Ελληνικά ή και το αντίστροφο, σύνδεση λέξεων με εικόνα, χρήση των λέξεων σε φράσεις ή σε κείμενο (παράδειγμα δραστηριότητας Εικόνα 4), έτσι ώστε οι μαθητές μέσα σε ένα παιγνιώδες περιβάλλον μάθησης να μπορούν να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους αλλά και στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου, στοχεύοντας έτσι στην αποτελεσματική εκμάθηση του λεξιλογίου.



Εικόνα 4. Παράδειγμα δραστηριότητας όπου ο μαθητής καλείται να συνδυάσει την λέξη με τον ορισμό και την εικόνα.

4.3. Παραδείγματα δραστηριοτήτων με την χρήση άλλων εφαρμογών

Με την βοήθεια των επιπλέον εφαρμογών δημιουργήθηκαν επιπλέον διαδραστικές ασκήσεις. Πιο συγκεκριμένα με την βοήθεια του Edpuzzle δημιουργήθηκαν διαδραστικά βίντεο με ερωτήσεις σχετικά με το λεξιλόγιο της ενότητας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το βίντεο για την ζωή του Αισώπου, όπου κατά τη διάρκεια του βίντεο ο μαθητής καλείται να απαντήσει διάφορες ερωτήσεις¹. Άλλες δραστηριότητες στόχευαν στην ανάπτυξη στρατηγικών εκμάθησης του λεξιλογίου, όπως για παράδειγμα η ομαδοποίηση των λέξεων στα μέρη του λόγου. Παράδειγμα τέτοιας δραστηριότητας δημιουργήθηκε με το learningapps, όπου ο μαθητής καλείται να ομαδοποιήσει το λεξιλόγιο της ενότητας στα μέρη του λόγου². Με τη βοήθεια του Scratch δημιουργήθηκαν διαδραστικά παιχνίδια όπου οι μαθητές καλούνταν πάλι να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με το λεξιλόγιο του μαθήματος, όπως για παράδειγμα στην ενότητα σχετικά με τον Μινώταυρο, δημιουργήθηκε ένας λαβύρινθος λέξεων³. Τέλος, με τη βοήθεια του Quizlet δημιουργήθηκαν flashcards με εικόνες και λέξεις, στοχεύοντας στην καλύτερη απομνημόνευση του νέου λεξιλογίου.

Όλο το υλικό που δημιουργήθηκε φιλοξενείται στο Forum για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε ιδιαίτερα τον κ. Βλάχο Γεώργιο για τη φιλοξενία του πονήματός μας, το οποίο είναι διαθέσιμο στον σύνδεσμο: https://forum.mysch.gr/forum/images/omiros-korytsas/5A_ELLHNIKA/MENOY/story.html

5. Αξιολόγηση Προγράμματος

Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος δημιουργήθηκε μια Ρουμπρίκα ανίχνευσης των στρατηγικών σχετικές με το λεξιλόγιο βασισμένη στην ρούμπρικα των Cohen κ.ά. (2002), παράλληλα με ερωτηματολόγια ικανοποίησης των μαθητών και

¹ Βλ. <https://edpuzzle.com/assignments/654f2dba1d97bf404aode74c/watch>

² Παράδειγμα: <https://learningapps.org/watch?v=putoau41323>

³ Παράδειγμα: <https://scratch.mit.edu/projects/932859521>

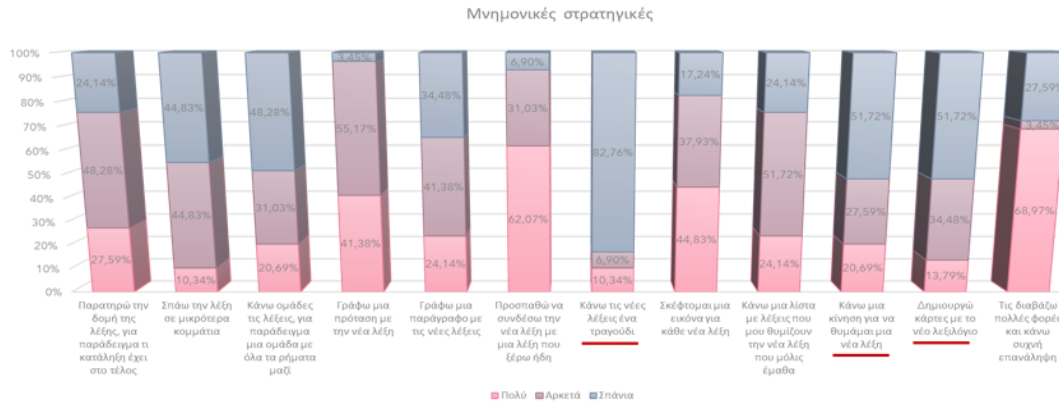
αξιοποιώντας και την μέθοδο της παρατήρησης από τους εκπαιδευτικούς. Σχετικά με το ερωτηματολόγιο, οι ερωτήσεις εστιάζουν στη διερεύνηση των στρατηγικών, κυρίως αντισταθμιστικών και μνημονικών, που χρησιμοποιούν οι μαθητές κατά την έναρξη του προγράμματος, κατά τη διάρκεια του προγράμματος αλλά και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Πιο συγκεκριμένα, όπως παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για την χρήση στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου και στον Πίνακα 1, οι μαθητές φαίνεται πως όταν δεν θυμούνται κάποιες λέξεις, να χρησιμοποιούν περισσότερο την Αλβανική γλώσσα στην επικοινωνία τους (48,28%), σπάνια χρησιμοποιούν εξωλεκτικές μεθόδους για να επικοινωνήσουν (59%), ή νεολογισμούς (41%), ενώ η χρήση συνωνύμων και παράφρασης χρησιμοποιούνται συχνά. Τέλος, οι μαθητές καταφεύγουν συχνά στην χρήση και κοινωνικών στρατηγικών, όπως το να ζητήσουν βοήθεια για την λέξη στην μητρική τους γλώσσα (45%), από τον δάσκαλο (48%) ή από κάποιον συμμαθητή τους (40%).

Πίνακας 2. Αντισταθμιστικές στρατηγικές.

Αντισταθμιστικές στρατηγικές			
Ερώτηση: Όταν δεν θυμάμαι μια λέξη...	Αρκετά	Πολύ	Σπάνια
Χρησιμοποιώ την γλώσσα που ξέρω καλύτερα (Αλβανικά)	41,38%	48,28%	17,65%
Προσπαθώ να δείξω την λέξη με τα χέρια μου	24%	17%	59%
Δημιουργώ μια παρόμοια λέξη	41%	17%	41%
Χρησιμοποιώ λέξεις με παρόμοια σημασία	45%	52%	3%
Χρησιμοποιώ πολλές λέξεις για να την περιγράψω	41%	41%	17%
Αν η λέξη είναι σε κείμενο, προσπαθώ να καταλάβω την σημασία διαβάζοντας ξανά το κείμενο	31%	55%	14%
Ρωτάω για την σημασία της λέξης στην γλώσσα μου	34%	45%	21%
Ζητάω βοήθεια από τον δάσκαλο	48%	41%	10%
Ζητάω βοήθεια από κάποιον συμμαθητή μου	40%	40%	31%

Σχετικά με την χρήση μνημονικών στρατηγικών από τους μαθητές, όπως παρουσιάζονται παρακάτω και στο Γράφημα 1, όταν ερωτήθηκαν πως θυμούνται τις νέες λέξεις που μαθαίνουν στα Ελληνικά, οι μαθητές φαίνεται να παρατηρούν μορφολογικά χαρακτηριστικά της νέας λέξης που μαθαίνουν, όπως τη δομή της, ομαδοποιούν τις λέξεις με λέξεις που ήδη ξέρουν, ενώ αρκετά προσπαθούν να εντάξουν τις νέες λέξεις σε ένα κείμενο ή μια παράγραφο προκειμένου να τις θυμούνται καλύτερα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, το να δημιουργήσουν ένα τραγούδι με τις νέες λέξεις είναι αρκετά σπάνιο (82,76%), ή να σκεφτούν μια κίνηση για την λέξη αυτή (51,72%), ενώ οι εικόνες και η δημιουργία μιας λίστας φαίνεται να τους βοηθάει αρκετά έως πολύ στην απομνημόνευση των νέων λέξεων.



Γράφημα 1. Μνημονικές στρατηγικές

Τέλος, οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν πως η επανάληψη τους βοηθάει αρκετά έως πολύ στο να μάθουν τις νέες λέξεις (96,55%).

6. Συζήτηση

Η διδασκαλία του λεξιλογίου κατά τη διάρκεια εκμάθησης μιας Γ2/ΞΓ αποτελεί πλέον προτεραιότητα στη μαθησιακή διαδικασία (Fallahchai, 2012), καθώς επηρεάζει την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων γενικότερα (Moody et al., 2018). Οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν πολλές δυνατότητες διαδραστικότητας που εμπλέκουν τους μαθητές, ικανοποιώντας σε επαρκή βαθμό τα διάφορα μαθησιακά στυλ και ανάγκες, ενισχύοντας το λεξιλογικό τους ρεπερτόριο με διασκεδαστικό τρόπο (Zamora-Pinargote & Flores-Vélez, 2023). Παράλληλα, δίνουν τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών (Karami, 2019), αναπτύσσοντας έτσι και τις επικοινωνιακές και άλλες δεξιότητες (Zamora-Pinargote & Flores-Vélez, 2023). Επομένως, η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι στη διδασκαλία του λεξιλογίου (Rini & Marpaung, 2024) και οι εκπαιδευτικοί αναζητούν τρόπους προκειμένου να κάνουν πιο αποτελεσματική και διασκεδαστική τη διδασκαλία τους (Berne & Blachowicz, 2008· Zamora-Pinargote & Flores-Vélez, 2023), ενσωματώνοντας ολοένα και περισσότερα ψηφιακά εργαλεία στη διδασκαλία του λεξιλογίου και στην μαθησιακή διαδικασία γενικότερα.

Όπως παρατηρήθηκε και από τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποίησαν το υλικό που δημιουργήθηκε, η χρήση οπτικοακουστικού υλικού βοηθάει στην ενίσχυση του λεξιλογίου των μαθητών, αποτελέσματα που επιβεβαιώνονται και από αντίστοιχες έρευνες (Karami, 2019· Zamora-Pinargote & Flores-Vélez, 2023· Rini & Marpaung, 2024). Η επιλογή των εργαλείων είναι πολύ σημαντική και καθοριστική για την κινητοποίηση των μαθητών (Dakhi & Fitria, 2019· Rini & Marpaung, 2024), γι' αυτόν τον λόγο η χρήση τους έγινε ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Τα αποτελέσματα από την παρατήρηση και από τα ερωτηματολόγια ικανοποίησης έδειξαν πως τα παιγνιώδη ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης κινητοποίησαν τους μαθητές για περισσότερη συμμετοχή.

Η αξιοποίηση των στρατηγικών μάθησης επίσης αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος καθώς επηρεάζουν θετικά την ανάπτυξη λεξιλογίου των μαθητών (Fallahchai, 2012· Griva et al., 2010· Γρίβα & Κωφού, 2020). Οι μαθητές που δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου αλλά και το λεξιλόγιό τους, εμφανίζουν συχνά χαμηλή αυτοπεποίθηση και αποθαρρύνονται ως προς την χρήση της γλώσσας που μαθαίνουν (Rini & Margraung, 2024).

7. Επίλογος

Εν κατακλείδι, η ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών και οπτικοακουστικού υλικού στη διδασκαλία του λεξιλογίου αποδεικνύεται ωφέλιμη για την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, βελτιώνοντας τη συμμετοχή τους και ικανοποιώντας ποικίλα μαθησιακά στυλ. Παρά τα θετικά αποτελέσματα, αναδεικνύεται η ανάγκη για περαιτέρω μελέτες σχετικά με τη μακροχρόνια αποτελεσματικότητα αυτών των εργαλείων και τη δυνατότητά τους να καλύψουν τις ατομικές μαθησιακές ανάγκες. Επίσης, περιορισμοί όπως η δυνατότητα πρόσβασης σε τεχνολογικό εξοπλισμό και οι διαφορές στην εμπειρία των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσουν τα αποτελέσματα. Συνεπώς, προτείνεται η διερεύνηση περισσότερων ψηφιακών εργαλείων και τρόπων ενσωμάτωσής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του λεξιλογίου.

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ά., Βλέτση, Ε., & Μητσιάκη, Μ. (2014). Η ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας στη γλωσσική διδασκαλία. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο – Επιμορφωτικό υλικό* (σσ. 363-396). Γραφικές Τέχνες.
- Ariwibowo, E. K. (2020). Wordwall: Media pembelajaran interaktif mulai dari quiz, wordsearch, hingga anagram. Retrieved from <https://www.erickunto.com/2020/11/wordwall-media-pembelajaran-interaktif.html>
- Berne, J. I., & Blachowicz, C. L. (2008). What reading teachers say about vocabulary instruction: Voices from the classroom. *The Reading Teacher*, 62(4), 314-323.
- Γούτσος, Δ. (2012). *Γλώσσα. Κείμενο, ποικιλία, σύστημα*. Κριτική.
- Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2020). *Στρατηγικές γλωσσικής κατάκτησης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας: Ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Κυριακίδη.
- Cabrera-Solano, P. (2022). Game-based learning in higher education: The pedagogical effect of Genially games in English as a foreign language instruction. *International Journal of Educational Methodology*, 8(4), 719-729.

- Castillo-Cuesta, L. (2022). Using Genially games for enhancing EFL reading and writing skills in online education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(1), 340-354.
- Cohen, A. D., Oxford, R. L., & Chi, J. C. (2002). *Language strategy use survey*. Minneapolis, Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Dakhi, S., & Fitria, T. N. (2019). The principles and the teaching of English vocabulary: A review. *JET (Journal of English Teaching)*, 5(1), 15-27. <https://doi.org/10.33541/jet.v5i1.956>
- Donnellan, J. (2021). Articulate Storyline 360. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 22(3), 251-260.
- Elledge, R., Houlton, S., Hackett, S., & Evans, M. J. (2018). “Flipped classrooms” in training in maxillofacial surgery: Preparation before the traditional didactic lecture? *British Journal of Oral and Maxillofacial Surgery*, 56(5), 384-387.
- Fallahchai, S. R. (2012). The effects of use of learning strategies training on students' foreign language vocabulary learning. *EDUCARE*, 5(1), 25-38.
- Griva, E., Kamaroudis, S., & Geladari, A. (2010). Young learners' vocabulary strategies employment in a foreign language. *Synergies*, 2, 21-36.
- Huda, U., Maturrani, S., Hidayati, L., Yuberta, K. R., Herlina, E., & Ariyanti, D. E. (2023, November). Development of Android-based interactive learning multimedia using Articulate Storyline 3 in the set material. In *International Conference on Social Science and Education* (pp. 601-614). Atlantis Press.
- Ilahiyati, N., Rohmah, Z., & Hamamah, H. (2023). The implementation of Wordwall games in vocabulary learning. *IJEE*, 10(1), 144-159.
- Karami, A. (2019). Implementing audio-visual materials (videos) as an incidental vocabulary learning strategy in second/foreign language learners' vocabulary development: A current review of the most recent research. *Journal on English Language Teaching*, 9(2), 60-70.
- Markou, Ch. (2022). Creating a digital second/foreign language classroom with Web 2.0 tools: Challenges and perspectives. In E. Bylykbashi (Ed.), *1st International Conference “Linguistic perspectives in the light of social developments: E-learning approaches to linguistic acquisition,”* 10-11 June 2022, Korçë, Albania (pp. 162-170).
- Moody, S., Hu, X., Kuo, L.-J., Jouhar, M., Xu, Z., & Lee, S. (2018). Vocabulary instruction: A critical analysis of theories, research, and practice. *Multidisciplinary Digital Publishing Institute*, 8(4), 1-22.
- Muke, S. S., Shrivastava, R. D., Mitchell, L., Khan, A., Murhar, V., Tugnawat, D., & Naslund, J. A. (2019). Acceptability and feasibility of digital technology for training community health workers to deliver brief psychological treatment for depression in rural India. *Asian Journal of Psychiatry*, 45, 99-106.

- Nirmala, N., Mufarika, M., & Swara, M. M. (2024). Quizlet as learning media to enhance students' vocabulary mastery and motivation in learning English. *Foremost Journal*, 5(2), 127-134.
- Παραδιά, Μ., & Μήτσης, Ν. (2011). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στην ελληνική εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Powell, T. M. (2023). Storyline 360. *CALICO Journal*, 40(2), 277-288.
- Primamukti, A. D., & Farozin, M. (2018). Utilization of interactive multimedia to improve learning interest and learning achievement of children. *Jurnal Prima Edukasia*, 6(2), 111-117.
- Ramamuthie, V., & Aziz, A. A. (2022). Systematic review: The effectiveness of digital tools to improve writing skills of ESL students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(3), 408-427.
- Rattri, A. R. W., & Rachman, D. (2024). Using digital game Wordwall in supporting English vocabulary mastery. *Borneo Educational Journal (Borju)*, 6(2), 115-127.
- Rini, E. S., & Marpaung, M. S. (2024). The effect of using Edpuzzles in teaching vocabulary. *NUSRA: Jurnal Penelitian dan Ilmu Pendidikan*, 5(2), 466-474.
- Ρουσουλιώτη, Θ., & Μελισσαροπούλου, Δ. (2021). Ανάπτυξη λεξιλογίου στη δεύτερη γλώσσα μέσω στρατηγικών: Η περίπτωση της μορφολογικής ανάλυσης των λέξεων. *140 Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας*, 1071-1081.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363.
- Setiawan, M. R., & Wiedarti, P. (2020). The effectiveness of Quizlet application towards students' motivation in learning vocabulary. *Studies in English Language and Education*, 7(1), 83-95.
- Shi, Y. S., & Tsai, C. Y. (2024). Fostering vocabulary learning: Mind mapping app enhances performances of EFL learners. *Computer Assisted Language Learning*, 37(4), 634-686.
- Shadiev, R., Wen, Y., Uosaki, N., & Song, Y. (2023). Future language learning with emerging technologies. *Journal of Computers in Education*, 10(3), 463-467.
- Zamora-Pinargote, F., & Flores-Vélez, A. R. (2023). The use of digital tools to improve students' vocabulary. *Revista Científica Yachasun*, 18-34.

Εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Ποίησης

Κοραλία Τρικαλιώτη

Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Τμήμα Πληροφορικής, Πανεπιστημίου Πειραιώς
koraliatrik@yahoo.gr

Δημήτριος Κοτσιφάκος

Ηλεκτρονικός Μηχανικός, Διευθυντής 1^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Αγ. Δημητρίου,
Post-Doc, PhD, MSc, Τμήμα Πληροφορικής Πανεπιστημίου Πειραιώς
dimkots@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην παρουσίαση ενός ψηφιακού σεναρίου για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας εντός του πλαισίου της διδακτικής της Ελληνικής Γλώσσας ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ). Επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε νέους ψηφιακούς τρόπους παρουσίασης για το συγκεκριμένο σενάριο για δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος αφορά στη δεδομένη στιγμή (αρχές του 2024), καθώς η προσοχή στα διεθνή παιδαγωγικά ζητήματα είναι στραμμένη στην ανάπτυξη της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN), και στην εμπλοκή της με την εκπαιδευτική διαδικασία. Συνδέσαμε την παραγωγή εικόνων μέσω εργαλείων TN με την ποίηση του Νομπελίστα ποιητή, Οδυσσέα Ελύτη και οργανώσαμε μια καινοτόμο διδασκαλία για μαθητές/τριες Γυμνασίου και Λυκείου, μέσα από ψηφιακές τεχνολογίες. Ο δεύτερος λόγος, συνδέει την σύγχρονη διδασκαλία της ποίησης με το συμπεριληπτικό διαπολιτισμικό πλαίσιο της σύγχρονης εκπαίδευσης. Μέσω της πρότασής μας συνδέσαμε σύγχρονα τεχνολογικά μέσα παρουσίασης με ένα ευρύ ακροατήριο ανεξαρτήτου εθνικότητας, ηλικίας κ.ο.κ., με υψηλής αισθητικής «παραδοσιακά» ποιητικά κείμενα.

Λέξεις-κλειδιά: Διδασκαλία Λογοτεχνίας, ψηφιακά μέσα, ψηφιακός πολιτισμός, εκπαιδευτικός σχεδιασμός, Τεχνητή Νοημοσύνη.

1. Εισαγωγή

Ο τρόπος που μπορεί να διδάξει ένα ποίημα ο καθηγητής/ η καθηγήτρια είναι, κυρίως, ο συμβατικός, που περιλαμβάνει την ανάγνωση του ποιητικού κειμένου, την ανάλυση σε περιεχόμενο και μορφή, λίγα λόγια για τον ποιητή, και τέλος, ερωτήσεις κατανόησης της διδαχθείσης ύλης. Χωρίς να μειώνουμε ή να καταδικάζουμε την καθιερωμένη διδακτική διαδικασία, τα τελευταία χρόνια διερευνούμε διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης της διδακτικής της ποίησης (Τρικαλιώτη κ.ά., 2023). Το παρόν προτεινόμενο σενάριο αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας με στόχο την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών στο να ανακαλύψουν το περιεχόμενό του μέσα από τη δική τους ενεργοποίηση. Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει εφικτό εισάγοντας μέσα στη διαδικασία υλικό, που θα προσελκύει το ενδιαφέρον και θα δημιουργεί ερωτήματα.

Σκοπός αυτής της πρότασης είναι να περιηγηθούν οι μαθητές/τριες σε ένα πρόγραμμα Τεχνητής Νοημοσύνης (TN), να δοκιμάσουν στην πράξη μια νέα τεχνολογική δυνατότητα ενός ψηφιακού εργαλείου, να επωφεληθούν από την ταχύτητα, την αμεσότητα στην παραγωγή χωρίς καθόλου κόπο, αλλά συνάμα να αντιληφθούν τους περιορισμούς που επιβάλλει μια τέτοια μηχανή σε σχέση με την ανθρώπινη δημιουργία και φαντασία. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, να συνειδητοποιήσουν τη δύναμή τους να κινούν τις μηχανές TN προς όφελός τους, στηριζόμενοι στην κριτική τους ικανότητα. Ο τελικός στόχος είναι μέσα από τον συνδυασμό των επιμέρους εργαλείων, να αντιληφθούν τη δυναμική της ποίησης και τη μαγεία των λέξεων και να συνομιλήσουν με τον νου τους (λόγο/λογική σκέψη).

Ένας πολύ καλός τρόπος για να συστήσουμε στους μαθητές και τις μαθήτριες τον ποιητή Οδυσσέα Ελύτη -με τον οποίο θα ασχοληθούμε στο παρόν διδακτικό σενάριο- είναι να αναπτύξουμε κάποια από τα σημαντικότερα γνωρίσματα της ποίησής του, γνωρίσματα που τον κατέστησαν σημαντικό και του προσέδωσαν την ταυτότητά του, μέσα στους σύγχρονους του (γενιά 1930) (Vitti, 2000). Ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά που είναι έκδηλα διασκορπισμένα στην ποίηση του Οδυσσέα Ελύτη είναι η δημιουργία νέων ελληνικών σύνθετων λέξεων, που ως τώρα δε συναντούσαμε στο Λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας. Έχει χαρακτηριστεί από την κριτική και τη γενιά του γλωσσοπλάστης του «νόθου» υπερρεαλισμού (Vitti, 2011).

Αυτές οι νέες λέξεις έχουν αφετηρία τον υπερρεαλιστικό λόγο και τη δημιουργική σκέψη ενός ποιητή, που προκειμένου να εκφράσει με λόγο ακριβώς αυτό που θέλει και τίποτα λιγότερο, μετασηματίζει τις σκέψεις του σε λέξεις. Στη συγκεκριμένη μελέτη, έχουμε συγκεντρώσει αρκετές από τις σύνθετες λέξεις του ποιητή από διάφορες συλλογές και τις έχουμε προσαρμόσει στο μάθημα που αφορά μαθητές και μαθήτριες, οι οποίοι/ες διδάσκονται το μάθημα των νέων ελληνικών, ως Γ2/ΞΓ. Έχοντας ως δεδομένο ότι η κύρια γλώσσα είναι η αγγλική, έχουμε προσθέσει την αγγλική μετάφραση των λέξεων αυτών, ώστε να είναι σαφές και κατανοητό από τα παιδιά, το ακριβές νόημα των λέξεων μέσα στο κειμενικό περιβάλλον.

Πώς, όμως, θα λειτουργήσει μέσα σε ένα τέτοιο σενάριο η προσθήκη της TN; Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, προκειμένου να καταστεί το μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας περισσότερο ενδιαφέρον για τους μαθητές και τις μαθήτριες, σκεφτήκαμε να αποδώσουμε τις πρωτότυπες αυτές λέξεις του ποιητή μέσα από τη δημιουργία εικόνων με συγκεκριμένες εντολές σε περιβάλλοντα TN. Η εφαρμογή αυτή έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς δίνει τη δυνατότητα για επιλογή του είδους της εικόνας που επιθυμεί ο χρήστης να δημιουργήσει (τέχνη, φωτογραφία, ζωγραφιά, κινούμενα σχέδια) και χρειάζεται εξάσκηση, προκειμένου να δώσει τη σωστή εντολή, ώστε το τελικό αποτέλεσμα να προσιδιάζει σε ό,τι δημιούργησε η σκέψη, με αφετηρία τις σύνθετες παραγωγές λέξεων του ποιητή.

Η παρούσα δημοσίευση χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Στο δεύτερο μέρος, αναφερόμαστε στην σχεδιαστική ταυτότητα του εκπαιδευτικού σεναρίου και στον τρόπο ανάπτυξής του, καθώς και στη σημαντική διαδικασία προετοιμασίας της διδασκαλίας. Στο τρίτο

μέρος, παρουσιάζουμε ενδεικτικά κάποιες λέξεις/εικόνες, οι οποίες κατασκευάστηκαν μέσω προηγμένων εργαλείων ΤΝ, πάντα με κειμενική αναφορά σε ποιήματα και γραπτά του Οδυσσέα Ελύτη, και τέλος η εργασία κλείνει με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της πρότασης, τα συμπεράσματα σχετικά με αυτήν και την προστιθέμενη αξία της.

2. Σχεδιαστική ταυτότητα, ανάπτυξη σεναρίου και προετοιμασία διδασκαλίας

Για την υλοποίηση του προτεινόμενου σεναρίου απαιτούνται δύο διδακτικές ώρες, προκειμένου να ολοκληρωθεί η προτεινόμενη διαδικασία και να επιτευχθούν οι αρχικά τιθέμενοι διδακτικοί στόχοι. Σε αυτό το σημείο διευκρινίζεται πως για τη δεύτερη ώρα, θα χρειαστεί η χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (Η/Υ) από τους μαθητές και τις μαθήτριες, και θα ήταν σημαντικό αν αυτή η ώρα οργανωθεί σε κάποιο διαθέσιμο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου, σε συνεργασία πάντα με τον Σύλλογο Διδασκόντων. Κατά τη διάρκεια της πρώτης ώρας προτείνεται να χωριστεί η τάξη σε τρεις ομάδες και η κάθε μία να πάρει μια από τέσσερις κάρτες. Κάθε κάρτα θα έχει την ονομασία της ποιητικής συλλογής και ο κάθε στίχος αναφοράς θα περιέχει την υπό εξέταση σύνθετη λέξη. Θα ακολουθεί η περιφραστική ερμηνεία της λέξης στα ελληνικά και στα αγγλικά. Από την κάθε ομάδα μαθητών/τριών θα πρέπει να διαβαστούν συγκεκριμένοι στίχοι επιλογής της ομάδας. Μετά από αυτό θα πρέπει να ακολουθήσει συζήτηση με τον διδάσκοντα/ τη διδάσκουσα σχετικά με την καλύτερη κατανόηση της λέξης/φράσης. Όταν, έχουν ακουστεί όλες οι προτάσεις λέξεων, θα οριστούν από τις ομάδες οι μαθητές/τριες οι οποίοι/ες θα πρέπει να περιγράψουν μια εικαστική εικόνα που θα μπορούσαν να δημιουργήσουν, έχοντας ως κατευθυντήρια γραμμή μια από τις σύνθετες λέξεις, της επιλογής τους. Αφού έχουν ακουστεί όλες οι προτάσεις, προχωράμε στο δεύτερο μέρος του σεναρίου.

Στο δεύτερο μέρος, ο διδάσκων/ή διδάσκουσα έχει τυπώσει σε έγχρωμες φωτοτυπίες Α3, τις εικαστικές εικόνες που έχει δημιουργήσει μέσα από την εντολοδότηση των εργαλείων της ΤΝ και θα ζητήσει οι μαθητές/τριες να αντιστοιχίσουν τις λέξεις με το εικαστικό έργο, που βρίσκουν συνάφεια οπτικά και αισθητικά, νοηματική. Στο τέλος της διεργασίας θα πρέπει να υπάρξει μια παρουσίαση του προγράμματος στους μαθητές/στις μαθήτριες αφού ολοκληρωθεί το ταίριασμα (matching) των λέξεων με τις 'generated' εικόνες έτσι ώστε να κληθούν εκ νέου να δημιουργήσουν τις δικές τους εικόνες με τη χρήση της εφαρμογής, με βάση τις λέξεις/φράσεις που τους δόθηκε ως ομάδα.

Αυτό που επιδιώκουμε είναι να παραχθούν από τους μαθητές και τις μαθήτριες, διαφορετικές καλλιτεχνικές προτάσεις, καθώς θα χρησιμοποιήσουν τις δικές τους εντολές και η αντίληψη του λόγου-αισθητικής, διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο. Η δεύτερη ώρα ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των νέων εικόνων/δημιουργημάτων των μαθητών/τριών με μια εφαρμογή ΤΝ.

3. Ενδεικτική παρουσίαση των λέξεων/εικόνων μέσω ΤΝ

Στην επόμενη φάση της διδασκαλίας θα πρέπει να παρουσιαστούν οι λέξεις που επελέγησαν για το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο και οι αντίστοιχες εικόνες που δημιουργήθηκαν με τη βοήθεια της εφαρμογής ΤΝ. Σε αυτό το σημείο παρουσιάζουμε κάποια ενδεικτικά παραδείγματα από την εφαρμογή της διδασκαλίας.

«Πες μου τη νεφελόπαρτη ώρα που σε κυριέψε όταν η βροντή προηγήθηκε της καρδιάς μου». Προσανατολισμοί (Ελύτης Ο., Προσανατολισμοί, 1941).

Νεφελόπαρτη ώρα: η ώρα που είναι κυριευμένη από τα σύννεφα, η ώρα της ονειροπόλησης, the time overrun by clouds, daydreaming time (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Νεφελόπαρτη ώρα.

«Πώς επιτέλους φάνηκε να έρχεται από μακριά, η ποντοθώρητη παρθένα Ελπίδα!». XVI Ήλιος ο πρώτος, 1943 (Ελύτης. 1943).

Ποντοθώρητη ελπίδα: Αυτή που τη βλέπουμε από τη θάλασσα (το χαρακτηριστικό στοιχείο της ελληνικότητας, διαφαίνεται μέσα από το θαλασσινό στοιχείο, από όπου έρχεται και η ελπίδα ότι όλα θα πάνε δεξιά!), The hope we seek from the sea (*The characteristic element of Greekness is visible through the sea element, from where comes the hope that everything will be fine!*) (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Ποντοθώρητη Ελπίς.

«Παν και μαλώνουν τα παιδιά της γης της χορτοαρχόντισσας». III, Κίτρινο, Ήλιος ο Πρώτος (Ελύτης, 1943).

Η χορτοαρχόντισσα Γη: Η αρχόντισσα των χόρτων (βλάστηση), The lady of the grasses (vegetation) (Εικόνα 3).



Εικόνα 3. Η χορτοαρχόντισσα Γη.

«Τόσο πολύ τη μέθυσε ο χυμός του ήλιου, Που έγειρε το κεφάλι της και δέχτηκε να γίνει, Σιγά σιγά: η μικρή Πορτοκαλένια!». IV Η Πορτοκαλένια, Ήλιος ο Πρώτος (Ελύτης, 1943).

Πορτοκαλένια: Ένα νεαρό κορίτσι (Λένια) όλο ζωτικότητα και χυμούς μέσα στην ανθοφορία της ζωής, Ayounggirl (Lenia) full of vitality and juices in the bloom of life, (Εικόνα 4).



Εικόνα 4. Η Πορτοκαλένια.

«Χαίρε η Ονειροτόκος χαίρε η Πελαγινή, Χαίρε η Αγκυροφόρος και η Πενταστέρινη». Δοξαστικόν, Άξιον Εστί, (Ελύτης, 1959).

Ονειροτόκος Ελλάδα: Αυτή που τίκτει, γεννά όνειρα. Greece is giving birth to dreams (Εικόνα 5).



Εικόνα 5. Η Ονειροτόκος.

Η Αγκυροφόρος: αυτή που κρατάει (φέρει) μια άγκυρα. She holds (carries) an anchor (Εικόνα 6).



Εικόνα 6. Η Αγκυροφόρος.

Η Πενταστέρινη: Αυτή που έχει πέντε αστέρια. She has five stars, which means a lot of stars (Εικόνα 7).



Εικόνα 7. Η Πενταστέρινη.

«Ο Ήλιος ο Ηλιάτορας, ο πετροπαιχνιδιάτορας» (Ελύτης, 1971).

Ο Ήλιος ο Ηλιάτορας: Ο κυρίαρχος ήλιος στέκεται πάνω από όλη τη φύση για ένα καινούργιο ελληνικό όραμα ζωής και μια υψηλή διαύγεια του πνεύματος, μια ονειρική Ελλάδα. The dominant sun stands above all nature for a new Greek vision of life and high clarity of spirit, a dreamlike Greece (Εικόνα 8).



Εικόνα 8. Ο Ήλιος ο Ηλιάτορας.

Ο πετροπαιχνιδιάτορας: Αυτός που παίζει με τις πέτρες, εδώ ο ήλιος. The sun plays with rocks (Εικόνα 9).



Εικόνα 9. Ο Ήλιος ο πετροπαιχνιδιάτορας.

«ο Νεφεληγερέτης» (Ελύτης, 1978).

Ο Νεφεληγερέτης ποιητής: αυτός που συγκεντρώνει τα σύννεφα. A poet who gathers the clouds (Εικόνα 10).



Εικόνα 10. Ο Νεφεληγερέτης.

4. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας τα τελευταία είκοσι χρόνια διεξάγεται στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με έναν πολύ συγκεκριμένο τρόπο, με βάση

το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τις οδηγίες διδασκαλίας που το συνοδεύουν. Οι βασικές καινοτομίες του μαθήματος, εξαντλούνται στην επιλογή ενός παράλληλου κειμένου, σχετιζόμενου νοηματικά με το κείμενο της διδακτέας ύλης και η συνακόλουθη ανάλυση και συνεξέτασή του με το κύριο κείμενο.

Η πρότασή μας υπερβαίνει το παρόν πλαίσιο και λειτουργεί υποστηρικτικά για τους μαθητές και τις μαθήτριες, καθώς καλούνται να λειτουργήσουν συγκριτικά και κριτικά απέναντι στα δοθέντα κείμενα και να αναπτύξουν/διευρύνουν τους ορίζοντες της γνώσης και της κατανόησής τους. Σε ένα δεύτερο επίπεδο και πολύ πιο σπάνια, ο/η εκπαιδευτικός προσκομίζει στην ώρα του μαθήματος, επιπρόσθετο υλικό (π.χ. Προβολή ενός βίντεο σχετικού με το κείμενο, ή ενός μέρους μιας ταινίας, σχετικής με το διδαχθέν περιεχόμενο, τη μουσική που έχει συντεθεί για ένα ποίημα/ ποιητική συλλογή κ.ο.κ.). Ακόμη κι αυτό το «ελάχιστο» επαφίεται στην όρεξη και στο μεράκι του/της κάθε εκπαιδευτικού. Το προτεινόμενο σενάριό μας, αποτελεί πηγή έμπνευσης και ανάπτυξης του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών και αποτελεί το εφαλτήριο για να χτιστεί μια νέα δομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βασισμένη στα καλλιτεχνικά παράγωγα υλικά ενός ποιητικού κειμένου.

Αναπτύσσοντας και εξελίσσοντας τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, θέσαμε ως σημαντική μεταβλητή, πέρα από τα ζητήματα κατανόησης του λογοτεχνικού κειμένου και την ανάδειξη του υποκειμενικού αισθητικό υποβάθρου, μέσω των εικόνων. Συμπληρωματικά με αυτό, θα μπορούσε να γίνει το ίδιο το κείμενο και στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι πολύσημες «υπερ-ρεαλιστικές» λέξεις, η αρχή της δημιουργίας μιας ολοκληρωμένης καλλιτεχνικής δημιουργίας.

Ο ίδιος ο ποιητής, Οδυσσέας Ελύτης, είχε δημιουργήσει πρωτότυπα κολλάζ (συνεικόνες) εξ αφορμής των ποιητικών του κειμένων (Αρανίτσης, 1986) και ο τρόπος με τον οποίο καταφέρνει να αντιστοιχίσει την ποιητική λέξη/φράση με πολλές εικόνες και σκίτσα, που συναρμολογούνται αισθητικά σε ένα ενιαίο κολλάζ-έναν ολόκληρο νέο κόσμο-, είναι «συνετός και σοφός». Όπως αναφέρει στην εισαγωγή του βιβλίου του, ο Ευγένιος Αρανίτσης: «(...) η λεγόμενη καθαρή σκέψη, αργά-γρήγορα, χωνεύεται, και χάνεται, μέσα στον μεγάλο ρου του “κοινού συνειδέναι” - η λυρική, στον βαθμό που μπορεί να μετατραπεί ακαριαία σε εικόνα, διατηρεί όλα της πατρότητάς της τα ιδιαίτερα γνωρίσματα. Προβάλλεται σ' ένα επίπεδο αφανές αλλά, για τούτο, και απαραβίαστο. Δεν επεμβαίνει κανείς εύκολα στις πτυχές μιας Νίκης. Ανάμεσα στο ζωντανό, πιθανόν, πρότυπο και στο τελικό αποτέλεσμα συνέβη να παρεμβληθεί η φαντασία. Και η φαντασία εάν στα δέκα χάνει τα εννέα, κερδίζει πάντοτε το δέκατο: ένα τίποτα που είναι το παν».

Θεωρούμε λοιπόν, καθήκον μας σαν εκπαιδευτικοί και συνάμα εραστές του νεοελληνικού ποιητικού λόγου συλλήβδην, να δώσουμε την ευκαιρία στους μαθητές και στις μαθήτριες να κατανοήσουν βαθύτερα τα λόγια, τις ποιητικές εικόνες, συνυποδηλώσεις των κειμένων, μαζί με τον λυρισμό τους, ο οποίος είναι εύπλαστος για μετασχηματισμό του σε καλλιτεχνικά δημιουργήματα.

Προκειμένου, η διαδικασία παραγωγής των εικόνων να πραγματοποιηθεί σε λιγότερο χρόνο, -καθώς υπολογίζουμε τη συγκεκριμένη χρονική έκταση των διδακτικών ωρών- επιλέχθηκε η πρόταση υποστήριξης από τα προηγμένα διαθέσιμα εργαλεία της ΤΝ. Μια ακόμη προστιθέμενη αξία της πρότασής μας, απορρέει από το γεγονός ότι με τη χρήση του προγράμματος, οι μαθητές/τριες θα συνεργαστούν μεταξύ τους (σχηματισμός ομάδων) και θα αποφασίσουν με βάση την κρίση τους, τι είδους εντολή θα αξιοποιήσουν στα προηγμένα εργαλεία της ΤΝ, ώστε να παράξουν ένα αποτέλεσμα κοντά σε αυτό που έχουν οραματιστεί. Μετά από αυτό, κι αφού έχουν δοκιμάσει διαφορετικά λεκτικά επιλογών, θα μπορούσαν να αποφασίσουν με βάση τα αισθητικά/καλλιτεχνικά τους κριτήρια, κατά πόσον τα αποτελέσματα είναι ικανοποιητικά κι αποδίδουν το επιθυμητό νόημα.

5. Επιλογικός σχολιασμός

Με την παραπάνω πρόταση, οι μαθητές/τριες καλούνται να λειτουργήσουν συνεργατικά στο πλαίσιο της ομάδας τους, λέγοντας με παρρησία τη γνώμη τους, η οποία θα είναι καίριας σημασίας για την εξαγωγή του καλύτερου αποτελέσματος. Είναι σημαντικό μέσα στη διαδικασία του εκπαιδευτικού χρόνου, να καλλιεργούν οι μαθητές/τριες τις ικανότητές τους στη συνεργασία, στην αλληλοβοήθεια, στην ομαδικότητα και τελικά στην αλληλεγγύη. Αυτό είναι βοηθητικό και απαραίτητο στοιχείο, καθώς η σχολική τάξη δεν είναι παρά μια μικρογραφία της κοινωνίας μας. Σε δεύτερο επίπεδο, η συγκεκριμένη πρόταση είναι καινοτόμος και συμβαδίζει με τα πιο σύγχρονα αναδυόμενα τεχνολογικά μέσα της εποχής μας. Χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεχόμαστε άκριτα, ζημιώνοντας τον εαυτό μας και τις δυνατότητές μας, αλλά αντίθετα, έχοντας «πυξίδα» και ενεργοποιημένη την κριτική μας ικανότητα και την αισθητική μας καλλιέργεια, χρησιμοποιούμε προς όφελός μας μια νέα ψηφιακή αυτοματοποιημένη λειτουργία. Το σημαντικότερο όμως από όλα, είναι πως παρουσιάζουμε λέξεις/φράσεις, πρωτότυπα δημιουργήματα ενός λυρικού υπερρεαλιστή ποιητή με τεράστιο γλωσσικό και υπεργλωσσικό εκτόπισμα, και δημιουργούμε προτάσεις αποτύπωσης του λυρικού τους νοήματος, δημιουργώντας από την αρχή νέους κόσμους, επιβεβαιώνοντας τη ρήση ότι μια εικόνα περιέχει χίλιες λέξεις.

Βιβλιογραφία

- Αρανίτσης, Ε. (1986). *Το δωμάτιο με τις εικόνες: 44 Collages του Οδυσσέα Ελύτη*. Ίκαρος.
- Ελύτης, Ο., (1941). *Προσανατολισμοί*. Ίκαρος.
- Ελύτης, Ο., (1943). *Ο Ήλιος ο Πρώτος*. Ίκαρος.
- Ελύτης, Ο., (1959). *Άξιον Εστί*. Ίκαρος.
- Ελύτης, Ο., (1971). *Ο Ήλιος Ο Ηλιάτορας*. Ίκαρος.
- Ελύτης, Ο., (1978). *Μαρία Νεφέλη*. Ίκαρος.

Τρικαλιώτη, Κ., Κοτσιφάκος, Κ., & Δουληγέρης Χ., (2023). Ψηφιακό Μουσείο Λογοτεχνίας: Μια πρόταση για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής λογοτεχνίας. 9^ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας.

Vitti, M. (2000). *Οδυσσέας Ελύτης*. Κριτική.

Vitti, M. (2011). *Η γενιά του τριάντα: Ιδεολογία και μορφή*. Ερμής.

Χατζή, Α., (2019). *Ο ελληνικός πολιτισμός στην ποίηση του Οδυσσέα Ελύτη*. [Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία]. <https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/16129?mode=full>

Εφαρμογή εκπαιδευτικού σεναρίου στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης με δραστηριοκεντρική (Task-Based) προσέγγιση και με την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στο Hellenic College Holy Cross Greek Orthodox School of Theology της Βοστώνης

Μαρία Κουτή

Διδάκτωρ, Hellenic College Holy Cross

mkouti@hchc.edu

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, επιχειρείται η παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης, της οποίας ο σχεδιασμός βασίστηκε στη Δραστηριοκεντρική Εκμάθηση, προσέγγιση για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας (Γ2/ΞΓ), ενώ παράλληλα αξιοποιεί και σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία. Αρχικά, επιχειρείται βιβλιογραφική επισκόπηση των βασικών εννοιών, προκειμένου να καταδειχθεί η καταλληλότητά τους για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Ακολουθεί σενάριο διδασκαλίας που εφαρμόστηκε σε φοιτητές του Ελληνικού Κολεγίου της Ελληνορθόδοξης Θεολογικής Σχολής της Βοστώνης που διδάσκονται την Ελληνική ως Γ2/ΞΓ και εδράζεται στο ανωτέρω θεωρητικό πλαίσιο. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη της σημασίας της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης σε συνδυασμό με την αξιοποίηση τεχνολογικών μέσων για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ.

Λέξεις-κλειδιά: Ελληνική ως Γ2/ΞΓ, σενάριο διδασκαλίας, δραστηριοκεντρική εκμάθηση, ψηφιακά εργαλεία.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η Δραστηριοκεντρική Εκμάθηση (ΔΕ) (Task-Based Language Teaching, TBLT) έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον των ερευνητών της κατάκτησης και διδασκαλίας μίας Γ2. Σύμφωνα με την Παγώνη (2017, σ. 7), η πλειονότητα των ερευνητών, των συγγραφέων διδακτικών εγχειριδίων και των διδασκόντων μίας Γ2 συμφωνούν στο ότι βασικός στόχος της διδασκαλίας της είναι να καταστούν ικανοί οι διδασκόμενοι να χρησιμοποιούν τη γλώσσα-στόχο αποτελεσματικά. Δηλαδή, η ενασχόληση των μαθητών να γίνεται με δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων που ενισχύουν την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, το ενδιαφέρον, την αναγνώριση και την συμμετοχή των μαθητών στην μάθηση, τόσο με λεκτικό όσο και μη λεκτικό τρόπο (Γρίβα & Σέμογλου, 2013).

Σύμφωνα με τους Richards και Rodgers (2001, σ. 233), ο όρος 'Task Based Learning Teaching' (TBLT) αναφέρεται σε μια προσέγγιση που βασίζεται στη χρήση δραστηριοτήτων ως βασικό πυρήνα για τον σχεδιασμό της γλωσσικής διδασκαλίας.

Πρόκειται, δηλαδή, για μια αμιγώς επικοινωνιακή προσέγγιση. Ταυτόχρονα, η ΔΕ είναι συμβατή με τη μαθητοκεντρική εκπαιδευτική φιλοσοφία, καθώς εστιάζει στο νόημα αντί στη «μορφή», δίνοντας την ευκαιρία για «φυσική» μάθηση μέσα στην τάξη (Nunan, 1989). Δεν παραμελεί, ωστόσο, την εκμάθηση της «μορφής», παράγοντας ιδιαίτερα σημαντικός για γλώσσες με πλούσιες γραμματικοσυντακτικές δομές, όπως η Νέα Ελληνική.

Στο πλαίσιο διεξαγωγής της οι μαθητές καλούνται να επικοινωνήσουν στη γλώσσα-στόχο προκειμένου να υλοποιήσουν τις διεκπεραιωτικές δραστηριότητες, που εμφανίζουν ομοιότητα με καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους (Skehan, 1998). Κι αυτό επειδή η εκμάθηση βασισμένη σε δραστηριότητες στηρίζεται στην παραδοχή της προοδευτικά αποτελεσματικότερης εκμάθησης της γλώσσας, όταν η διδασκαλία στοχεύει στη διαμόρφωση των κατάλληλων πλαισίων, όπου ο μαθητής παράγει λόγο, κάνοντας χρήση του υπό εκμάθηση γλωσσικού οργάνου (Ellis, 2009).

Για να χαρακτηριστεί μια δραστηριότητα ότι αναπτύχθηκε σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αρχές της ΔΕ θα πρέπει να φέρει τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά (Andon & Ecbert, 2009, σ. 293). Ειδικότερα, καλείται:

- να αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας και συνδιαλλαγής μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών μέσα από τη χρήση των λεκτικών εκφράσεων των ίδιων των μαθητών,
- να χρησιμοποιείται ως αυθεντικό πλαίσιο για τη χρήση της Γ2 με περιστασιακό ή αλληλεπιδραστικό τρόπο,
- να είναι στοχευμένες και προσανατολισμένες στο γλωσσικό εξαγόμενο,
- να επιτρέπουν την εστίαση στον τύπο περισσότερο, χωρίς αποκλειστικά να αποτελούν εργαλείο για την περαιτέρω δόμηση της γνώσης.

Παρόλα αυτά, με την έλευση της πανδημίας, η διδασκαλία ξένων γλωσσών στις ΗΠΑ έχει επαναπροσδιορισθεί. Έτσι, η διδασκαλία ξένων γλωσσών στα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα λαμβάνει χώρα σε περιβάλλοντα σύγχρονης και κυρίως ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης και πολλά από τα δοκιμασμένα εκπαιδευτικά σενάρια με τα οποία οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν εδώ και χρόνια πρέπει να προσαρμοστούν ή να αναθεωρηθούν. Μέχρι σήμερα έχουν δημοσιευτεί για εκπαιδευτικούς λίγοι μεθοδολογικοί οδηγοί για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών σε περιβάλλοντα σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης μέσω ΔΕ.

Το εκπαιδευτικό σενάριο που ακολουθεί έχει βασιστεί στην εργασία των Baralt και Morcillo Gómez (2017), οι οποίοι ήταν από τους πρώτους που δημιούργησαν ένα μεθοδολογικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των καθηγητών στο πώς να προσαρμόσουν τη ΔΕ σε περιβάλλοντα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Επίσης, για δραστηριότητες στις οποίες υπάρχει διαμεσολάβηση τεχνολογίας (technology-mediated tasks), η παρούσα εργασία βασίζεται στον ορισμό του Kaufmann και των συνεργατών του (2023), σύμφωνα με τους οποίους οι δραστηριότητες πρέπει:

- να επικεντρώνονται κυρίως στο νόημα. Οι μαθητές ασχολούνται με τη δραστηριότητα και το συνολικό περιεχόμενο και το αποτέλεσμα της και δεν ασχολούνται με τη χρήση ορισμένων γλωσσικών μορφών ή δομών.
- να είναι προσανατολισμένες στο στόχο.
- να επικεντρώνονται στον μαθητή. Οι δραστηριότητες βασίζονται στις ανάγκες και τις επιθυμίες των μαθητών, με βάση κάποια μορφή ανάλυσης αναγκών. Επίσης, η δραστηριότητα πρέπει να εμπλέκει τους γλωσσικούς και μη γλωσσικούς πόρους των εκπαιδευομένων, εκτός από τις ψηφιακές τους δεξιότητες, δημιουργώντας μια ευέλικτη και ποικιλόμορφη διαδικασία εργασιών που να ενθαρρύνει ευκαιρίες εκμάθησης για όλους τους μαθητές.
- να είναι όσο το δυνατόν πιο αυθεντικές. Οι δραστηριότητες πρέπει να βασίζονται σε πραγματικές διαδικασίες χρήσης της γλώσσας, δηλαδή να επιτρέπουν στους μαθητές να συνδέουν μορφή, νόημα και λειτουργία.
- να προωθούν την αληθινή συνεργασία και την αλληλεπίδραση των μαθητών. Οι δραστηριότητες θα πρέπει να διευκολύνουν τη συνεργατική εργασία, χρησιμοποιώντας την τεχνολογία αποτελεσματικά και αποδοτικά.

Η ΔΕ διαρθρώνεται σε τρία διαδοχικά στάδια. Στο πρώτο στάδιο, αυτό της Προδραστηριότητας, αρχικά, ανακοινώνεται στους μαθητές το θέμα με το οποίο πρόκειται να ασχοληθούν, και, στη συνέχεια, οργανώνεται μια δραστηριότητα, ώστε να προετοιμάσει το έδαφος για τον κύκλο δραστηριοτήτων. Κατά τη διάρκεια του κύκλου δραστηριοτήτων οι μαθητές ασχολούνται με τη διεκπεραίωση του καθήκοντος που τους έχει ανατεθεί. Μετά την ολοκλήρωση του καθήκοντος έπεται το στάδιο της αναφοράς κατά το οποίο οι ομάδες ανακοινώνουν και παρουσιάζουν στην τάξη το αποτέλεσμα της συνεργασίας τους σχετικά με τη δραστηριότητα που τους ανατέθηκε. Με το πέρας της παρουσίασης των εργασιών, της συζήτησης και σύγκρισης των απαντήσεων-αποτελεσμάτων οι μαθητές εξασκούνται με δραστηριότητες ελεγχόμενες, καθοδηγούμενες και επικοινωνιακές (Γρίβα & Σέμογλου, 2013). Η διδακτική πρόταση που παρουσιάζεται στην παρούσα δημοσίευση ακολουθεί τη δομή της ΔΕ με την χρήση και αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων.

2. Το Σενάριο Διδασκαλίας

2.1. Στοχοθεσία Διδακτικού Σεναρίου

Οι βασικοί διδακτικοί στόχοι του σεναρίου καθορίστηκαν σύμφωνα με τις οδηγίες επαρκείας του Αμερικανικού Συμβουλίου για τη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών (ACTFL) για το προχωρημένο επίπεδο, υπό την μορφή των μαθησιακών αποτελεσμάτων (can do statements) και οι οποίοι είναι οι εξής:

- Μπορώ να μιλήσω για προσωπικές, ακαδημαϊκές και επαγγελματικές εμπειρίες το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου, με ευχέρεια στη χρήση συνεχούς λόγου (Παρουσίαση ως τρόπος επικοινωνίας - Presentational mode of Communication σύμφωνα με τις προδιαγραφές του ACTFL).

- Μπορώ να εκφραστώ, να μοιραστώ και να αντιδράσω σε προτιμήσεις, συναισθήματα ή απόψεις από το παρελθόν, με ευχέρεια στη χρήση συνεχούς λόγου (Διεπίδραση ως τρόπος επικοινωνίας).

2.2. Σκιαγράφηση του πλαισίου

Το παρόν σενάριο μαθήματος εφαρμόστηκε το εαρινό εξάμηνο του 2023, όπου η γράφουσα είχε την ευκαιρία να διδάξει το μάθημα των Νέων Ελληνικών στο προχωρημένο επίπεδο (Advanced Modern Greek I και II) σε περιβάλλον σύγχρονης τηλεκπαίδευσης στο Ελληνικό Κολέγιο της Ελληνορθόδοξης Θεολογικής Σχολής της Βοστώνης των ΗΠΑ. Το μάθημα των Νέων Ελληνικών αντιστοιχούσε σε έξι διδακτικές μονάδες και είχε διάρκεια τεσσάρων εβδομάδων (90 διδακτικές ώρες). Οι διαλέξεις πραγματοποιούνταν καθημερινά (Δευτέρα έως Παρασκευή) μέσω της πλατφόρμας 'Zoom' και κάθε διάλεξη είχε διάρκεια έξι ωρών, με ένα διάλειμμα μίας ώρας. Οι φοιτητές που το παρακολούθησαν ήταν τέσσερις (4 τελειόφοιτοι του τμήματος Ελληνικών Σπουδών του Ελληνικού Κολεγίου).

2.3. Σχεδιασμός και περιγραφή του Σεναρίου Διδασκαλίας

Το σενάριο διδασκαλίας, που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, είχε ως δομικό άξονα τη ΔΕ υποβοηθούμενη μέσω της τεχνολογίας (technology mediated TBLT). Έχει διάρκεια τρεις διδακτικές ώρες και απευθύνεται σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές, επιπέδου ελληνομάθειας B1+. Κατά την πορεία διδασκαλίας έγινε μετάβαση από τις προσληπτικές δεξιότητες στις παραγωγικές δεξιότητες. Η διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων σχεδιάστηκε βάσει κλίμακας αυξανόμενης δυσκολίας, ενώ για την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος γίνεται μετάβαση από ασκήσεις με κατευθυνόμενο γλωσσικό υλικό σε ασκήσεις με περιορισμένη (υποβοηθούμενη) διδακτική παρέμβαση. Ακόμα, για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, ενεργοποιήθηκαν -ως στρατηγικές- η προϋπάρχουσα γνώση, η ομαδική εργασία και η ιδεοθύελλα. Ως προαπαιτούμενη γνώση, τέλος, θεωρείται η Οριστική Ενεστώτα και Αορίστου, Υποτακτική Ενεστώτα, λεξιλόγιο για την εργασία και τις σπουδές.

Ακολουθεί το εκπαιδευτικό πλαίσιο του σεναρίου μαθήματος υπό την μορφή πίνακα.

Πίνακας 1. Εκπαιδευτικό Πλαίσιο.

Μάθημα:	Νέα Ελληνικά I και II, Προχωρημένο επίπεδο
Επίπεδο Ελληνομάθειας ;	Προχωρημένο (B1+)
Αριθμός Μαθητών:	4
Ώρα:	9 π.μ. – 12 μ.μ.
Διάρκεια:	3 ώρες
Δεξιότητες:	Κατανόηση και Παραγωγή Γραπτού Λόγου Κατανόηση και Παραγωγή Προφορικού Λόγου
Γραμματικές Δομές	Παρακείμενος της Εμπειρίας
Λεξιλόγιο	Εργασία και Σπουδές

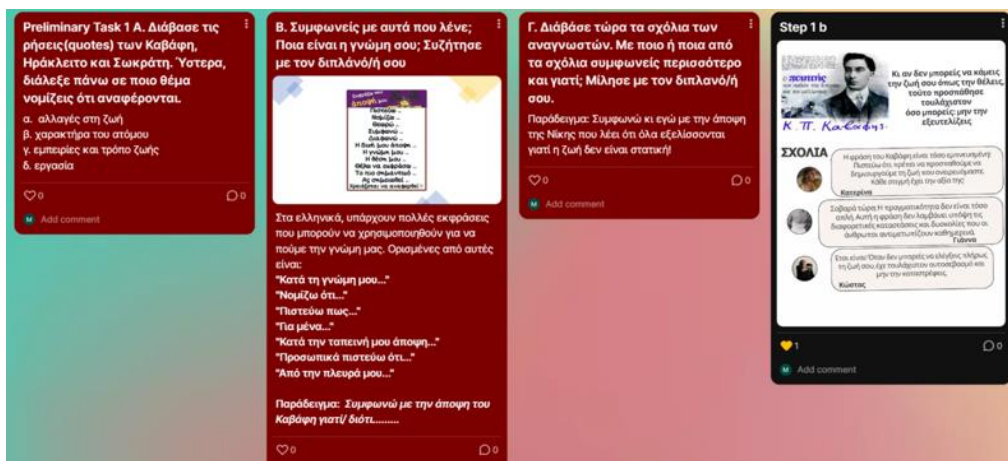
Υλικό	Κατασκευασμένο υλικό από τη διδάσκουσα (κείμενα, ασκήσεις/δραστηριότητες, σημειώσεις λεξιλογίου και γραμματικής)
Ψηφιακά Μέσα	Padlet (https://padlet.com) (δωρεάν έκδοση) Flip[formerly known as Flipgrid] (https://info.flip.com/en-us.html) (δωρεάν έκδοση) Narakeet (https://www.narakeet.com) (δωρεάν έκδοση) H5P (https://h5p.org/) Canva (https://www.canva.com) (δωρεάν έκδοση) Zoom (https://www.zoom.com)

3. Στάδια εφαρμογής του Σεναρίου Διδασκαλίας

3.1. Στάδιο προ-δραστηριότητας

Οδηγίες – Προθέρμανση (10 λεπτά): Με την είσοδο στην τάξη, αφιερώθηκαν μερικά λεπτά για τον χαιρετισμό και ερωτήσεις ρουτίνας στους μαθητές: «τι κάνετε;», παρουσίες, κ.τ.λ. Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες, εξηγεί τους στόχους του διδακτικού μαθήματος και κάνει μια σύντομη αναφορά σε τυχόν ερωτήσεις των φοιτητών από το προηγούμενο μάθημα.

1^η δραστηριότητα (35 λεπτά): Αφόρμηση με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές μια σειρά από γνωστές ρήσεις Ελλήνων φιλοσόφων και ποιητών και τους ζητά να πουν τις ιδέες και τις πρώτες σκέψεις που τους δημιουργούνται όταν τις παρατηρούν. Στη συνέχεια ρωτάει τα παιδιά αν συμφωνούν με τις ρήσεις αυτές, χωρίζει τους φοιτητές σε ζεύγη και τους τοποθετεί σε ξεχωριστά δωμάτια της πλατφόρμας ‘Zoom’ (breakout rooms). Τους καλεί να διαβάσουν τα σχόλια των αναγνωστών, μιλώντας με τον διπλανό τους, κάνοντας χρήση του λεξιλογίου που ο εκπαιδευτικός ήθελε να εστιάσει καθώς, επίσης, και υποβοηθούμενων δομών (scaffolding) (Εικόνα 1). Ο εκπαιδευτικός «μετακινείται» από δωμάτιο σε δωμάτιο, κρατώντας σημειώσεις και προσφέροντας βοήθεια όπου χρειαζόταν ή επεξηγήσεις.



Εικόνα 1. 1^η προ-δραστηριότητα- Στάδιο προ-δραστηριότητας.

Διάλειμμα (5 λεπτά)

2^η δραστηριότητα (35 λεπτά): Προβολή ενός βίντεο (Εικόνα 2), το οποίο περιλαμβάνει το βασικό κείμενο και το οποίο ο εκπαιδευτικός το έχει προσαρμόσει στο επίπεδο δυσκολίας των μαθητών. Έχει υπογραμμίσει στο κείμενο τις λέξεις και τις δομές που αποκαλύπτουν το γραμματικό φαινόμενο που πρόκειται να διδάξει στη συνέχεια της διδακτικής ώρας. Τα παιδιά δεν γνωρίζουν ακόμη τη μεταγλώσσα του γραμματικού φαινομένου, που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι ο Παρακείμενος της Εμπειρίας. Οι μαθητές καλούνται -βλέποντας και ακούγοντας το βίντεο- να λύσουν πλήθος διαδραστικών ασκήσεων (ασκήσεις κλειστού τύπου, Σωστό - Λάθος, κ.τ.λ.). Μετά την προβολή του βίντεο, ο εκπαιδευτικός προχωρώντας παραγωγικά και κινούμενος από τη βιωματική στη γνωσιακά εστιασμένη μάθηση απευθύνει γενικές ερωτήσεις στους μαθητές εστιασμένες στο συναίσθημα (π.χ. «Σας άρεσε το βίντεο του Νίκου;») και στη συνέχεια στην κατανόησή του (π.χ. «Ποιος θέλει να μας πει τι κατάλαβε;»).



Πριν από ένα χρόνο, άρχισα τις **σπουδές** μου στο **Πολυτεχνείο** και μετακόμισα στην Αθήνα. Αυτή ήταν μια **εμπειρία** που άλλαξε τα δεδομένα στη ζωή μου. Οι πρώτες **προκλήσεις** που αντιμετώπισα ήταν η **μοναξιά** και η **απουσία** της οικογένειάς μου, αλλά οι αναμνήσεις από το σπίτι και οι στιγμές με τους αγαπημένους και τους φίλους μου με **έχουν κάνει** να αισθάνομαι καλύτερα.

Στο **πανεπιστήμιο**, οι νέες προκλήσεις περιλάμβαναν την **προσαρμογή** σε νέα **μαθήματα** και **εξετάσεις** καθώς και το να συνθηθω να ζω μόνος μου στην Αθήνα. Ωστόσο, ανακάλυψα ευκαιρίες για **εκπαίδευση** που δεν είχα φανταστεί ποτέ στη ζωή μου. Οι νέοι **καθηγητές** και τα νέα μαθήματα που **έχω πάρει** για το **εξάμηνο** με **έχουν ενθουσιάσει**. Εκτός από τις **διαλέξεις** και τα **εργαστήρια** που έχω κάθε μέρα, συμμετέχω ενεργά σε **εξωακαδημαϊκές δραστηριότητες** όπως **ομάδες θεάτρου** και **εθελοντισμό** και **έχω ναυρατί** ακόμα και σε **μαθήματα φωτογραφίας** που υπάρχουν σε **Γραμματική**.

Το πρώτο εξάμηνο ζορίστηκα αρκετά αλλά ζήτησα βοήθεια από το **τμήμα** Ψυχικής Υγείας για **πρωτοετείς φοιτητές** του πανεπιστημίου. Επίσης, η **υποστήριξη** του ψυχολόγου της σχολής μου με **έχει βοηθήσει** να ξεπεράσω τις **δυσκολίες**, το **στρες** και το **άγχος**, και να βρω την **ισορροπία** μου.

Εικόνα 2. 2^η προ-δραστηριότητα – Στάδιο προ-δραστηριότητας.

Διάλειμμα (10 λεπτά)

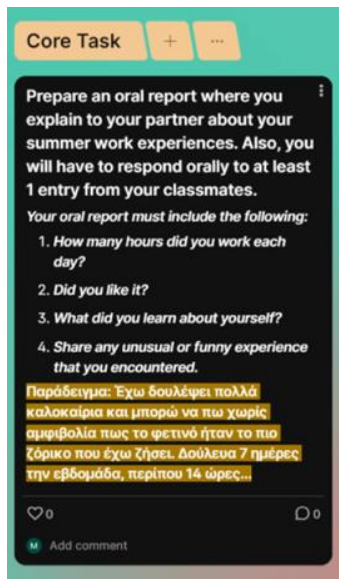
3.2. Κύκλος Δραστηριοτήτων

Οδηγίες - Προθέρμανση (15 λεπτά): Είσοδο στο κεντρικό δωμάτιο της πλατφόρμας 'Zoom', όπου ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες για την κεντρική δραστηριότητα που θα ακολουθήσει. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός δίνει στους φοιτητές άσκηση επικοινωνιακού τύπου εστιασμένη στο γραμματικό φαινόμενο της ενότητας (Παρακείμενος της Εμπειρίας), το οποίο, όπως προαναφέρθηκε, οι μαθητές δεν γνωρίζουν ακόμη σε επίπεδο μεταγλώσσας.

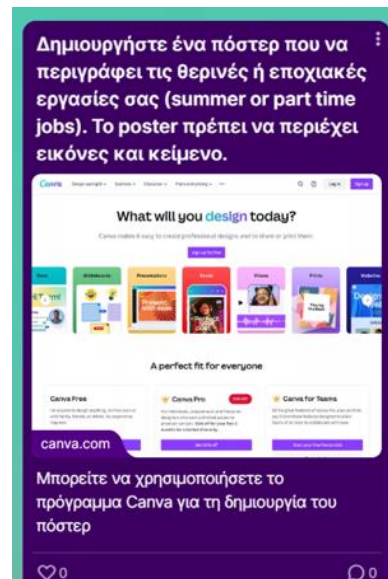
3^η δραστηριότητα (60 λεπτά): Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ζεύγη και τους διαμοιράζει ένα φύλλο εργασίας που περιλαμβάνει τη δραστηριότητα όπου οι φοιτητές πρέπει να δημιουργήσουν ένα ηχητικό κείμενο, στο οποίο να παρουσιάζουν τη δική τους εμπειρία σχετικά με τις σπουδές και την εργασία, χρησιμοποιώντας την επιλογή 'audio creation' του προγράμματος 'Flip'. Στη συνέχεια, πρέπει να ακούσουν τα ηχητικά των συφοιτητών τους και να απαντήσουν προφορικά σε ένα τουλάχιστον από αυτά (Εικόνα

3). Ο εκπαιδευτικός σε όλη τη διάρκεια της 3^{ης} δραστηριότητας δίνει την καθοδήγησή του σε όλες τις ομάδες των φοιτητών έτσι ώστε να βελτιώσουν την έκφρασή τους και να διορθώσουν τα λάθη τους. Έτσι, η απαραίτητη ανατροφοδότηση τους δινόταν τη στιγμή ακριβώς που τη χρειάζονταν οι φοιτητές. Επίσης, και κατά τη διάρκεια αναφοράς υπήρξε ανατροφοδότηση, αυτή την φορά όμως ως προς το σύνολο της τάξης. Επιπλέον, επειδή η αναφορά παρουσιαζόταν από κάθε ομάδα στην υπόλοιπη τάξη, οι φοιτητές προσπάθησαν όχι μόνο να επιτύχουν τον επικοινωνιακό τους στόχο, αλλά και να βελτιώσουν τη χρήση της γλώσσας.

4^η δραστηριότητα (20 – 25 λεπτά): Το μάθημα ολοκληρώνεται με εξάσκηση στην παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από δημιουργία αφίσας, χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα Canva και κάνοντας χρήση των γραμματικών δομών και του λεξιλογίου του μαθήματος (Παρακείμενος, λεξιλόγιο για εργασία και σπουδές). Η δημιουργία της αφίσας είναι ατομική, πρόκειται για μια καθαρά δημιουργική δραστηριότητα ανοιχτού τύπου, όπου απαιτείται η αυτενέργεια και η κριτική σκέψη των φοιτητών (Εικόνα 4).



Εικόνα 3. 3^η δραστηριότητα - Κύκλος Δραστηριοτήτων.



Εικόνα 4. 4^η δραστηριότητα – Κύκλος δραστηριοτήτων.

3. Επιλογικός σχολιασμός

Το παρόν διδακτικό σενάριο -βασισμένο στις αρχές της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης και με την αξιοποίηση πολυτροπικών ψηφιακών εργαλείων-εφαρμόστηκε με επιτυχία, καθώς ανταποκρίθηκε στους στόχους που τέθηκαν, ενώ το σύνολο των φοιτητών αντέδρασε θετικά στον «νέο» τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος. Η δραστηριοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας, ως ένα πρωτότυπο και ενδιαφέρον μέσο διδασκαλίας της γλώσσας, κέντρισε το ενδιαφέρον των φοιτητών, καθώς σε κάθε στάδιο της διδασκαλίας υπήρχε ενεργή συμμετοχή στις δραστηριότητες και συζητήσεις που προέκυψαν σχετικά με αυτές. Η συνεργασία των φοιτητών, τόσο στις ατομικές όσο και στις δραστηριότητες σε ζεύγη, υπήρξε αρμονική, με τους φοιτητές να δηλώνουν την

προτίμησή τους στις πιο δημιουργικές δραστηριότητες, όπως η δημιουργία αφίσας. Η ποικιλία των δραστηριοτήτων, καθώς και η χρήση εικόνων, βίντεο και διαφόρων πολυτροπικών μέσων, δημιούργησαν ένα κλίμα ευχαρίστησης που ευνόησε τη διατήρηση του ενδιαφέροντός τους. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η παρούσα διδακτική πρόταση αποτελεί ένα ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης και επιχειρεί να συμβάλλει στη δημιουργία ανάλογων εφαρμογών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ.

Βιβλιογραφία

- Andon, N., & Eckerth, J. (2009). Chacun à son goût? Task-based L2 pedagogy from the teacher's point of view. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 286-310.
- Baralt, M., & Morcillo Gómez, J. (2017). Task-based language teaching online: A guide for teachers. *Language Learning & Technology*, 21(3), 28-43.
- Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη Γλώσσα και παιχνίδι. Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στη πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Κυριακίδη.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International journal of applied linguistics*, 19(3), 221-246.
- González-Lloret, M. (2020). Collaborative tasks for online language teaching. *Foreign Language Annals*, 53(2), 260-269.
- González-Lloret, M., & Ortega, L. (2014). *Technology-mediated TBLT. Researching technology and tasks*. John Benjamins.
- Kaufmann, A., Gacs, A., Giupponi, L., & Van Gorp, K. (2023). A Model for scaffolded technology-enhanced oral communicative tasks. In: MdM Suárez, & W.M. El-Henawy (Eds.), *Optimizing Online English Language Learning and Teaching. EnglishLanguageEducation*, 31. Springer.
- Ματθαίουδάκη, Μ. (2014). *Ο σχεδιασμός του ξενόγλωσσου μαθήματος: Προτάσεις στα πλαίσια των σύγχρονων προσεγγίσεων. Ηλεκτρονική έκδοση στο πρόγραμμα: «Διαδρομές στη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας» στο πλαίσιο της Πράξης ΕΣΠΑ: «Πιστοποίησης ελληνομάθειας: Υποστήριξη και ποιοτική ανάδειξη της διδασκαλίας/εκμάθησης της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης Γλώσσας»*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 1-46.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Παγώνη, Σ. (2017). *Η δραστηριοκεντρική διδασκαλία του λεξιλογίου στην Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα*. [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. ΕΚΠΑ.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.

Ενίσχυση των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας στις Τάξεις Υποδοχής μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης

Ελένη Κοροσίδου

Μεταδιδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ekorosidou@uowm.gr

Περίληψη

Η σύγχρονη πραγματικότητα στην Ελλάδα, όπως έχει διαμορφωθεί στο πλαίσιο των διεθνών οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών μεταβολών, οδηγεί στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών με απώτερο στόχο την εξυπηρέτηση της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την επίτευξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Στην παρούσα δημοσίευση, παρουσιάζεται ένα σύνολο προτάσεων για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή μαθησιακών δραστηριοτήτων με την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών, με άξονα την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας κατά την εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2) στις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.). Δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση προσεγγίσεων και μεθόδων για την εφαρμογή δημιουργικών δραστηριοτήτων και δραστηριοτήτων παιγνιώδους χαρακτήρα για την ενίσχυση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης στη γλώσσα-στόχο.

Λέξεις-κλειδιά: Τάξεις Υποδοχής, Ελληνική ως Γ2, διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, ψηφιακές τεχνολογίες, διαδραστική μάθηση.

1. Εισαγωγή

Επιχειρώντας τη διασαφήνιση του όρου «διαπολιτισμική ικανότητα» ή «διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα», οι ερευνητές αναφέρονται σε ένα σύνολο, αφενός, αποτελεσματικών και, αφετέρου, ενδεδειγμένων συμπεριφορών, οι οποίες εκδηλώνονται στο πλαίσιο «συναντήσεων» μεταξύ ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς (Arasaratnam & Doerfel, 2005· Deardorff, 2009· Lustig & Koester, 2012). Επιπλέον, δίνουν έμφαση στην απόκτηση ενός πλέγματος δεξιοτήτων επικοινωνίας (Arasaratnam, 2017· Arasaratnam & Doerfel, 2005), καθώς και στη διεύρυνση της σκέψης και στη διάθεση γεφύρωσης των διαφορών με άλλους πολιτισμούς (Byram, 1997). Η διαπολιτισμική ικανότητα σχετίζεται με γνώσεις, δεξιότητες και αξίες, οι οποίες συνδέονται με την ενσυναίσθηση, τη θετική στάση για τα άτομα από άλλους πολιτισμούς, την ενεργή ακρόαση, καθώς και τη διάθεση για αλληλεπίδραση μέσα από την αποτελεσματική επικοινωνία, την ευελιξία στην ανάληψη ρόλου ακροατή και ομιλητή κατά την επικοινωνία και, τέλος, τη θέληση για μάθηση μέσα από νέες εμπειρίες.

Επιπλέον, η είσοδος των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση προσφέρει επιπλέον δυνατότητες για επικοινωνία που ξεπερνά τα όρια της τάξης ή της τοπικής κοινότητας, αποκτώντας πολυγλωσσική διάσταση. Οι δυνατότητες που προκύπτουν κατά τη διαδικασία παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ σε πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά μαθησιακά περιβάλλοντα προσφέρουν ευκαιρίες για καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της ικανότητάς των μαθητών/-τριών για κριτική σκέψη σε ένα πλαίσιο πολυγραμματισμών (McGeoch & Hughes, 2009· Oskoz & Elola, 2014· Yang & Wu, 2012), καθώς και για ανάπτυξη διαπολιτισμικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Vu, 2019) μέσα από την αξιοποίηση όλων των γλωσσικών ρεπερτορίων. Με άλλα λόγια, προσφέρονται δυνατότητες στους/στις μαθητές/τριες να ενσωματώνουν τις 'ταυτότητές' τους μέσα στα ψηφιακά υλικά που δημιουργούν, με στοιχεία από τις γλώσσες τους και τους ήχους τους, την ιστορία, τον πολιτισμό, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις εμπειρίες τους (Anderson & Macleroy, 2017).

Με βάση τα παραπάνω, στην παρούσα εργασία επιχειρείται η ανάδειξη ενός συνόλου προτεινόμενων μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες σχεδιάστηκαν ώστε να καλύψουν τις ανάγκες της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αναφορικά με την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία στις Τ.Υ. Ανώτερος στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αποτελέσει βάση δυναμικών προτάσεων για εκπαιδευτικούς και σχεδιαστές Αναλυτικών Προγραμμάτων για την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα (Γ2/ΞΓ) στις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) στα επίπεδα γλωσσομάθειας Α1-Α2 (Council of Europe, 2020). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εν λόγω δραστηριότητες εφαρμόστηκαν και αποτιμήθηκαν για την αποτελεσματικότητά τους κατά τη διάρκεια ερευνητικού προγράμματος με μαθητές/τριες που φοιτούν στις Τ.Υ. στην εκπαιδευτική περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας. Η υλοποίηση του προγράμματος έγινε σε πέντε δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας, με τη συμμετοχή μαθητών/τριών Τ.Υ., εκπαιδευτικών Τ.Υ και διευθυντών σχολικών μονάδων με λειτουργία τμημάτων Τ.Υ. (Κοροσίδου, 2024· Κοροσίδου & Γρίβα, 2022). Οι προτεινόμενες δραστηριότητες, οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια, υλοποιήθηκαν μετά α) την ευαισθητοποίηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων σε θέματα εφαρμογής δράσεων στο πολυπολιτισμικό σχολείο, και β) την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα εφαρμογής δραστηριοτήτων ανάπτυξης διαπολιτισμικών δεξιοτήτων με αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στις Τ.Υ.

2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στις Τ.Υ.

Μέσα από τη λειτουργία των Τ.Υ., οι οποίες λειτούργησαν ως τμήματα ενταγμένα στο κανονικό δημόσιο σχολείο ήδη από το 1990 (Ν.1894/1990), υποστηρίζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η ομαλή ένταξη των παιδιών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Βέβαια, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν απευθύνεται μόνο σε μέλη μειονοτήτων και μεταναστευτικών ομάδων, αλλά σε όλα τα μέλη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Όπως υπογραμμίζουν οι Batelaan

και VanHoof (1996), η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποσκοπεί στη δημιουργία ανεξάρτητων ανθρώπων, οι οποίοι θα είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να λειτουργήσουν ως πολίτες σε μια δημοκρατική, πολυπολιτισμική κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από εθνικές, γλωσσικές, πολιτιστικές και θρησκευτικές διαφορές.

Οι τέσσερις βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης καταγράφονται ως εξής: α) *Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση*, δηλαδή ο/η μαθητής/τρια να κατανοεί τους άλλους, να βλέπει τα προβλήματα από τη δική τους οπτική και να δείχνει κατανόηση (βλ. Γρίβα & Κωφού, 2020), β) *Εκπαίδευση για αλληλεγγύη*, δηλαδή ο/η μαθητής/τρια να είναι σε θέση να συνεισφέρει στην καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης, γ) *Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό*, δηλαδή ο/η μαθητής/τρια να καλλιεργεί τον σεβασμό για την πολιτισμική πολυμορφία και δ) *Εκπαίδευση για την υπέρβαση ενός εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης*, δηλαδή ο/η μαθητής/τρια να είναι απαλλαγμένος/η από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις (Essinger, 1990). Για την επίτευξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τον σχεδιασμό των κατάλληλων και αποτελεσματικών δραστηριοτήτων για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, λαμβάνονται υπόψη οι παρακάτω διαστάσεις της (Kim, 2012) (Σχήμα 1).

Γνωστική επικοινωνιακή δεξιότητα	Συναισθηματική επικοινωνιακή δεξιότητα	Λειτουργική επικοινωνιακή δεξιότητα
Γνώση της γλώσσας, της κουλτούρας, της ιστορίας, των αξιών και των κοινωνικών κανόνων	Συναισθηματική ικανότητα κατά την επικοινωνία με άτομα από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.	Ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τη γνωστική και συναισθηματική δεξιότητα όταν επικοινωνεί.

Σχήμα 1. Διαστάσεις διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Η ανάγκη για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον των Τ.Υ. είναι συνεχής, ώστε α) να ενθαρρύνεται η απόκτηση δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών/τριών, και, β) να ενισχύεται η ανάπτυξη των δεξιοτήτων *Ψηφιακού Γραμματισμού* κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι συγκεκριμένες προτάσεις εφαρμογής δραστηριοτήτων που παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία έχουν διττό στόχο. Σε πρώτο στάδιο, δημιουργούνται ευκαιρίες που θα επιτρέψουν στους/στις μαθητές/τριες να συμμετέχουν σε διαλόγους και να επικοινωνήσουν εντός της σχολικής τάξης, να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση, να σεβαστούν τον συνομιλητή τους, να συμμεριστούν την οπτική του και να μάθουν από την εμπειρία της «ανταλλαγής» και της «διαφορετικότητας». Σε δεύτερο στάδιο, οι «διαπολιτισμικά ικανοί» ομιλητές καλούνται να υποστηρίξουν τον διαπολιτισμικό διάλογο και να καθορίσουν την επιτυχή έκβασή του. Για τον σκοπό αυτό, επιχειρείται η δημιουργία κλίματος «διαπολιτισμικού διαλόγου» σε ψηφιακά και παιγνιώδη περιβάλλοντα, όπου καλλιεργούνται δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

2.1. Πλεονεκτήματα της δημιουργίας ψηφιακών περιβαλλόντων για την εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2

Οι ψηφιακές τεχνολογίες μπορούν να δημιουργήσουν μια δυναμική και αλληλένδετη διαδικασία μάθησης (Φεσάκης & Κωνσταντοπούλου, 2022). Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας ακολουθεί την τεχνολογική εξέλιξη με την ένταξή της σε ψηφιακά περιβάλλοντα για την εφαρμογή μιας ποικιλίας προσεγγίσεων και εργαλείων, με απώτερο στόχο την βελτίωση της μάθησης της γλώσσας και τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της διαδικτυακής διδασκαλίας (Φεσάκης & Κωνσταντοπούλου, 2022). Ο σχεδιασμός της διαδικτυακής μάθησης γλωσσών, είτε μικτής (blended learning) είτε πλήρως διαδικτυακής (fully online learning), δομείται λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της συνεργασίας, της ουσιαστικής και αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης, καθώς και της αυτονομίας των μαθητών/τριών, ώστε να καλλιεργείται η απόκτηση δεξιοτήτων, αλλά ταυτόχρονα και η κριτική σκέψη, ενώ παράλληλα επιτυγχάνονται γλωσσικοί στόχοι (AbuSeileek & Qatawneh, 2013).

Η χρήση ψηφιακών εργαλείων κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή μαθησιακών δραστηριοτήτων μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στη δημιουργία διαδραστικών περιβαλλόντων μάθησης που εμπλέκουν τους/τις μαθητές/τριες σε διαφορετικά επίπεδα μάθησης και προσφέρουν δυνατότητες αλληλεπίδρασης τόσο με τον/την εκπαιδευτικό όσο και μεταξύ τους (Κουτσογιάννης, 2017). Οι μαθητές/τριες έχουν ευκαιρίες για να συνεργαστούν, να κάνουν διάλογο και να εργαστούν στον ρυθμό που τους ταιριάζει ή ακόμα και στον χρόνο που επιθυμούν, χωρίς περιορισμούς στην πρόσβαση και τη διαθεσιμότητα των εργαλείων. Υπάρχουν, επιπλέον, εφαρμογές, αν και σε μικρό αριθμό, οι οποίες είναι προσαρμοσμένες και λειτουργούν με βάση τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών/τριών (Sun & Chen, 2016). Οι διαδικασίες αυτές ενισχύουν την αυτονομία στη μάθηση (Pachler et al., 2010), ενώ η άμεση ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τα λογισμικά για τις ενέργειές τους μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα μάθησης και να βελτιώσει τις επιδόσεις τους. Όπως σημειώνει ο Τζιμογιάννης (2019), μέσω της διαδικασίας της δοκιμής και του λάθους που λαμβάνει χώρα μέσα στα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης, το λάθος δεν επιβαρύνεται, δεν θεωρείται ως κάτι το οποίο πρέπει οπωσδήποτε να αποφευχθεί, αλλά, αντίθετα, λειτουργεί ως ανατροφοδοτικό ερέθισμα, μέσω του οποίου οι μαθητές/τριες οδηγούνται, τελικά, στην εύρεση της σωστής απάντησης (Τζιμογιάννης, 2019).

Δεν μπορούμε, ωστόσο, να παραβλέψουμε τις αρνητικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ΤΠΕ, όπως αυτές καταγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία. Οι δυνατότητες των εκπαιδευτικών να αντεπεξέλθουν στον αποτελεσματικό χειρισμό των ψηφιακών μέσων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι εμπειρίες τους αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ, οι ενδεχόμενοι κίνδυνοι απομόνωσης σε έναν ψηφιακό κόσμο, τα ηθικά θέματα που ανακύπτουν, καθώς και η πεποίθησή τους πως η χρήση των ΤΠΕ στην τάξη δεν αποτελεί προτεραιότητα (Petko, 2012) αποτελούν παράγοντες που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τον σχεδιασμό προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες με αξιοποίηση ψηφιακών

τεχνολογιών θα πρέπει να προγραμματίζονται προσεκτικά, ώστε να έχουν εστιασμένη στοχοθεσία, να είναι κατανοητές και εφαρμόσιμες από τους/τις εκπαιδευτικούς και να αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας της γλωσσικής διδασκαλίας και της μάθησης. Τα ψηφιακά εργαλεία που προτείνεται να χρησιμοποιηθούν θα πρέπει να είναι ευέλικτα και να προσαρμόζονται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, καθώς και στο γλωσσικό επίπεδο των μαθητών/τριών (Korosidou et al., 2021).

3. Ανάπτυξη και εφαρμογή διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων σε ψηφιακό περιβάλλον

3.1. Σκοπός

Επιχειρείται η ανάδειξη ενός συνόλου δραστηριοτήτων οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν για τη δημιουργία κλίματος διαπολιτισμικής διαλόγου στις Τ.Υ. Οι εν λόγω δραστηριότητες, οι οποίες σχεδιάστηκαν, εφαρμόστηκαν και αποτιμήθηκαν για την αποτελεσματικότητά τους αναφορικά με την καλλιέργεια και ενίσχυση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και του διαπολιτισμικού διαλόγου, διακρίνονται με βάση το επίπεδο γλωσσομάθειας (A1-A2), καθώς και την ηλικία των μαθητών /τριών (8-10 ετών).

3.2. Τυπολογία δραστηριοτήτων

Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν δραστηριότητες στο πλαίσιο: α) της ψηφιακής αφήγησης, β) της αξιοποίησης επιτραπέζιων παιχνιδιών, γ) της προσέγγισης του έντεχνου συλλογισμού.

3.2.1. Ψηφιακή αφήγηση

Η Ψηφιακή Αφήγηση (ΨΑ) είναι μια εκπαιδευτική μέθοδος, κατά την οποία χρησιμοποιούνται τα ψηφιακά μέσα για να βοηθήσουν τον χρήστη, τόσο τον/την εκπαιδευτικό όσο και τον/την μαθητή/τρια, να αναπτύξει ενδιαφέρουσες ιστορίες (Robin, 2016).

Η ενσωμάτωση της ΨΑ στη διδακτική πράξη οδηγεί τους μαθητές και τις μαθήτριες στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (Figg et al., 2009). Στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, η εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης φαίνεται πως ενισχύει τα κίνητρα, με αποτέλεσμα την καλύτερη κατανόηση του λεξιλογίου (Verdugo & Belmonte, 2007). Οφέλη καταγράφονται, επίσης, αναφορικά με τη φωνολογική συνειδητοποίηση στη γλώσσα-στόχο (Hamadtoh & Gohar, 2017). Επιπλέον, η διάδραση των μαθητών/τριών της παιδικής ηλικίας με τα λογισμικά ΨΑ φαίνεται πως επιτρέπει την παροχή ευκαιριών για χρήση γλώσσας για επικοινωνιακούς σκοπούς, κι όχι για απλή απομνημόνευση του λεξιλογίου, με έμφαση στην κατάλληλη γλωσσική χρήση ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο (Κοροσίδου & Γρίβα, 2022).



Εικόνα 1. Δημιουργώ το δικό μου ψηφιακό βιβλίο.

Μέσα από την εφαρμογή διαδικασιών ΨΑ, στα πλαίσια της παρούσας μελέτης (Εικόνα 1), παρατηρήθηκε η παροχή δυνατοτήτων για διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η ετοιμότητα των μαθητών/τριών, τα ενδιαφέροντά τους και το μαθησιακό τους προφίλ εξυπηρετήθηκαν κατά τη διαδικασία αφήγησης ή δημιουργίας μιας ΨΑ. Η παράλληλη χρήση εικόνων, ήχων, κίνησης και κειμένου επέτρεψε στο σύνολο των μαθητών/τριών να κατανοήσουν ή να αφηγηθούν οι ίδιοι/ες μια ιστορία, ανεξάρτητα από το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους.

3.2.2. Επιτραπέζια παιχνίδια

Οι μαθητές/τριες καλούνται να ολοκληρώσουν με επιτυχία την πορεία τους στο παιχνίδι, ενώ, παράλληλα, αξιοποιούν τα ψηφιακά μέσα για να συγκεντρώνουν πληροφορίες, π.χ. σχετικά με στοιχεία του πολιτισμού τα οποία εμπεριέχονται στο παιχνίδι. Καθ' όλη τη διάρκεια των επιτραπέζιων παιχνιδιών οι μαθητές/τριες αποκτούν γνώσεις, καλλιεργούν γλωσσικές δεξιότητες και αλληλεπιδρούν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, στο επιτραπέζιο παιχνίδι «Η βαλίτσα» (Εικόνα 2) το οποίο εφαρμόστηκε στις Τ.Υ., οι μαθητές/τριες προετοιμάζονται για ένα «ταξίδι» που θα κάνουν προκειμένου να γνωρίσουν τις συγκεκριμένες χώρες από τις οποίες κατάγονται οι συμμαθητές και οι συμμαθήτριές τους ή άλλες χώρες της Ευρώπης. Η επιτυχής προετοιμασία για το ταξίδι τους χαρίζει τη νίκη στο παιχνίδι (Κοροσίδου & Γρίβα, 2022, σ. 212). Οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με την τοποθεσία των χωρών στο χάρτη μέσα από την αξιοποίηση του λογισμικού 'Google Earth' (<https://earth.google.com/web/>). Κινούνται, παράλληλα, στον ψηφιακό χάρτη και στον πίνακα του επιτραπέζιου παιχνιδιού, ώστε να συλλέξουν πληροφορίες, να αναζητήσουν ομοιότητες και διαφορές με τις δικές τους χώρες (επισκέψεις σε ιστοσελίδες μουσείων και αρχαιολογικών χώρων) και να συγκεντρώσουν τα ρούχα που χρειάζονται στη βαλίτσα τους (επισκέψεις σε ιστοσελίδες με το δελτίο καιρού, τα καιρικά φαινόμενα).



Εικόνα 2. Ταξιδεύοντας με τη «Βαλίτσα».

3.2.3. Προσέγγιση του έντεχνου συλλογισμού

Ο έντεχνος συλλογισμός αρχικά αναπτύχθηκε στα πλαίσια ερευνητικού προγράμματος του Οργανισμού 'Project Zero' της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Harvard. Ανώτερος στόχος της προσέγγισης είναι η μελέτη της συμβολής των τεχνών στη μαθησιακή διαδικασία, μέσα από μία σειρά εκπαιδευτικών τεχνικών (thinking routines) που καλλιεργούν την ερμηνεία των έργων τέχνης μέσα από τη στοχαστική παρατήρηση, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα (Tishman & Palmer, 2006). Για τον σκοπό αυτό, προτείνονται στους εκπαιδευτικούς τα κατάλληλα εργαλεία, ώστε να αξιοποιούν τα έργα τέχνης στη διδασκαλία τους (Tishman & Palmer, 2006), και α) να δημιουργούν ισχυρές διασυνδέσεις ανάμεσα σε αυτά και στα γνωστικά αντικείμενα των επιμέρους μαθησιακών ενοτήτων του Προγράμματος Σπουδών, και β) να χρησιμοποιούν τα έργα τέχνης ως κινητήριο μοχλό για την ανάπτυξη των στοχαστικών διαθέσεων των μαθητών/τριών (Mpratitsis et al., 2023).

Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, αξιοποιήθηκε η προσέγγιση του έντεχνου συλλογισμού, με προεκτάσεις τη δημιουργία έργων από πλευράς των μαθητών σε ψηφιακό περιβάλλον, με αφορμή την περιγραφή και ερμηνεία κορυφαίων έργων τέχνης. Η καταγραφή των ιδεών που διατύπωναν οι μαθητές/τριες ενθάρρυνε την αλληλεπίδρασή τους και επέτρεπε την παρουσίασή τους στο σύνολο της τάξης, ώστε να καλλιεργούνται γλωσσικές δεξιότητες και δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

4. Συζήτηση-Επιλογικός σχολιασμός

Οι ψηφιακές τεχνολογίες θα πρέπει να ενταχθούν αποτελεσματικά στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, ώστε να συμβάλλουν στην υλοποίηση των στόχων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η παροχή επιμόρφωσης με στόχο την ορθολογική τους χρήση για τη δημιουργία ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης μέσα από εναλλακτικές προτάσεις και πολλαπλούς τρόπους πρόσβασης στη γλώσσα και τα στοιχεία του πολιτισμού μπορεί να συμβάλλει στην καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας, καθώς και του κοινωνικού αποκλεισμού που συχνά βιώνουν οι μαθητές/τριες που φοιτούν στις Τ.Υ.

Η αναδιαμόρφωση και ο εμπλουτισμός των αναλυτικών προγραμμάτων στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης θεωρούνται ως απαραίτητες ενέργειες, ώστε μέσα από τη διδασκαλία να προσφερθούν νέες προσεγγίσεις της διαφορετικότητας. Στη συνέχεια, αντλώντας παρατηρήσεις από τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας και λαμβάνοντας υπόψη τον στόχο της, καταγράφονται ορισμένες προτάσεις. Ο ανώτερος στόχος των συγκεκριμένων προτάσεων είναι η αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών των μαθητών/-τριών αλλά και η καλύτερη εξυπηρέτηση των αναγκών τους στην πολυπολιτισμική Τ.Υ., μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης. Συγκεκριμένα, προτείνονται τα εξής:

- η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών ως εργαλείων πολιτισμικής ένταξης, μέσα από την αναδιαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και τον εμπλουτισμό

τους, ώστε οι ψηφιακές τεχνολογίες να εντάσσονται ομαλά και αποτελεσματικά στη διδακτική πράξη,

- η διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς, ώστε να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες και, συνεπώς, να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους,
- η επίτευξη της εκμάθησης της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ μέσα από προσεγγίσεις οικοδόμησης της γνώσης και ενίσχυσης στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας στις Τ.Υ.,
- η εφαρμογή δραστηριοτήτων με έμφαση σε συνεργατικές, αλληλεπιδραστικές διαδικασίες μάθησης και στην αξιοποίηση του πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος των Τ.Υ., σύμφωνα με τη βιογραφία των μαθητών/τριών, τις γλωσσικές τους ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.

Βιβλιογραφία

- AbuSeileek, A. F., & Qatawneh, K. (2013). Effects of synchronous and asynchronous computer-mediated communication (CMC) oral conversations on English language learners' discourse functions. *Computers & Education*, 62(1), 181–190.
- Anderson, J., & Macleroy, V. (2017). Connecting worlds: Interculturality, identity, and multilingual digital stories in the making. *Language and Intercultural Communication*, 17(4), 494–517.
- Arasaratnam, L. A., & Doerfel, M. L. (2005). Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 137–163.
- Arasaratnam, L. A., & Doerfel, M. L. (2017). *Intercultural competence in higher education*. Routledge.
- Batelaan, P., & Van Hoof, C. (1996). Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, 7(3), 5–16.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters Ltd.
- Council of Europe. (2020). *Companion volume: Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume language policy programme*. Education Policy Division Education Department Council of Europe.
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. SAGE.
- Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. *Die Bruecke*, 52, 22–31.
- Figg, C., McCartney, R. W., & Gonsoulin, W. (2009). Differentiating instruction with digital storytelling while making connections to critical literacy. *Teaching and Learning*, 5(1), 31–44.

- Griva, E., & Kofou, I. (2020). Στρατηγικές γλωσσικής κατάρκτησης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Κυριακίδη.
- Hamadtoh, R., & Gohar, A. G. (2017). The impact of a proposed interactive e-book on developing English language skills of kindergarten children. *International Journal of Internet Education*. <https://ijie.journals.ekb.eg/>
- Johnson, J., Lenartowicz, T., & Apud, S. (2006). Cross-cultural competence in international business: Toward a definition and a model. *Journal of International Business Studies*, 37, 525–543.
- Kim, Y. (2012). Mapping the domain of intercultural communication: An overview. *Communication Year Book*, 24, 139–156.
- Korosidou, E., Bratitsis, T., & Griva, E. (2021). A framework proposal for interdisciplinary early childhood education integrating ICT and foreign language. In A. Mikropoulos (Ed.), *Research on e-learning and ICT in education: Technological, pedagogical and instructional perspectives* (pp. 147–168). Springer.
- Korosidou, E., & Griva, E. (2022). Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα στην πρώιμη παιδική ηλικία: Εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε παιγνιώδη και ψηφιακά περιβάλλοντα. Κυριακίδη.
- Korosidou, E., & Griva, E. (2022). Ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας σε παιγνιώδη και ψηφιακά περιβάλλοντα: Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς τάξεων υποδοχής. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σύγχρονες Προκλήσεις και Προβληματισμοί*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 578–590.
- Koutsogiannis, D. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: Μια πολιτική προσέγγιση*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Lustig, M. W., & Koester, J. (2012). *Intercultural competence*. Pearson Education.
- McGeoch, K., & Hughes, J. (2009). Digital storytelling and drama. In M. Anderson, D. Cameron, & J. Carroll (Eds.), *Drama education with digital technology* (pp. 113–128). Continuum.
- Mpratitsis, T., Melliou, K., Kalamatianou, M., & Fatseas, P. (2023). *Εργα(λεία) τέχνης στη σχολική τάξη* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-245>
- Oskoz, A., & Elola, I. (2014). Integrating digital stories in the writing class: Towards a 21st-century literacy. In J. P. Guikema & L. Williams (Eds.), *Digital literacies in foreign and second language education: Research, perspectives, and best practices* (pp. 179–200). CALICO Monograph Series, 12 vols. CALICO.
- Pachler, N., Daly, C., Mor, Y., & Mellar, H. (2010). Formative e-assessment: Practitioner cases. *Computers & Education*, 54(3), 715–721.
- Petko, D. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the “will, skill, tool” model and integrating teachers' constructivist orientations. *Computers & Education*, 58, 1351–1359.

- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, 30, 17–29.
- Sun, A., & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 157–190.
- Tishman, T., & Palmer, P. (2006). *Artful thinking: Stronger thinking and learning through the power of art*. Project Zero. Harvard Graduate School of Education.
- Tzimogiannis, A. (2019). Ψηφιακές τεχνολογίες και μάθηση του 21ου αιώνα. Κριτική.
- Verdugo, D. R., & Belmonte, I. A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87–101.
- Vu, T. N. (2019). Theoretical constructs and practical strategies for intercultural communication: Informed teaching practices in Vietnam. *Journal of Curriculum Studies Research*, 1(1), 43–53.
- Yang, P. (2018). Developing TESOL teacher intercultural identity: An intercultural communication competence approach. *TESOL Journal*, 9(3), 525–541.
- Yang, Y., & Wu, W. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59, 339–352.
- Φεσάκης, Γ., & Κωνσταντοπούλου, Α. (2022). *Σχεδιασμός τεχνολογικά ενισχυμένων εκπαιδευτικών σεναρίων για την προσχολική εκπαίδευση* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-31>

“Song Contest”: Ένα πρόγραμμα ανάπτυξης διαπολιτισμικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Μαρία Κικίδου

Διευθύντρια σχολικής μονάδας, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας,
MA Bilingual Translation, University of Westminster
mkikidou@yahoo.gr

Περίληψη

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, και συγκεκριμένα στη γλωσσική εκπαίδευση, διαφαίνεται η ανάγκη για την προώθηση ενός διαπολιτισμικού προσανατολισμού και χαρακτήρα -ιδιαίτερα στη διδασκαλία και εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, μαζί με την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, που εφαρμόστηκε σε 27 μαθητές/τριες ΣΤ' Τάξης Δημοτικού Σχολείου στην Κεντρική Μακεδονία, επιχειρεί να αναπτύξει τις επικοινωνιακές και διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών/τριών, την πολυγλωσσία, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αποδοχής της διαφορετικότητας, μέσω του προγράμματος “Song Contest” και του πολυαισθητηριακού, πολυτροπικού πλαισίου του. Συγκεκριμένα, στο πρόγραμμα οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία, καθώς και με μουσικά ηχοχρώματα τεσσάρων ευρωπαϊκών χωρών (Ελλάδα, Γαλλία, Γερμανία, Αγγλία), εντάσσοντας, ταυτόχρονα, κατά την εφαρμογή του τις ψηφιακές τεχνολογίες, δραστηριότητες δραματοποίησης, παρουσίασης, action songs κ.λπ.

Λέξεις-κλειδιά: Διαπολιτισμικές δεξιότητες, διαπολιτισμική επικοινωνία, Γ2, πολυγλωσσία.

1. Εισαγωγή

Ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου προγράμματος επιχειρεί να προσεγγίσει τη γλωσσική επικοινωνία ως πραγματικό επικοινωνιακό γεγονός και όχι ως μια τεχνητή συνθήκη, που εξαντλείται στις φορμαλιστικές συνθήκες μιας παραδοσιακής διδασκαλίας, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για διαπολιτισμική εκπαίδευση, και χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες των ψηφιακών τεχνολογιών, των εργαλείων Web 2.0. στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του.

Γιατί, όμως, έχει ενδιαφέρον το συγκεκριμένο πρόγραμμα και η υλοποίησή του; Όπως συμβαίνει στον παγκόσμιο χάρτη έτσι και στη χώρα μας με την εθνική, θρησκευτική, φυλετική ποικιλομορφία διαμορφώνονται, συνεχώς, νέα κοινωνικά δεδομένα, που διαμορφώνουν κι αυτά αντίστοιχα νέες συνθήκες στα εκπαιδευτικά δεδομένα. Καθώς, λοιπόν, εδραιώνεται η αξία και συμβολή της εκμάθησης των γλωσσών και της πολυγλωσσίας στην ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, στην αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας και στην υπέρβαση των φραγμών και ορίων της επικοινωνίας μεταξύ των ευρωπαίων πολιτών, αρχίζουν να διεξάγονται έρευνες αναφορικά με τις διδακτικές

προσεγγίσεις και μεθόδους που εφαρμόζονται και υιοθετούνται (Γρίβα & Σέμογλου, 2015).

Στο σύγχρονο, λοιπόν, εκπαιδευτικό πλαίσιο και συγκεκριμένα στη γλωσσική εκπαίδευση υπάρχει η ανάγκη για την προώθηση ενός διαπολιτισμικού προσανατολισμού και χαρακτήρα -ιδιαίτερα στη διδασκαλία και εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2) - μαζί με την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων (Ντίνας & Γρίβα, 2017).

Θεωρώντας, λοιπόν, ότι η ετερότητα σε επίπεδο κοινωνικοπολιτισμικό αποτελεί πραγματικότητα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί έχουμε ευθύνη, ώστε να υιοθετούμε διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες αναγνωρίζουν την κοινωνικοπολιτισμική ετερότητα και την επίδραση των γλωσσικών διαφορών στις επιδόσεις των μαθητών/τριών (Δημητριάδου κ.ά., 2014) και καλλιεργούν τις διαπολιτισμικές δεξιότητές τους.

Η αποτελεσματικότητα στον χώρο της διδακτικής της γλώσσας -τόσο της μητρικής όσο και της Ξένης/Δεύτερης Γλώσσας (ΞΓ/Γ2)- αποτελεί ένα διαρκές ζητούμενο. Αναδύονται, συνεπώς, νέες αντιλήψεις για τη διδασκαλία και την αποτελεσματικότερη εκμάθηση μιας ΞΓ που δεν εστιάζουν στην εκμάθηση λεξιλογίου και γραμματικής, αλλά συνδέουν τη νέα γνώση με πραγματικές συνθήκες.

Επιπλέον, η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών και των εφαρμογών τους στον χώρο της εκπαίδευσης, της Διδακτικής και της Παιδαγωγικής, καθιστά αναγκαία τη δημιουργική αξιοποίησή τους σε κάθε μαθησιακό περιβάλλον, προκειμένου να βελτιωθούν τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2. Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης

Η διαχείριση της διαπολιτισμικότητας, βάσει της οποίας το ζητούμενο είναι η αξιοποίηση του κοινωνικού, πνευματικού και πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρουν οι μαθητές, συνιστά πρόκληση και σε επίπεδο εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, εκτός από τη διαπολιτισμική επικοινωνία και την προσπάθεια κατανόησης ανθρώπων, που διαμένουν σε διαφορετικά κράτη, αφορά και σε περιβάλλοντα στα οποία δεν φοιτά κάποιος/α αλλόγλωσσος/η μαθητής/τρια. Η προώθηση, άλλωστε, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας βασίζεται στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης.

Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Essinger (1991), βασίζεται σε τέσσερις αρχές: (α) εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, (β) εκπαίδευση για αλληλεγγύη, (γ) εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, και (δ) εκπαίδευση απαλλαγμένη από στερεότυπα και προκαταλήψεις.



Εικόνα 1. Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης (Essinger, 1991).

Η γλωσσική εκπαίδευση, συνακόλουθα, στην εποχή μας, είναι απαραίτητο να έχει έναν διαπολιτισμικό προσανατολισμό, ώστε εκτός από τις τέσσερις δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να αναπτύξουν μία πέμπτη δεξιότητα, «τη μαθητεία στον πολιτισμό» (Ντίνας & Γρίβα, 2017). Η γλώσσα δεν αποτελεί μόνο μέσο επικοινωνίας, αλλά και φορέα πολιτισμού, ταυτοτήτων, αξιών και κοσμοθεωριών (UNESCO, 2009, σ. 12). Η κατανόηση και χρήση της γλώσσας βασίζεται στην ανάπτυξη της πολιτισμικής επίγνωσης και των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και, παράλληλα, η διαπολιτισμική επίγνωση αποτελούν τη βάση για την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών/τριών βασίζεται στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης τους, ώστε οι μαθητές/τριες να είναι αποτελεσματικοί χρήστες της γλώσσας. Η απόκτηση, δηλαδή, μιας γλώσσας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διαπολιτισμική επίγνωση που αποτελεί τη βάση για την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Ντίνας & Γρίβα, 2017).

3. Το Πρόγραμμα

3.1. Σκοπός και στόχοι του προγράμματος

Στο πλαίσιο αυτό, και με αφορμή την Ευρωπαϊκή ημέρα γλωσσών, σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα για 27 μαθητές/τριες ΣΤ' τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου ημιαστικής περιοχής στη Βόρεια Ελλάδα. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε για δύο μήνες (από τον Σεπτέμβριο έως τον Νοέμβριο 2023).

Ο σχεδιασμός του προγράμματος έγινε με γνώμονα τη δημιουργία ενός παρωθητικού μαθησιακού περιβάλλοντος της διδασκαλίας τεσσάρων γλωσσών (ελληνικής-μητρικής γλώσσας, αγγλικής, γαλλικής, γερμανικής), δίνοντας έμφαση στην πολυγλωσσία και στη διαπολιτισμική προσέγγιση. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων με σκοπό οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν:

- επίγνωση τόσο του δικού τους πολιτισμού όσο και του 'άλλου' -(δια)πολιτισμική ικανότητα-(Ντίνας & Γρίβα, 2017),
- ενδιαφέρον για διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα,
- ενσυναίσθηση κατά την επικοινωνία σε διάφορες γλώσσες με διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο,
- σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα,

- εξοικείωση με τα γλωσσικά χαρακτηριστικά τεσσάρων γλωσσών (Ελληνικά, Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά).

3.2. Σχεδιασμός του προγράμματος

Για την επίτευξη των στόχων του συγκεκριμένου προγράμματος υιοθετήθηκαν επικοινωνιακές δραστηριότητες σε μία ρεαλιστική, αυθεντική συνθήκη ενός διαγωνισμού τραγουδιού, όμοιου με αυτού της Eurovision. Κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος και έχοντας ως βασικό πυλώνα τη διαπολιτισμική επίγνωση και επικοινωνία των μαθητών/τριών δόθηκε έμφαση στις αρχές και στα χαρακτηριστικά των παρακάτω προσεγγίσεων.

3.2.1. Θεματοκεντρική προσέγγιση

Το υλικό, που αντλήθηκε από τα εγχειρίδια των αγγλικών, γερμανικών και γαλλικών των μαθητών/τριών, οργανώθηκε σε ενότητες δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν δεξιότητες, γνώσεις και (δια)πολιτισμική κατανόηση σε σχέση με τα αντίστοιχα γνωστικά αντικείμενα. Έτσι, επιχειρήθηκε να αξιοποιηθεί το γνωστικό υπόβαθρο και δυναμικό των παιδιών και να γίνει η σύνδεση του νέου λεξιλογίου και των γνώσεων όλων των γλωσσών, ώστε η διδασκαλία των γλωσσών, τελικά, να γίνει πιο ευχάριστη και άμεσα χρησιμοποιούμενη σε πληθώρα επικοινωνιακών περιστάσεων.

3.2.2. Παιχνιδοκεντρική προσέγγιση

Η επιλογή παιχνιδιών θεωρήθηκε καταλυτική για την επιτυχία του προγράμματος. Η μάθηση μέσω παιχνιδιού αποτελεί τον καλύτερο τρόπο εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, καθώς τα παιγνιώδη χαλαρωτικά περιβάλλοντα ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή και διάδραση των μαθητών/τριών, αναπτύσσουν τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και δημιουργούν θετική διάθεση σε σχέση με τη γλώσσα-στόχο και τη μαθησιακή διαδικασία (Griva et al., 2010· Kikidou & Griva, 2024).

3.2.3. Αυθεντική μάθηση

Η αυθεντική μάθηση, σύμφωνα με τον Peterson (2002), όχι απλώς εντάσσει τους μαθητές στη «σχολική εργασία», αλλά τους εμπλέκει σε δραστηριότητες που γίνονται για πραγματικούς σκοπούς. Η αυθεντικότητα, δηλαδή, αποτελεί το κλειδί για την αυθεντική μάθηση και, συνεπώς, το κίνητρο που, κατ' ουσίαν, συνδέει το σχολείο με την πραγματική ζωή των μαθητών είναι ύψιστης σημασίας (Peterson, 2002).

Οι αρχές της αυθεντικής μάθησης συνάδουν με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης «καθώς μεταγράφουν σε διδακτικό επίπεδο τα βασικά παιδαγωγικά προτάγματα που σχετίζονται με τη διαχείριση της διαφοράς και την προαγωγή της κοινωνικής χειραφέτησης» (Δημητριάδου, 2016).

4. Υλοποίηση και αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης

Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων υλοποιούνταν μέσα από τα τρία βασικά στάδια, σύμφωνα με τις αρχές της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης (προστάδιο, κύριο στάδιο, μεταστάδιο) (Willis, 1996), όπως περιγράφονται στη συνέχεια. Κατά το προστάδιο επιχειρήθηκε η προετοιμασία και εισαγωγή των μαθητών/τριών σε σχέση με το θέμα του προγράμματος, δηλαδή την ευρωπαϊκή ημέρα γλωσσών και συγκεκριμένα έναν ευρωπαϊκό διαγωνισμό τραγουδιού, καθώς και η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών/τριών, η έκθεση και εξοικείωσή τους στο νέο λεξιλόγιο σε όλες τις γλώσσες, αλλά και η κινητροδότηση μέσω της μεθόδου της σκαλωσιάς (scaffolding).

4.1. Προστάδιο

Ειδικότερα, στο προστάδιο, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονταν να ενεργοποιήσουν τις γνωστικές και γλωσσικές τους δεξιότητες και την υπάρχουσα γνώση τους μέσω παρουσίασης 'google earth', βίντεο, ιστοεξερεύνησης, αυθεντικών ψηφιακών πόρων ή πολυτροπικών κειμένων σε σχέση με τα γεωγραφικά, πολιτισμικά, μουσικά χαρακτηριστικά της κάθε μίας από τις τέσσερις χώρες, των οποίων τις γλώσσες διδάσκονταν οι μαθητές/τριες στο σχολείο. Με τον τρόπο αυτόν, είχαν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν την πολιτισμική και διαπολιτισμική επίγνωσή τους.



Εικόνα 2. Προστάδιο

4.2. Κύριο στάδιο

Στο κύριο στάδιο, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονταν να χρησιμοποιήσουν τη νέα γνώση (τόσο σε γλωσσικό όσο και σε γνωστικό ή ψηφιακό και κοινωνικό/επικοινωνιακό επίπεδο) σε ένα αυθεντικό περιβάλλον, αυτό της συμμετοχής στη δραματοποίηση του διαγωνισμού τραγουδιού που σχεδίασαν και παρουσίασαν σε όλη τη σχολική μονάδα, χρησιμοποιώντας τη διαπολιτισμική τους επίγνωση ως βάση για να ενισχύσουν τις δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Το κύριο στάδιο ήταν αυτό που χαροποίησε ιδιαίτερα τους μαθητές και τις μαθήτριες. Χρειάστηκε, βέβαια, αρκετές ώρες για να σχεδιαστεί και αρκετές πρόβες για να παρουσιαστεί με επιτυχία. Οι μαθητές/τριες -σε μία αυθεντική συνθήκη και σε ένα ρεαλιστικό περιβάλλον- έπρεπε να επιλέξουν τα τραγούδια με τα οποία θα αντιπροσωπευόταν η κάθε χώρα και τα οποία είχαν ακούσει και αναλύσει κατά το προστάδιο. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες καλούνταν να ετοιμάσουν

τις παρουσιάσεις για κάθε χώρα και, βέβαια, να κάνουν πολλές πρόβες επικοινωνώντας και στις τέσσερις γλώσσες. Το κύριο στάδιο του προγράμματος ολοκληρώθηκε με την επιτυχή συμμετοχή/δραματοποίηση των μαθητών/τριών ενός διαγωνισμού τραγουδιού που διοργάνωσε η ΣΤ' τάξη και παρουσίασε σε όλο το σχολείο και σε γονείς, γιορτάζοντας την ημέρα της πολυγλωσσίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτό το μέρος του προγράμματος ήταν ιδιαίτερα εντυπωσιακό, καθώς πλαισιώθηκε από τραγούδια, χορούς, παρουσιαστές, κριτική επιτροπή, κοστούμια γεγονός που ενθουσίασε μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς και γονείς.



Εικόνα 3. Κύριο στάδιο: Διαγωνισμός τραγουδιού.

4.3. Μεταστάδιο

Το μεταστάδιο υλοποιήθηκε στην αίθουσα των αγγλικών. Σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να λειτουργεί σε ένα ευχάριστο, δημιουργικό, ανατροφοδοτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που χρησιμοποιεί τις ψηφιακές τεχνολογίες για την αξιολόγηση του προγράμματος.

Για το μεταστάδιο σχεδιάστηκαν τέσσερα δωμάτια απόδρασης (escape rooms), ένα για κάθε μία από τις τέσσερις γλώσσες, με κουίζ που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην τελική αξιολόγηση του προγράμματος.



Εικόνα 4. Στιγμιότυπα από τα escape rooms.

Τα ‘escape rooms’ σχεδιάστηκαν με το εργαλείο ‘Genially’. Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό εργαλείο για την προώθηση της διαδραστικής μάθησης. Στη βασική του έκδοση είναι δωρεάν και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες όλων των ηλικιών και όλων των βαθμίδων. Έχοντας ως βασική επικοινωνιακή αρχή τη διάδραση και την οπτικοποίηση του περιεχομένου, το συγκεκριμένο εργαλείο υπήρξε ιδιαίτερα αποτελεσματικό, επιχειρώντας να προσελκύσει το ενδιαφέρον και την προσοχή όλων των μαθητών/τριών, να αυξήσει τα επίπεδα συμμετοχής μέσω εξερεύνησης και ανακάλυψης των νέων πληροφοριών με μοναδικό και ιδιαίτερο τρόπο, καθώς μπορεί να εμπλουτιστεί με κινούμενα σχέδια, κίνηση, ενσωμάτωση συνδέσμων, ήχων και βίντεο. Αποτέλεσε ιδανικό και σημαντικό κίνητρο τόσο για μαθητές/τριες όσο και για εκπαιδευτικούς, διότι ενίσχυσε την πρόσληψη και διατήρηση νέων πληροφοριών με εύκολο και δημιουργικό τρόπο. Έδωσε, επιπλέον, τη δυνατότητα επιλογής πλήθους ειδών και διαφόρων προτύπων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για εκπαιδευτικούς σκοπούς, για παρουσίαση, βιντεοπαρουσίαση, καθοδήγηση, εκπαιδευτικό υλικό, διαδραστικές εικόνες, infographics, παιχνιδοποίηση (κουίζ, παιχνίδια, δωμάτια απόδρασης -escape rooms). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, λοιπόν, επιλέχθηκε η χρήση των ‘escape rooms’, τα οποία οργανώθηκαν σε τέσσερις εφαρμογές (ένα ‘escape room’ για κάθε μία από τις τέσσερις γλώσσες και χώρες, που συμμετείχαν στον διαγωνισμό τραγουδιού) (Κικίδου 2022· Genially, 2023· Kikidou & Griva, 2024).

4.4. Αξιολόγηση

Για την αξιολόγηση του συγκεκριμένου προγράμματος, επιχειρήθηκε η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, πριν από την έναρξη του προγράμματος έγινε καταγραφή των αναγκών των μαθητών/τριών στο πλαίσιο της αρχικής αξιολόγησης. Ακολούθησε, στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην αξιολόγηση για τη συστηματική καταγραφή και αποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και της διδακτικής πρακτικής (Κικίδου, 2022). Η τελική αξιολόγηση του προγράμματος ολοκληρώθηκε με τα ‘escape rooms’, που σχεδιάστηκαν για τους σκοπούς του προγράμματος και εφαρμόστηκαν σε τέσσερις διδακτικές ώρες.

Το “Song Contest” κατάφερε να ανταποκριθεί στον αρχικό στόχο και στους σκοπούς που είχαν τεθεί, καθώς δόθηκε έμφαση, στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην πολυγλωσσία και στη διαπολιτισμική προσέγγιση. Συγκεκριμένα, η (δια)πολιτισμική επίγνωση των μαθητών/τριών αναπτύχθηκε σε μεγάλο βαθμό. Επίσης, υπήρξε επαφή με τα γλωσσικά χαρακτηριστικά και των τεσσάρων γλωσσών που διδάσκονται στο σχολείο και καλλιεργήθηκε το ενδιαφέρον, η εξοικείωση και ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα. Τέλος, η συμμετοχή των μαθητών/τριών ήταν ενθουσιώδης στα γνωστικά αντικείμενα των τεσσάρων γλωσσών: Ελληνικά, Αγγλικά, Γερμανικά, Γαλλικά.

5. Επιλογικός σχολιασμός

Το πρόγραμμα “Song Contest” υπήρξε ελπιδοφόρο για τα δεδομένα του δημόσιου ελληνικού σχολείου σε σχέση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, την καλλιέργεια των επικοινωνιακών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, την πολυγλωσσία, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αποδοχής της διαφορετικότητας.

Υπάρχουν, ωστόσο, κάποιοι περιορισμοί που κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούν ώστε να αποφευχθούν γενικεύσεις των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων. Συγκεκριμένα, ο μικρός αριθμός των μαθητών/τριών που συμμετείχαν δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αντιπροσωπευτικός του μαθητικού πληθυσμού. Η εφαρμογή, επίσης, του προγράμματος ήταν σύντομη και περιορισμένη. Το γεγονός, όμως, ότι η εφαρμογή του είχε μεγάλη απήχηση στους μαθητές και τις μαθήτριες του σχολείου, στο οποίο εφαρμόστηκε, ενθαρρύνει περαιτέρω τον σχεδιασμό και την υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων. Θα μπορούσε, λοιπόν, το πρόγραμμα “Song Contest”, ή μία πιο εμπλουτισμένη μορφή του, να εφαρμοστεί σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών/τριών, για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ώστε να είναι πιο αποτελεσματική η προσπάθεια υιοθέτησης των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε παρωθητικά περιβάλλοντα μάθησης που μπορούν να αναδείξουν, καλύτερα, την απόκτηση διαπολιτισμικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών.

Βιβλιογραφία

- Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2015). *Ξένη Γλώσσα και παιχνίδι*. Κυριακίδη.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*. Gutenberg.
- Δημητριάδου, Κ., Παπαδοπούλου, Β., & Μουμίν, Ν. (2014). Διαστάσεις αυθεντικής μάθησης στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης»: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. *13^ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου, Λευκωσία*.
- Essinger, H. (1991), *Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften*. In: H. Marburger (Hrsg.), *Schule in der multikulturellen Gesellschaft*, 148.
- Griva, E., Semoglou, K., & Geladari, A. (2010). Early foreign language learning: implementation of a project in a game-based context. *Procedia Social and Behavioral Sciences, Elsevier* 2, 3700-3705.
- Κικίδου, Μ. (2022). «Ταξιδεύω μέσα από την αγγλική γλώσσα στις γειτονιές της Ελλάδας»: Σχεδιασμός και εφαρμογή ενός προγράμματος CLIL στο δημοτικό σχολείο [Διπλωματική εργασία]. <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2832>
- Kikidou, M., & Griva, E. (2024). “Travelling to Greek neighborhoods with English”: Design and implementation of a CLIL program at a primary school. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 16(2), 159-168.

- Ντίνας, Κ., & Γρίβα, Ε. (2017). (Δια/Πολύ)πολιτισμική αφύπνιση και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Διδακτικές πρακτικές, προτάσεις και προοπτικές. Στο Ν. Τσιτσανούδη (Επιμ.), *Γλώσσα και Πολιτισμός* (σσ. 23-42). Gutenberg.
- Peterson, M. (2002). *Principles of Authentic Multi level Instruction*. Whole Schooling Consortium.
- UNESCO, (2009). *National Report on the provision of inclusive quality primary and secondary education*. Inclusive Education Reports Jakarta, Indonesia.
- Willis, J. (1996). A framework for task-based learning. *TESOL Quarterly*, 33, 157-158.

Η αξία των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία της Γλώσσας: Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας ως Ξένης με την χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού MultiCraft

Γεώργιος Μαυρομάτης

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

georgiosmaurommatis@yahoo.com

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή, λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης της Τεχνολογίας που παρατηρείται στον τομέα της ψυχαγωγίας, τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν μέρος της καθημερινότητας, κυρίως, της νέας γενιάς μαθητών/τριών. Μέσω της δημοσίευσης αυτής επιχειρείται να παρουσιαστεί η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας ως Ξένης (ΞΓ) με έναν πρωτότυπο τρόπο, ο οποίος βασίζεται στην αξιοποίηση ενός ψηφιακού παιχνιδιού. Στόχος είναι να γίνει το μάθημα πιο ελκυστικό και να επιφέρει -με τον καλύτερο δυνατό τρόπο- τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Αρχικά, θα γίνει αναφορά στα οφέλη των ψηφιακών μέσων και παιχνιδιών, κι έπειτα θα παρουσιαστεί ένα σχέδιο μαθήματος, το οποίο απευθύνεται σε μαθητές/τριες που έχουν φτάσει στο επίπεδο ελληνομάθειας B2 και θα πραγματοποιηθεί μέσω της αξιοποίησης του ψηφιακού παιχνιδιού 'MultiCraft'. Το σχέδιο μαθήματος αφορά στη διδασκαλία της ενότητας «Τα έπιπλα στο σπίτι» και της αόριστης αντωνυμίας «ένας, μίας, ένα». Ακόμα, μέσα από το ψηφιακό παιχνίδι, οι μαθητές αναμένεται να είναι σε θέση να διαβάσουν τα ονόματα των επίπλων και να τα αντιληφθούν μέσω της οπτικοποίησης. Για τη διδασκαλία της γραμματικής, και συγκεκριμένα της αόριστης αντωνυμίας, το MultiCraft δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν σε διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες θα τους οδηγήσουν στην μάθηση μέσω της ψυχαγωγίας.

Λέξεις-κλειδιά: Ψηφιακά παιχνίδια, ψυχαγωγία, μάθηση, σχέδιο μαθήματος, MultiCraft.

1. Εισαγωγή

Τα ψηφιακά μέσα έχουν συμβάλει, σε σημαντικό βαθμό, στο να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου οι μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων να έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν τις γνώσεις και να αναπτύξουν τις δεξιότητες που χρειάζονται, ώστε να βελτιώσουν τη ζωή τους και να εξελιχθούν επαγγελματικά. Προς τη κατεύθυνση αυτή συμβάλλουν σημαντικά τα ψηφιακά παιχνίδια. Τα παιδιά σήμερα χρησιμοποιούν σε σημαντικό βαθμό τα ψηφιακά παιχνίδια για την ψυχαγωγία τους. Αυτό σημαίνει ότι με την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι δυνατόν οι μαθητές να αποκτήσουν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και να κατανοήσουν καλύτερα το μάθημα. Κι αυτό γιατί μέσα από τις ευκαιρίες που τους προσφέρουν τα ψηφιακά παιχνίδια οι μαθητές είναι σε θέση να διαχειριστούν και να επεξεργαστούν διάφορες πληροφορίες, ώστε να φτάσουν μόνοι

τους στην οικοδόμηση και απόκτηση νέων γνώσεων και εννοιών. Επίσης, τα ψηφιακά παιχνίδια είναι δυνατόν να κινητροδοτήσουν τους μαθητές, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες του μαθήματος (Παπαδάκης κ.ά., 2015), και να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και τις απαραίτητες δεξιότητες για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης.

2. Ψηφιακά παιχνίδια και μάθηση

2.1. Τα ψηφιακά παιχνίδια και η συμβολή τους στη μάθηση

Η βιβλιογραφία βρίθκει από ορισμούς για τα ψηφιακά παιχνίδια. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές ηλεκτρονικές συσκευές που μπορεί να χρησιμοποιήσει το άτομο για να παίξει ένα ψηφιακό παιχνίδι (Παπαδάκης κ.ά., 2015). Ένας ορισμός για τα ψηφιακά παιχνίδια αναφέρει ότι αποτελούν εφαρμογές λογισμικού που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά τόσο των βιντεοπαιχνιδιών όσο και των παιχνιδιών του υπολογιστή. Οι εφαρμογές αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της χρήσης διαφόρων ηλεκτρονικών τεχνολογικών μέσων, προκειμένου να προσφέρουν στους μαθητές ευχάριστες εμπειρίες μάθησης (Παπαδάκης κ.ά., 2015).

Τα ψηφιακά παιχνίδια που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία ονομάζονται σοβαρά παιχνίδια (*serious games*) (Anastasiades & Lampropoulos, 2018). Τα παιχνίδια αυτά προσφέρουν κίνητρα για μάθηση, ελκυστικές εμπειρίες, διαδραστικά περιβάλλοντα μάθησης και συνεργατικές δραστηριότητες, καθώς καθιστούν την εκπαιδευτική διαδικασία πιο μαθητοκεντρική και αυξάνουν την αποτελεσματικότητά της (Anastasiades & Lampropoulos, 2018). Λόγω της μεγάλης ενασχόλησης των παιδιών με τα ψηφιακά παιχνίδια, επιτυγχάνεται μεγάλη εξοικείωση στη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων, όπως είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής (Gros, 2007). Μέσω των ψηφιακών παιχνιδιών, οι μαθητές συμμετέχουν σε διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που τους δίνουν την ευκαιρία να συνεργαστούν, να αναπτύξουν στρατηγικές επίλυσης προβλήματος και να εμπλουτίσουν, μέσω της ψυχαγωγίας, τις γνώσεις και δεξιότητές τους (Gros, 2007· Anastasiades & Lampropoulos, 2018).

Επιπρόσθετα, τα ψηφιακά παιχνίδια προσφέρουν τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές αμέτρητες δυνατότητες. Για παράδειγμα, βελτιώνουν τις συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας, προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς νέα μέσα, τα οποία θα τους βοηθήσουν να διαμορφώσουν κατάλληλα την εκπαιδευτική διαδικασία, κάνοντάς την πιο ελκυστική για τα παιδιά και δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές, λόγω των τεχνικών και παιδαγωγικών χαρακτηριστικών τους, να επεξεργάζονται πληροφορίες από πολλές διαφορετικές πηγές, ώστε να φτάσουν στην επίλυση ενός προβλήματος (Ritzhaupt et al., 2014).

Επιπλέον, μέσω της αξιοποίησης των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός βελτιώνει σημαντικά τον ρόλο του (Νικολάου & Μπαρμπαρούσης, 2017). Αυτό σημαίνει ότι με τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία, ο

εκπαιδευτικός είναι σε θέση να βοηθήσει τους λιγότερο συμμετοχικούς μαθητές, αλλά και τους υπόλοιπους μαθητές, ώστε να αποκτήσουν ενεργό ρόλο στις διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες των ψηφιακών παιχνιδιών. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να εμπεδώσουν, και παράλληλα, να οικοδομήσουν καλύτερα τις γνώσεις και να αποκτούν δεξιότητες, οι οποίες θα συμβάλουν τόσο στη κοινωνικοποίησή τους όσο και στη βελτίωση της καθημερινότητάς τους.

Στο περιβάλλον ενός ψηφιακού παιχνιδιού, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόζονται σε αυτό πιο εύκολα, λόγω των χαρακτηριστικών που παρουσιάζει, αλλά και να διδάσκονται μέσα από αυτό, ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Φουντάνα κ.ά., 2021). Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξετάσει προσεκτικά όλα τα χαρακτηριστικά του ψηφιακού παιχνιδιού και με βάση αυτά, αλλά και των ενδιαφερόντων των μαθητών του, να διαμορφώσει στο περιβάλλον του ψηφιακού παιχνιδιού τις κατάλληλες δραστηριότητες, στις οποίες οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν με ευκολία και να αποκτήσουν νέες γνώσεις.

Σύμφωνα, ακόμα, με τους Φωκίδη και Φωκά (2018) τα ψηφιακά παιχνίδια προσφέρουν στους μαθητές διαδραστικά και πολύπλοκα περιβάλλοντα, μέσω των οποίων οι μαθητές αποκτούν βιωματικά εμπειρίες. Έτσι, οι μαθητές λόγω των εμπειριών που αποκτούν στα περιβαλλοντικά αυτά ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τα ψηφιακά παιχνίδια, αφενός, για να πειραματίζονται με τις γνώσεις που ήδη κατέχουν ή με τις νέες γνώσεις και, αφετέρου, για να ανακαλύπτουν και να κατασκευάζουν νέες γνώσεις και στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Φωκίδης & Φωκά, 2018).

2.2. Η αξία των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών

Οι ηλεκτρονικές συσκευές μέσω των οποίων ένας μαθητής μπορεί να αξιοποιήσει τις δυνατότητες ενός ψηφιακού παιχνιδιού για την εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι αρκετές. Οι συσκευές αυτές συμβάλλουν, σημαντικά, στη καλύτερη εκμάθηση του λεξιλογίου και της γραμματικής της ξένης γλώσσας και στη βελτίωση τόσο της γλωσσικής ικανότητας όσο και της παραγωγής και της κατανόησης του γραπτού και του προφορικού λόγου των μαθητών. Επίσης, τα ψηφιακά παιχνίδια όταν χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας δημιουργούν ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης, στο οποίο οι μαθητές χωρίς άγχος μπορούν να εξασκήσουν την ξένη γλώσσα. Ακόμα, μέσα από διαδικασίες επιδοκιμασίας και αποδοκιμασίας από το ψηφιακό παιχνίδι και μέσω της κατάλληλης ανατροφοδότησης μπορούν να αντιληφθούν τη σωστή χρήση μιας ξένης γλώσσας, σε κάθε περίπτωση (Φωκίδης & Φωκά, 2018).

Η ενασχόληση των παιδιών με τα ψηφιακά παιχνίδια σε εξωσχολικά περιβάλλοντα φαίνεται βάσει σχετικών ερευνών ότι βοηθάει σημαντικά τα παιδιά να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους σε μια ξένη γλώσσα, και, κυρίως, στην αγγλική γλώσσα (Chik, 2014). Οι μαθητές κατανοούν και μαθαίνουν καλύτερα το λεξιλόγιο, διότι μέσα από τα ψηφιακά παιχνίδια είναι σε θέση να ακούσουν πώς προφέρονται οι λέξεις, αλλά και να δουν εικόνες, οι οποίες τους βοηθούν να μάθουν τη σημασία των λέξεων. Επιπλέον,

εξασκούνται στη χρήση της ξένης γλώσσας, διότι μέσα από τα ψηφιακά -διαδικτυακά- παιχνίδια έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, επικοινωνώντας με άλλα παιδιά σε παγκόσμιο επίπεδο, και να αλληλεπιδρούν τόσο προφορικά όσο και γραπτά (Νικολάου & Μπαρμπαρούσης, 2017· Φωκίδης & Φωκά, 2018). Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να οδηγηθούν σε βελτίωση της παραγωγής και κατανόησης του γραπτού και προφορικού λόγου.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα, διασκεδάζοντας. Μέσω της χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών οι μαθητές αναπτύσσουν εσωτερικά, αλλά και εξωτερικά κίνητρα μάθησης (Νικολάου & Μπαρμπαρούσης, 2017), τα οποία τους οδηγούν μέσω της διασκέδασης και της ψυχαγωγίας στη διερεύνηση, ανακάλυψη και στη εμπέδωση νέας γνώσης.

Τα ψηφιακά παιχνίδια δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, προκειμένου να διδάξει με επιτυχία το γλωσσικό μάθημα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και/ή αναπτυξιακές διαταραχές (π.χ. δυσλεξία, αυτισμός). Για παράδειγμα, οι μαθητές με αυτισμό μαθαίνουν καλύτερα, όταν οι πληροφορίες οπτικοποιούνται (Συριοπούλου-Δελλή & Γκιόλντα, 2019). Έτσι, τα ψηφιακά παιχνίδια και, κυρίως, τα παιχνίδια που επιτρέπουν τη δημιουργία κόσμων, όπως το MultiCraft, βοηθούν τον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που θα έχουν οπτικοποιημένο υλικό, κατάλληλα προσαρμοσμένο για τα παιδιά αυτά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με τις οπτικοποιημένες πληροφορίες του γλωσσικού μαθήματος, οι οποίες μπορεί να αφορούν λεξιλόγιο ή γραμματική, συμβάλλοντας στην οικοδόμηση εννοιών με πιο εύληπτο και αποτελεσματικό τρόπο.

Οι εκπαιδευτικοί, τέλος, μέσω της χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών διδάσκουν την ξένη γλώσσα με πιο διασκεδαστικό τρόπο μέσα από τον οποίο ακόμα και οι μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις μπορούν να ωφεληθούν σε μαθησιακό επίπεδο (Νικολάου & Μπαρμπαρούσης, 2017· Φουντάνα κ.ά., 2021). Τα παραπάνω, μπορούν να μας προβληματίσουν για τη συνεχή εκπαίδευση, κατάρτιση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις ψηφιακές τεχνολογίες στην εκπαίδευση και στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Η επικαιροποίηση γνώσεων και η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να συμβάλει στην εκ νέου διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τη υποβοήθηση της τεχνολογίας και των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών (Τζιφόπουλος, 2023).

3. Σχέδιο μαθήματος για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ΞΓ με την αξιοποίηση του παιχνιδιού MultiCraft

3.1. Το παιχνίδι MultiCraft

Το παιχνίδι αυτό (<https://multicraft.world/>) δίνει τη δυνατότητα στον παίκτη να δημιουργήσει «κόσμους», μέσα στους οποίους θα συμμετέχει σε διάφορες δραστηριότητες, είτε μόνος του είτε με τους φίλους του, συνεργατικά. Προσφέρει,

δηλαδή, τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση, επικοινωνία και συνεργασία, καθώς, αφενός, επιτρέπει να συμμετέχουν πάνω από δύο άτομα σε έναν «κόσμο» που δημιουργούμε και, αφετέρου, περιλαμβάνει διάφορα αντικείμενα, τα οποία ο παίκτης μπορεί να τα αξιοποιήσει για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εντός σχολικού πλαισίου.

3.2. Στόχοι του σχεδίου μαθήματος

Οι μαθητές προσδοκείται να:

- εξοικειωθούν -προφορικά και γραπτά- με την ελληνική ονομασία των επίπλων του σπιτιού.
- έρθουν σε επαφή με την αόριστη αντωνυμία «ένας, μία, ένα»
- να αντιληφθούν πότε χρησιμοποιείται η αόριστη αντωνυμία.
- ανακαλούν στη μνήμη τους την αόριστη αντωνυμία, προκειμένου να απαντήσουν σε ερωτήσεις.

Ο επί χάρτου σχεδιασμός αυτού του σχεδίου μαθήματος, έγινε με τη χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού MultiCraft.

3.2.2. Τα στάδια υλοποίησης του σχεδίου μαθήματος

Το σχέδιο μαθήματος, που εφαρμόστηκε σε μαθητές με επίπεδο γλωσσομάθειας: B2 «Καλή Γνώση», είχε διάρκεια 2 διδακτικές ώρες και εφαρμόστηκε μέσα από τρία στάδια.

1^ο στάδιο: Διδάσκοντας τα έπιπλα του σπιτιού.

Περιγραφή: Στο πρώτο στάδιο του σχεδίου μαθήματος, επιδιώκεται οι μαθητές να έρθουν σε οπτική επαφή τόσο με την εικόνα των επίπλων του σπιτιού όσο και με τη γραπτή ονομασία τους. Οι μαθητές με την παραπάνω δραστηριότητα μπορούν να εμπεδώσουν καλύτερα τη γραπτή ονομασία των επίπλων του σπιτιού. Παράλληλα, θα είναι σε θέση να προσφέρουν το συγκεκριμένο λεξιλόγιο, γνωρίζοντας τη σημασία του.

- Βίντεο:
<https://drive.google.com/file/d/10uzTbuPh2oTraWEfp1xJJyqzjXW3zPt/view?usp=drivesdk>

2^ο στάδιο: Η αόριστη αντωνυμία «ένας, μία, ένα».

Περιγραφή: Στο δεύτερο στάδιο της διδασκαλίας οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την αόριστη αντωνυμία «ένας, μία, ένα» και μαθαίνουν πότε αυτή χρησιμοποιείται. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω των δυνατοτήτων που προσφέρει το παιχνίδι MultiCraft. Οι μαθητές συμμετέχουν σε σχετική εκπαιδευτική δραστηριότητα, μέσω του παιχνιδιού, για την εμπέδωση της νέας γνώσης.

- Βίντεο:
<https://drive.google.com/file/d/10xap5eV38AuUSaPn1o2590CMwZ6iA8aU/view?usp=drivesdk>

3^ο στάδιο: Αξιολόγηση του μαθήματος.

Περιγραφή: Στο τελευταίο στάδιο επιχειρούμε να κατανοήσουμε αν επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί μας στόχοι, αλλά και να λάβουμε τη κατάλληλη ανατροφοδότηση, προκειμένου να προβούμε σε διορθώσεις, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικό το συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος.

- Βίντεο:

<https://drive.google.com/file/d/11Q8N1UxjcNDTkLYRkAlGDb3LvMwmJvaW/view?usp=drivesdk>

3.3. Συμπέρασμα από το σχέδιο μαθήματος

Μέσω του συγκεκριμένου σχεδίου μαθήματος, επιδιώκεται οι μαθητές να διδαχθούν με ένα διασκεδαστικό τρόπο μέσω του ψηφιακού παιχνιδιού MultiCraft την ελληνική ονομασία των επίπλων του σπιτιού και τη χρήση της αόριστης αντωνυμίας «ένας, μία, ένα». Μπορούμε να θεωρήσουμε -λόγω των πολλών δυνατοτήτων που προσφέρει το συγκεκριμένο παιχνίδι- ότι η εφαρμογή του συγκεκριμένου σχεδίου μαθήματος θα επιφέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, διότι οι μαθητές θα είναι σε θέση να δουν ποια είναι τα έπιπλα του σπιτιού και, παράλληλα, να ακούσουν την ονομασία τους. Επίσης, οι μαθητές θα εξοικειωθούν με τη χρήση της αόριστης αντωνυμίας με έναν ευχάριστο τρόπο, ο οποίος θα τους οδηγήσει, μέσω του παιχνιδιού, σε καλύτερες σχολικές επιδόσεις.

4. Επιλογικός σχολιασμός

Το σχέδιο μαθήματος που παρουσιάστηκε σε αυτή την εργασία αξιοποίησε το ψηφιακό παιχνίδι MultiCraft με στόχο να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν σε διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες θα τους οδηγήσουν στην μάθηση μέσω της ψυχαγωγίας. Συνοψίζοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι δυνατόν να επιφέρει πολλά και θετικά οφέλη και να οδηγήσει τους μαθητές στη νέα ή επικαιροποιημένη γνώση, μέσω ψηφιακών εργαλείων, που υπακούουν στη θεωρία του εποικοδομισμού. Γι' αυτό κρίνεται απαραίτητο να προσφερθεί, κυρίως, από την πολιτεία η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στα ψηφιακά εργαλεία εκπαιδευτικά προγράμματα, μέσα από τα οποία θα ευαισθητοποιηθούν για την «ορθή» χρήση της τεχνολογίας, και για την αποτελεσματική αξιοποίησή της στο γλωσσικό μάθημα και σε μαθήματα ξένων γλωσσών.

Επίσης, ορισμένα ψηφιακά παιχνίδια -και στη συγκεκριμένη περίπτωση το MultiCraft- δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συνεργαστεί με τους μαθητές του, προκειμένου να δημιουργήσουν -από κοινού/συνεργατικά- το δικό τους ψηφιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης, μέσα στο οποίο έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Οι ψυχαγωγικού χαρακτήρα δραστηριότητες δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διδάσκει με έναν

ευχάριστο, εύληπτο και λειτουργικό τρόπο. Θεωρείται, συνεπώς, απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί όταν έχουν να διδάξουν δύσκολες έννοιες, κυρίως στο μάθημα της γλώσσας, να κάνουν χρήση ψηφιακών αλληλεπιδραστικών παιχνιδιών, διότι αυτά συμβάλλουν στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και στην εμπλοκή τους σε δραστηριότητες στρατηγικής και επίλυσης προβλημάτων. Βασική, ωστόσο, προϋπόθεση, είναι η ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και η διευθέτηση του χρόνου, ώστε ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να δημιουργήσει σχέδια διδασκαλίας και να μπορέσει να τα υλοποιήσει με τη συμβολή των ψηφιακών παιχνιδιών.

Βιβλιογραφία

- Anastasiadis, T., Lampropoulos, G., & Siakas, K. (2018). Digital game-based and serious games in education. *International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering*, 4(12), 139-144.
- Chik, A. (2014). Digital gaming and language learning: Autonomy and community. *Language Learning & Technology*, 18(2), 85-100.
- Gros, B. (2007). Digital game in education: The design of game-based learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(1), 23-38.
- Νικολάου, Σ-Μ., & Μπαρμπαρούσης, Χ. (2017). *Σύγχρονα κοινωνιολογικά ζητήματα: Η κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση με τη χρήση των τεχνολογιών*. Gutenberg.
- Παπαδάκης, Σ., Ορφανάκης, Β., & Καλογιαννάκης, Μ. (2015). Τα ψηφιακά παιχνίδια στην υπηρεσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην Προσχολική Εκπαίδευση. Στο Σ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη, & Ε. Μπελαδάκης (Επιμ.), *Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική*. 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΙΑΚΕ.
- Ritzhaupt, A., Poling, N., Frey, C., & Johnson, M. (2014). A synthesis on digital games in education: What the research literature says from 2000 to 2010. *Journal of Interactive Learning Research*, 25(2), 261-280.
- Συριοπούλου-Δελλή, Χ., & Γκιόλντα, Ε. (2019). Ο ρόλος της τεχνολογίας στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού. *Άρθρα Ανασκόπησης*, 82(3), 238-248.
- Τζιφόπουλος, Μ. (2023). *Δεξιότητες στην εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα. Θεωρία, έρευνα, παραδείγματα και εφαρμογές*. Ζυγός.
- Φουντάνα, Μ., Βαγγελάτος, Α., & Γαβριηλίδου, Μ. (2021). Υπάρχει χώρος για μικρά, ψηφιακά παιχνίδια στην σύγχρονη εκπαίδευση; Το παράδειγμα του παιχνιδιού «βρείτε τη λέξη για το μάθημα της γλώσσας». Στο Ε. Κανταρτζή, & Γ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και τον πολιτισμό*. 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης, 536-544.
- Φωκίδης, Ε., & Φωκά, Α. (2018). Ψηφιακά παιχνίδια και αγγλικά ως ξένη γλώσσα: Αποτέλεσμα από το πιλοτικό πρόγραμμα. *Επιστήμες Αγωγής*, 19(1), 117-136.

Digital Stories στα Ελληνικά: Μία πολυδιάστατη δραστηριότητα στο επικοινωνιακό μάθημα ενηλίκων

Ευτυχία Αρβανίτη

MA Phil.- MA Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, Επιμορφώτρια Εκπαιδευτών Ενηλίκων

eftichia@e-llinika.com

Περίληψη

Οι Ψηφιακές Ιστορίες (ΨΙ) (Digital Stories) αποτελούν σημαντικό εργαλείο που συμβάλλει -όχι μόνο με διασκεδαστικό, αλλά και με ουσιαστικό τρόπο- στη διαμόρφωση προσωπικών κινήτρων για κατανόηση και αυθεντική επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ). Στην παρούσα εργασία, αρχικά θα γίνει σαφές τι είναι οι Ψηφιακές Αφηγήσεις (ΨΑ) (Digital Storytelling - DS), ως έκφανση της Μάθησης βάσει Έργου (Project-based learning - PBL), θα παρουσιαστεί μια ολοκληρωμένη πρόταση εφαρμογής σε μια σειρά μαθημάτων ενηλίκων, με στόχο την εξάσκηση των τεσσάρων βασικών δεξιοτήτων (παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου). Στη συνέχεια, με βάση μία ενδεικτική ΨΑ μαθήτριας Επιπέδου Α2+, θα επισημανθούν κάποια από τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν στην πορεία, καθώς και οι αντιξοότητες, με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ο διδάσκων. Τέλος, από τα εφαρμοσμένα παραδείγματα ΨΑ εξάγονται συμπεράσματα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της μεθόδου αυτής σε ενήλικους/ες μαθητευόμενους εκτός Ελλάδας.

Λέξεις-κλειδιά: Ψηφιακή Αφήγηση, Ελληνική ως ΞΓ, επικοινωνιακές δραστηριότητες, εκπαίδευση ενηλίκων, Μάθηση βάσει Έργου.

1. Εισαγωγή

1.1. Προσδιορισμός της Ψηφιακής Αφήγησης

Ψηφιακή Αφήγηση (ΨΑ) είναι η αφήγηση ιστοριών με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού και ηλεκτρονικών εφαρμογών (Frazel, 2010· Μαραβελάκη, 2019). Μία ΨΙ, συνήθως, είναι σε μορφή βίντεο και έχει διάρκεια από ένα έως το πολύ δέκα λεπτά. Περιλαμβάνει, περίπου, είκοσι εικόνες (και με επαναλήψεις των ίδιων), και κείμενο περίπου 300 λέξεων, και μπορεί να δημιουργηθεί με διάφορα λογισμικά στον υπολογιστή ή με εργαλεία Web 2.0.σε σύνδεση στο διαδίκτυο (Robin, 2016).

Η διήγηση ιστοριών, όπως είναι γνωστό, έχει χρησιμοποιηθεί για αιώνες, καθώς έχει αποδειχθεί ότι είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος μετάδοσης γνώσης και πολιτισμού. Οι ιστορίες προσφέρουν ένα πλαίσιο για τη χρήση της γλώσσας και επιτρέπουν στους μαθητές να αντιληφθούν πώς χρησιμοποιούνται λέξεις και φράσεις σε πραγματικές καταστάσεις. Αυτό κάνει την εκμάθηση γλωσσών πιο ευχάριστη και αλησμόνητη (Alexander & Levine, 2008).

Η έννοια, βέβαια, της ΨΑ εισήχθη στις Η.Π.Α. τη δεκαετία του 1990 και ήταν καθαρά κινηματογραφικό είδος. Μια ΨΙ ήταν μια ταινία μικρού μήκους που αφηγούνταν αληθινά γεγονότα στη ζωή ανθρώπων με πρωτότυπα πλάνα και φωτογραφίες. Ο στόχος των ιστοριών ήταν να ασκήσουν συναισθηματική επίδραση στο κοινό (Makarova & Pirozhkova, 2021).

Σύμφωνα με την Barrett (2006) και τους Harun και Shiratuddin (2009), η ΨΑ μπορεί να χαρακτηριστεί ως το μέσο σύγκλισης τεσσάρων στρατηγικών μαθητοκεντρικής διδασκαλίας και μάθησης: (α) την εμπλοκή των μαθητών (student engagement), (β) τη στοχαστικοκριτική σκέψη για βαθιά μάθηση (reflection for deep learning), (γ) τη μάθηση μέσω ανάθεσης έργου (Project-based learning - PBL), και, (δ) την αποτελεσματική ένταξη της τεχνολογίας (technology integration). Κάποιες άλλες έρευνες, βέβαια, συγκρίνουν επιπλέον τη μάθηση σε ομάδες με εφαρμογή ή όχι της ΨΑ (Kallinikou & Nicolaidou, 2019· Barua, 2023).

2. Το project ΨΙ της Βιέννης

2.1. Αφορμή για το project των Ψηφιακών Ιστοριών (ΨΙ)

Από το 2002 ως το 2014 η γράφουσα ήταν διδάσκουσα της Ελληνικής Γλώσσας στα σχολεία διά βίου μάθησης της Βιέννης (Die Wiener Volkshochschulen) και, παράλληλα, ήταν συντονίστρια της επιμόρφωσης των διδασκόντων της Ελληνικής Γλώσσας και επιμορφώτρια όλων των διδασκόντων γλωσσών, καθώς και επιθεωρήτρια όλων αυτών των σχολείων.

Στα πλαίσια αυτά διεξήχθη μελέτη για να καταγραφούν οι απόψεις των ενήλικων μαθητών εκτός Ελλάδας αναφορικά με το πώς μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά τα την ελληνική γλώσσα. Γι' αυτό δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε σε 49 μαθητές επιπέδων από Α1 ως Γ1. Οι απαντήσεις κατέδειξαν τα εξής:

- Οι περισσότεροι αυτοπροσδιορίζονταν ως οπτικοί τύποι.
- Θεωρούσαν ως δυσκολότερα την ακουστική κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου.
- Ήθελαν να εξασκούν συχνότερα την ελεύθερη συνομιλία.
- Χρειάζονταν συχνότερη επανάληψη του λεξιλογίου και μάθαιναν πιο αποτελεσματικά το λεξιλόγιο με προσωπικούς συνειρμούς και με συμφραζόμενα όλων των ειδών (καθημερινότητα, εικόνες, φράσεις κ.λπ.).
- Έναυσμα για να συνεχίσουν τα μαθήματα ήταν να μαθαίνουν καινούρια πράγματα συνεχώς και να διασκεδάζουν στο μάθημα.
- Τέλος, έθεταν ως αιτία πιθανής διακοπής των μαθημάτων, την έλλειψη χρόνου και κινήτρων.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα δεδομένα, η γράφουσα αποφάσισε να εφαρμόσει από το 2011 έως και το 2014 τη μέθοδο της *Ψηφιακής Αφήγησης* (ΨΑ) (Digital Storytelling).

2.2. Στόχοι

Στόχος είναι η παρουσίαση της εμπειρίας με τις ΨΙ ως ‘Project-based learning’ (Κορομβόκη, 2023), παρουσιάζοντας τη διαδικασία και τις παρατηρήσεις της διδάσκουσας, όταν η ΨΑ ήταν ακόμα σε πειραματικό στάδιο στη διδακτική ξένων γλωσσών για ενηλίκους. Η τεχνολογία, επίσης, δεν είχε εξελιχθεί τότε τόσο όσο σήμερα και οι ΨΙ δημιουργήθηκαν σε αντίξοες συνθήκες (π.χ. έλλειψη χρόνου και επιπλέον χώρου) και, κυρίως, με φυσικές φωτογραφίες.

2.3. Συμμετέχοντες και πλαίσιο

Στην πειραματική εφαρμογή συμμετείχαν δύο ομάδες A2+ και B1 με μέσο όρο ηλικίας τα 40 χρόνια. Από το πρώτο πήραν όλοι οι μαθητές (και οι οκτώ) μέρος, από το άλλο μόνο δύο. Η πλειονότητα από τους συμμετέχοντες ήταν Αυστριακοί που διέμεναν και μάθαιναν την Ελληνική ως ΞΓ στη Βιέννη, εστιάζοντας κυρίως στην προφορική επικοινωνία.

2.3. Διαδικασία και τελικό αποτέλεσμα

Ο κύκλος μαθημάτων αποτελούνταν από 22,5 ώρες, δηλαδή 15 μαθήματα των 90 λεπτών, με συχνότητα μία φορά εβδομαδιαίως. Μέρος μόνο των μαθημάτων αποτέλεσε το project ‘Digital Stories’, το οποίο επεξεργάζονταν οι συμμετέχοντες με τη διδάσκουσα-γράφουσα παράλληλα με την ύλη του εκάστοτε επιπέδου.

Υλικό και μέσα: Φωτογραφίες των μαθητών με προσθήκες από το ‘Googlepics’, μαγνητόφωνο και το πρόγραμμα ‘Windows Movie Maker’. Πρόκειται για δέκα ΨΙ διάρκειας από ένα έως τέσσερα λεπτά.

2.4. Τα στάδια υλοποίησης

Πρώτο στάδιο: Στην αρχή προβλήθηκε η ΨΙ της διδάσκουσας, βασισμένη σε μια προσωπική της εμπειρία κατά τη διάρκεια ενός ταξιδιού. Αυτό λειτουργούσε ως παράδειγμα, αλλά και ως έναυσμα, για δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου.

Αφού οι μαθητές έδειξαν το απαιτούμενο ενδιαφέρον, τους ζητήθηκε η δική τους γραπτή ιστορία από μια οποιαδήποτε προσωπική τους εμπειρία. Αρχικά, δεν είχαν ιδέες, αλλά μετά από σκέψη και συζήτηση, αποφάσισαν να παρουσιάσουν αξιόλογες στιγμές με έντονα συναισθήματα ως ιστορία ή μικρές ιστορίες βιογραφικού ύφους. Οι 7 από τους 10 επέλεξαν εσκεμμένα την Ελλάδα ως σκηνικό των ιστοριών τους.

Δεύτερο στάδιο: Αφού έγραψαν τα κείμενά τους, με τη βοήθειά μου έγινε διόρθωσή τους σε 2-3 μαθήματα. Σκοπίμως, δεν έγιναν πολλές αλλαγές για να μην λειτουργήσουν αποθαρρυντικά γι’ αυτούς. Τα κείμενα χρειάστηκε να γίνουν πιο σύντομα σε πολλές περιπτώσεις, γι’ αυτό έγιναν δραστηριότητες τύπου A-B-Γ-σταδίων αφήγησης (π.χ. passing on a story) (Wright, Betteridge & Buckby, 2006). Στη συνέχεια, συνδυάστηκαν με τις λίγες φωτογραφίες που είχαν φέρει οι μαθητές, όπου τονίστηκε πόσο σημαντικά

είναι ο κατάλληλος αριθμός και η στοχευμένη επιλογή των φωτογραφιών για την κατανόηση της ιστορίας.

Τρίτο στάδιο: Στη συνέχεια, η διδάσκουσα ηχογράφησε μαζί με τον κάθε μαθητή το κείμενό του, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, στον διάδρομο, και ενώ οι υπόλοιποι ασχολούνταν με τις δικές τους ιστορίες ή και δραστηριότητες προετοιμασίας ομαδικής συνεργασίας. Ο χρόνος επέτρεπε να γίνουν δύο ηχογραφήσεις στο κάθε μάθημα, καθώς η ίδια η ηχογράφηση αποτελούσε «μάθημα», επειδή χρειαζόταν να επαναλαμβάνουμε πολλά σημεία και να κάνουμε επί τόπου ασκήσεις επιτονισμού και προφοράς.

Τέταρτο στάδιο: Η διδάσκουσα δημιούργησε τον τελικό συνδυασμό του υλικού και ψηφιοποίησε τις ιστορίες με το 'Windows Movie Maker', προσθέτοντας επιπλέον φωτογραφικό υλικό από το 'Google' εκεί όπου υπήρχε μεγάλο κενό μεταξύ οπτικού υλικού και κειμένου, με στόχο την καλύτερη κατανόηση του κειμένου από το ακροατήριο.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, με αφορμή το εγχείρημα αυτό και, κυρίως, τα κείμενα των μαθητών, γίνονταν σχετικές δραστηριότητες στο μάθημα που ανέπτυσαν και τις τέσσερις βασικές δεξιότητες (παραγωγή και κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου). Το τελικό αποτέλεσμα, ωστόσο, ήταν κυρίως αποτέλεσμα προσωπικής διάδρασης της διδάσκουσας με κάθε μαθητή ξεχωριστά (επισκόπηση υλικού, επεξεργασία κειμένων, ηχογράφηση).

Παραθέτουμε μια ΨΙ, με τίτλο: «*Η ηρωίδα της Βιέννης*», η οποία είναι διαθέσιμη μαζί με άλλες: <https://www.youtube.com/@EftichiaArvaniti-e-Ilinika/playlists> (<https://www.youtube.com/playlist?list=PLWCAABGhuYcwFsnPzS4uI5PdsNhYu9R1d>).

Κριτήρια για την επιλογή και παρουσίαση της συγκεκριμένης ιστορίας είναι: α) η σύντομη διάρκεια της σε σχέση με άλλες (1:52'), β) το κυρίως προσωπικό και πολιτικό ορθό οπτικό υλικό, χωρίς την ανάγκη παραπομπών, γ) η απλότητα του κειμένου, δ) η εν μέρει εκφραστική αφήγηση.

3. Αποτίμηση του Project ΨΙ Βιέννης

Έχοντας ως αφετηρία αυτήν την ΨΙ, οφείλουμε να εκθέσουμε μαζί με τα θετικά στοιχεία ενός τέτοιου πειραματικού project και τις αντιξοότητες που μπορεί να οδηγήσουν σε ένα μέτριο αποτέλεσμα. Μαθαίνοντας από τα λάθη της πρώτης εφαρμογής, παρουσιάζουμε κάποιες προτάσεις για μελλοντικά τέτοια εγχειρήματα.

Στα θετικά εντάσσουμε το ότι οι μαθητές έχουν ένα αποτέλεσμα που τους προσφέρει την αίσθηση της επιτυχίας. Επιπρόσθετα, ο ένας μαθητής μπορεί να κατανοεί τον άλλον καλύτερα, προσελκύοντας την προσοχή με την οπτικοποίηση της ιστορίας του. Τέλος, οι μαθητές έχουν την ανάγκη να συζητήσουν γι' αυτές τις ιστορίες, καθώς τους εγείρουν την περιέργεια και τους κάνουν να θέτουν αβίαστα ερωτήσεις, χρησιμοποιώντας αυθόρμητα τη γλώσσα.

Μία από τις δυσκολίες είναι οι αντιστάσεις και ανασφάλειες των ενηλίκων, και, επομένως, η ανέκφραστη αφήγηση. Η μεγαλύτερη δυσκολία εναπόκειται στο ότι εξαρχής από τους μεγαλύτερους μαθητές εκτός Ελλάδας, που μαθαίνουν την Ελληνική ως ΞΓ ως χόμπι, λείπουν τα κίνητρα για να δεχθούν να μπουν στη διαδικασία αυτή, επειδή: α) την θεωρούν εκ προοιμίου μια χρονοβόρα εργασία με αμφίβολα αποτελέσματα (φόβος για το άγνωστο), και β) οι περισσότεροι, ενώ είναι ανοιχτοί σε σύγχρονες διαδραστικού τύπου δραστηριότητες μέσα στο μάθημα, εκτός μαθήματος τείνουν να προτιμούν παραδοσιακού τύπου μελέτη (π.χ. λίστες λέξεων, ασκήσεις κενών κ.ο.κ.), θεωρώντας τη λιγότερο χρονοβόρα, αν και συχνότερα λιγότερο αποτελεσματική. Σ' αυτό έρχονται να προστεθούν και οι ανασφάλειες των μεγαλύτερων ενηλίκων για τη δημοσιοποίηση προσωπικών εμπειριών, και, κυρίως, όταν τους ζητείται να εμπλουτίσουν την αφήγηση με παραγλωσσικά στοιχεία.

Στο σημείο αυτό, προτείνονται στοχευμένες ασκήσεις προετοιμασίας με εστίαση στην προφορά και τον επιτονισμό, σε συνεργασία με τον κάθε μαθητή. Και βέβαια, η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης στην ομάδα, που αμβλύνει τους φόβους για προσωπική έκθεση. Σ' αυτό συμβάλλει και το παράδειγμα με την προσωπική ΨΙ του διδάσκοντος, που «εμπνέει».

Μια άλλη δυσκολία αφορά στην έλλειψη τεχνογνωσίας ή επιφυλάξεις για τη χρήση τέτοιας τεχνολογίας στο μάθημα, καθώς και την έλλειψη χώρου. Το 2011 δεν είχαν όλες οι ηλικίες αρκετή εξοικείωση με ηλεκτρονικές εφαρμογές και προγράμματα υπολογιστών. Για να αντιμετωπίσω αυτό το πρόβλημα, καθώς το project βρισκόταν σε πειραματικό στάδιο, αποφάσισα να συνεισφέρω στη δημιουργία των ΨΙ των μαθητών, για να βοηθήσω -αντισταθμιστικά- στην έλλειψη εξοικείωσής τους με τις ψηφιακές τεχνολογίες. Ωστόσο, η έλλειψη κατάλληλου χώρου για την ηχογράφιση φαίνεται στο μέτριο αποτέλεσμα (αντήχηση).

Επίσης, και οι διαφορές των γλωσσικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων αποτελούν σχετική δυσκολία. Μία από τις προκλήσεις στη δημιουργία ΨΙ από ενηλίκους είναι η εύρεση της ισορροπίας μεταξύ της γλωσσικής πολυπλοκότητας και της κατανόησης. Είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι η γλώσσα που χρησιμοποιείται στις ιστορίες ευθυγραμμίζεται με το επίπεδο επάρκειας των μαθητών. Η πολύπλοκη γλώσσα μπορεί να οδηγήσει σε αποθάρρυνση και έλλειψη ενδιαφέροντος.

Για να αντιμετωπιστεί αυτό, προτείνονται οι ανάλογες προσαρμογές εκ μέρους της διδάσκουσας στο περιεχόμενο, αλλά και περιεχόμενο σχετικό με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους. Επιπλέον, προτείνεται η διαφοροποίηση των ιστοριών, καθώς και ο εμπλουτισμός τους με περισσότερες φωτογραφίες, ώστε να ευνοείται η κατανόηση από το ακροατήριο.

Μία ακόμα δυσκολία αφορά στις διαφορετικές πολιτισμικές προσεγγίσεις στην αφήγηση και ερμηνεία ιστοριών. Ένα από τα κύρια προβλήματα για τους ενηλίκους μαθητές της Ελληνικής ως ΞΓ, είναι η έλλειψη συχνής έκθεσής τους στη γλώσσα-στόχο. Έτσι μπορεί να προκύψει η έλλειψη πολιτισμικής συνάφειας στις ΨΙ. Γι' αυτό είναι

σημαντικό να ενσωματωθούν θέματα σχετικά με την Ελλάδα στις ιστορίες, με ταυτόχρονη διαφάνεια των στόχων των δραστηριοτήτων. Αυτό ενδέχεται να βοηθήσει τους μαθητές να συνδεθούν με το υλικό σε βαθύτερο επίπεδο και να τονωθεί έτσι ο ενθουσιασμός τους για τη γλώσσα.

Η έλλειψη χρόνου εντός και εκτός μαθήματος είναι γεγονός αδιαμφισβήτητο σε τέτοιου είδους κύκλους μαθημάτων, καθώς το project ΨΑ είναι χρονοβόρο. Επομένως, δεν είναι εφικτή η διεξοδική επεξεργασία της κάθε ιστορίας σε ομάδες άνω των 6 ατόμων. Και το σημαντικότερο είναι ότι δεν είναι πάντα εφικτό να γίνουν αρκετές ασκήσεις προφοράς και επιτονισμού, που χρειάζονται, ειδικά όταν οι μαθητές έχουν από την αρχή αμελήσει την συνειδητή σωστή προφορά και έχουν συνηθίσει σε λάθος εκφορά λέξεων (όπως συνέβαινε εν προκειμένω).

Για να αντιμετωπιστεί αυτό, μπορεί να εξεταστεί το ενδεχόμενο της συνεργασίας μαθητών ή και αφιέρωση χρόνου εκ μέρους των διδασκόντων, ή ακόμα και να πραγματοποιούνται ξεχωριστοί κύκλοι μαθημάτων (workshops) με στόχο μόνο τη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας. Πλέον, βέβαια, η ψηφιακή τεχνολογία συμβάλλει από μόνη της στην εξοικονόμηση χρόνου (π.χ. ψηφιακές φωτογραφίες, ChatGPT), παρέχοντας, παράλληλα, στους μαθητές ελκυστικό και εποικοδομητικό υλικό. Σήμερα, μελετούμε ήδη ένα σύγχρονο πρόγραμμα TN αξιοποιώντας το σε μαθήματα ΝΕ και Γερμανικών, το οποίο με «όχημα» τη μουσική μπορεί -κατά τη γνώμη μας- να λειτουργήσει για τους ενήλικες ως μέσο ενεργητικής εκμάθησης λεξιλογίου θεματικών ενοτήτων (A1 ως B2).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούν τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα της ΨΑ στην συγκριτική μελέτη περίπτωσης με δύο τμήματα συνολικά 40 Ρώσων αρχάριων μαθητών της Ελληνικής Γλώσσας στην Κύπρο (Kallinikou & Nicolaidou, 2019), συγκρίνοντας με την εμπειρία της γράφουσας στην Βιέννη.

Στη περίπτωση της Βιέννης ήταν τροχοπέδη η έμφυτη ανασφάλεια του ενήλικου μεγαλύτερης ηλικίας μπροστά στην προσωπική προβολή και ο φόβος για το ενδεχόμενο λάθους από μαθητές μέσου επιπέδου. Στην περίπτωση της Κύπρου αξιοποιήθηκαν (α) ο πηγαίος ενθουσιασμός του αρχάριου μαθητή νεαρής ηλικίας στην αρχή της εκμάθησης μιας ΞΓ, και (β) οι τυπικές φράσεις λεξιλογίου-στόχου στην Α1, από τις οποίες διατρέχονται τα κείμενα.

Επιπρόσθετα, αξίζουν να σημειωθούν τα πλεονεκτήματα των Ρώσων μαθητών του πειράματος της Κύπρου, καθώς ζούσαν και εργάζονταν σε ελληνόφωνο περιβάλλον, σε αντίθεση με τους Αυστριακούς, που μάθαιναν την Ελληνική ως ΞΓ εκτός Ελλάδας, μέσα από μαθήματα 90 λεπτών την εβδομάδα. Ας σημειωθούν, ωστόσο, ταυτόχρονα και τα θετικά αποτελέσματα του εγχειρήματος ΨΑ σε παιδιά, που μάθαιναν αγγλικά εκτός αγγλόφωνου χώρου (Karimova et al., 2023).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, με τη χρήση ερωτηματολογίων, που αποτυπώνουν την άποψη των ενήλικων μαθητών για το ουσιαστικά επιτυχημένο μάθημα ΝΕ, διαφαίνεται ότι η διαδικασία δημιουργίας ΨΙ, καλύπτει όλες αυτές τις προσδοκίες των

ενήλικων μαθητών, καθώς ενθαρρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα στοχευμένα με αυθεντικό τρόπο, ενισχύοντας κατ' επέκταση την αυτοπεποίθηση και την γλωσσική τους ευχέρεια. Επίσης, γίνεται χρήση της γλώσσας σε αυθεντικό πλαίσιο και σε σχετικά με τις εμπειρίες τους συμφραζόμενα και έτσι η εκμάθηση της ΝΕ αποκτά συνάφεια και συνέχεια. Ακόμα, οι μαθητές εκτίθενται στη γλώσσα μέσα σε συγκεκριμένα νοηματικά συμφραζόμενα, που τους βοηθούν να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν, ιδανικά, ευρύτερο φάσμα λεξιλογικών και γραμματικών δομών από αυτό που προσφέρει το καθιερωμένο πρόγραμμα εκμάθησης ΝΕ του επιπέδου τους. Οι μαθητές, επιπλέον, θέλουν να διηγηθούν μια συγκεκριμένη ιστορία και γι' αυτό αναπτύσσουν την ικανότητά τους να εκφράζονται με μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια.

4. Επιλογικός σχολιασμός

Η αφήγηση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να προσεγγίσουν τη γλώσσα σε συναισθηματικό επίπεδο. Οι ιστορίες συχνά περιγράφουν καταστάσεις, με τις οποίες μπορούν να συνδεθούν οι μαθητές και στις οποίες μπορούν να βρουν κοινά σημεία, κάνοντας την εμπειρία εκμάθησης γλώσσας πιο προσωπική και, συνεπώς, πιο εποικοδομητική. Σχεδόν όλες οι έρευνες ως τώρα, με συμμετέχοντες διάφορων ηλικιών και μαθησιακών πλαισίων, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ένταξη της ΨΑ στο μάθημα έχει συμβάλει με την πρόοδο της τεχνολογίας στην περαιτέρω ενθάρρυνση των μαθητών να μαθαίνουν (Robin, 2016· Chisholm & Trent, 2013). Στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, όμως, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η ικανότητα ανταπόκρισης των μαθητών και στην εφαρμογή ψηφιακών τεχνολογιών, για να είναι εφικτές οι πλούσιες εκπαιδευτικές εμπειρίες.

Η δυσκολία, ωστόσο, εναπόκειται στο ότι λείπουν εξαρχής από τους ενήλικες μαθητές εκτός Ελλάδας, που μαθαίνουν την Ελληνική ως ΞΓ, τα κίνητρα για να δεχθούν να μπου στη διαδικασία αυτή. Πολλοί εργάζονται καθημερινά μπροστά σε έναν υπολογιστή και αυτό λειτουργεί ανασταλτικά στο να θέλουν να το κάνουν αυτό και στον ελεύθερο χρόνο τους. Όμως, η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να αποτελέσει το επόμενο επίπεδο που στοχεύουμε να κατακτήσουμε, διότι φαίνεται να προσφέρει πλέον ένα πλούσιο πεδίο έμπνευσης για το καρποφόρο μάθημα της Ελληνικής ως ΞΓ σε ενηλίκους.

Βιβλιογραφία

- Alexander, B., & Levine, A. (2008) Web 2.0 Storytelling. Emergence of a new genre. *EduCAUSE Review*, 43, 40-56.
- Barrett, L. (2006). Solving the emotion paradox: Categorization and the experience of emotion. *Personality and social psychology review: An official journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc.* 20-46.

- Barua, S. (2023). Digital Storytelling: Impact on learner Engagement and language learning outcomes, *International Journal of Academic and Applied Research (IJAAR)*, 7(6), 25-39.
- Chisholm, J., & Trent, B. (2013). Digital Storytelling in a place-based composition course. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 307-318. Διαθέσιμο στο: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/jaal.244>.
- Harun, H., & Shiratuddin, N. (2009). Digital Storytelling: New medium in communicating knowledge and information. *International Conference on Innovation in Teaching and Management of Higher Education (ICITM 09)*. DOI: 10.13140/RG.2.1.5094.4483
- Frazel, M. (2010). *Digital Storytelling guide for educators*. International Society for Technology in Education.
- Kallinikou, E., & Nicolaidou, I. (2019). Digital Storytelling to enhance adults' speaking skills in learning foreign languages: A case study. *Multimodal Technologies and Interaction* 3(3), 59-69.
- Karimova, G., Ishanov, P., Mukanova, S., Odintsova, S., & Aratayeva, A. (2023). The effects of using digital stories and media in foreign language teaching. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 11(5), 1113-1130.
- Κορομβόκη, Π. (2023). Η αξιοποίηση της προσέγγισης «μάθηση βάσει έργου» PBL (Project-based learning) στη διδασκαλία της ΝΕως Γ2/ΞΓ και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης των μαθητών/φοιτητών. Στο Ε. Γρίβα, Γ. Βλάχος & Α. Γιαννακοπούλου (Επιμ.), *Ψηφιακός Τόμος «Σύγχρονες Πρακτικές στη Διδασκαλία της ΝΕ ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας»*, Ινστιτούτο Ελληνικής Γλώσσας – Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 76-84.
- Makarova, E.N., & Pirozhkova, I.S. (2021). New educational technologies to develop foreign language communicative competence of non - linguistic students: digital storytelling. *Philological Class*.
- Μαραβελάκη, Σ. (2019). Αφηγούμαι ψηφιακά: Ένα εξ αποστάσεως ασύγχρονο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων στην ψηφιακή αφήγηση. Στο Τσιχουρίδης Χ. κ.ά. (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 5ου Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας. Λάρισα 11-13 Οκτωβρίου, 1213-22*. <https://synedrio.eepek.gr/el/to-synedrio/praktika-synedriou>
- Robin, B. (2016). The power of Digital Storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, 30, 17-29.
- Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for language learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Διδάσκοντας την παράδοση ψηφιακά: Μια πρόταση για την ανάδειξη της γεωγραφικής γλωσσικής ποικιλότητας στην Α΄ Λυκείου

Αγγελική Ι. Καραγγέλου

Εκπαιδευτικός ΠΕ02/ΤΕ16, MEd, MA

akarangelou@gmail.com

Περίληψη

Η Νεοελληνική Γλώσσα στην Α΄ Λυκείου εξετάζει μεταξύ άλλων την ποικιλότητα, κοινωνική και γεωγραφική. Ως προς την πρώτη περίπτωση, ο μαθητικός πληθυσμός δείχνει αρκετά ενήμερος. Σχετικά, όμως, με τις διαλέκτους και τα ιδιώματα, φαίνεται να επιβάλλονται ισχυρά διαχρονικά στερεότυπα. Στην εργασία αυτή, παρουσιάζεται μια πρόταση διδασκαλίας των γεωγραφικών ποικιλιών, μέσα από πολυτροπικά και πολυμεσικά γραπτά και προφορικά κείμενα, σύμφωνα και με τις κατευθυντήριες των νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Κύριους στόχους αποτελούν η επισήμανση της διαχρονικής επίδρασης της ποικιλότητας στο γλωσσικό παρόν, η συμβολή του διαλεκτικού λόγου στη διαδικασία κατασκευής ταυτοτήτων, η σημασία της αποδοχής και του σεβασμού της διαφορετικότητας και η αποδόμηση στερεοτύπων. Η ενθουσιώδης ανταπόκριση των μαθητών/τριών και τα σχετικά συμπεράσματα επιβεβαιώνουν τη θετική έκβαση της διδασκαλίας. Παράλληλα, διαπιστώνεται μεταστροφή στην αντιμετώπιση της διαλεκτικής ποικιλίας ως κύτταρου πολιτισμικής ταυτότητας, στην οποία οι νεότερες γενιές επιστρέφουν δυναμικά.

Λέξεις-κλειδιά: Γεωγραφική γλωσσική ποικιλία, πρόταση διδασκαλίας, στερεότυπα, τεχνολογία.

1. Οι γλωσσικές ποικιλίες στην εκπαίδευση

Οι γλωσσικές ποικιλίες παρουσιάζουν σταδιακά αυξανόμενο ενδιαφέρον, για όλα τα μέλη της γλωσσικής κοινότητας. Η διεύρυνση των αντιλήψεων και οι τάσεις ισότιμης συμπερίληψής τους στο μωσαϊκό των απενοχοποιημένων μορφών λόγου οφείλονται, μεταξύ άλλων, και στην προβολή τους μέσα από τα κείμενα μαζικής κουλτούρας, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα να διαμορφώνουν κοινωνικές ταυτότητες (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011· Αρχάκης, Φτερνιάτη & Τσάμη, 2015). Όσον αφορά στην εκπαίδευση, η μεταστροφή είναι εμφανής: Ήδη σε αρκετές πανεπιστημιακές σχολές, ο διαλεκτικός λόγος αποτελεί αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο, όχι μόνο σε μεταπτυχιακό, αλλά και σε προπτυχιακό επίπεδο (Τζακώστα, 2014, 2020), ενώ έχει ήδη προαναγγελθεί για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η μελέτη και ανάδειξη των διαλέκτων ως φορέων πολιτισμού (ΙΕΠ, 2023). Σύμφωνα με τα όσα προβλέπουν τα τρέχοντα Αναλυτικά Προγράμματα, στην Α΄ Λυκείου, το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας μελετά τη γλωσσική ποικιλότητα, με κριτήρια κοινωνικά και γεωγραφικά. Στην πρώτη περίπτωση,

ο μαθητικός πληθυσμός δείχνει εκ των πραγμάτων περισσότερο εξοικειωμένος (είναι αναμενόμενη η εξοικείωση με τη γλώσσα των νέων, όπως και η κατανόηση της διάστασης του φύλου, για εξίσου προφανείς λόγους). Δεν ισχύει όμως το ίδιο με την περίπτωση των διαλέκτων, ειδικά στα αστικά κέντρα.

Η διδασκαλία των γεωγραφικών ποικιλιών τοποθετείται στην πρώτη ενότητα του σχολικού βιβλίου, με την εμπειρία των αποδεκτών συχνά αδιαμόρφωτη, πρώιμη ή βιωματική. Σε πρώτη φάση, παρουσιάζονται ενδεικτικά παραδείγματα για ορισμένες μορφές ιδιωμάτων, ενώ, στη συνέχεια, το ενδιαφέρον στρέφεται στις κοινωνικές ποικιλίες και το ύφος. Το εγχειρίδιο της Λογοτεχνίας περιλαμβάνει αρκετά κείμενα σε ιδιωματική γλώσσα, ωστόσο προβλέπεται η ανάλυσή τους μόνο ως προς το περιεχόμενο, χωρίς εξέταση της χρησιμοποιούμενης ποικιλίας· εξάλλου, οι σχετικές οδηγίες δεν δεσμεύουν τον/την εκπαιδευτικό για αξιοποίηση συγκεκριμένων κειμένων. Αρκετές έρευνες (Μαγαλιά, 2000· Ραβλου & Ραπαρανίου, 2004· Τσιπλάκου, 2007· Ιοαννίδου, 2009· Καψάσκη & Τζακώστα, 2016· Τζακώστα & Μπετεινάκη, 2018· Tzakosta & Betinaki, 2019· Τζακώστα, 2020) αναφέρουν στα ευρήματά τους ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία των διαλέκτων, αποφεύγουν, ωστόσο, να τις εντάξουν στη διδασκαλία, καθώς είτε δεν έχουν τα απαραίτητα εφόδια (προσωπικές γνώσεις, υποστηρικτικό υλικό, γραμματική περιγραφή των ποικιλιών, επιμόρφωση από καταρτισμένους διαλεκτολόγους) είτε το θεωρούν περιττό ή χρονοβόρο.

Ως αποτέλεσμα, συχνά, προκειμένου να αρθεί το εμπόδιο της γλωσσικής εξομάλυνσης, τα πιο «δύσκολα» από αυτά παραμένουν ανεκμετάλλευτα και επιλέγονται άλλα, λιγότερο δυσνόητα. Η παράμετρος αυτή περιορίζει ακόμη περισσότερο τις ήδη λιγοστές ευκαιρίες ουσιαστικής επαφής των μαθητών/τριών με τον αυθεντικό διαλεκτικό λόγο, παρεμποδίζοντας την αποδόμηση των κοινωνικών στερεοτύπων (Αρχάκης & Κονδύλη, 2006), τα οποία συσκοτίζουν τη δυναμική των διαλέκτων και των ιδιωμάτων, όχι μόνο όσον αφορά στη διαχρονία, αλλά και σε σχέση με το παρόν και ενισχύοντας τον σταδιακό αποδιαλεκτισμό της ελληνικής (Πλαδή, 2001).

2. Η διδακτική πρόταση

2.1. Σκοπός και αιτιολόγηση

Με στόχο την ισότιμη ανάδειξη του διαλεκτικού λόγου στη συνείδηση των φυσικών ομιλητών, καταθέτουμε στη δημοσίευση αυτή μια πρόταση διδασκαλίας, η οποία αξιοποιεί την ψηφιακή τεχνολογία για την παρουσίαση των γεωγραφικών ποικιλιών, μέσα από πολυτροπικά γραπτά και προφορικά κείμενα, οπτικό υλικό, ηχογραφήσεις αυθεντικού λόγου, αποσπάσματα τηλεοπτικών εκπομπών και κείμενα μαζικής κουλτούρας (Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης, 2016), σύμφωνα και με τις κατευθυντήριες των νέων Προγραμμάτων Σπουδών.

Ο αναδυόμενος κριτικός γραμματισμός (Critical Literacy) (Janks, 2013) συνηγορεί υπέρ της επαφής των μαθητών/τριών με αυθεντικό πολυδιαλεκτικό υλικό, η οποία ενισχύει τον στόχο της κριτικής επίγνωσης και παράλληλα αναδεικνύει την κοινωνική και

σημειωτική λειτουργία που επιτελεί η γλώσσα, ως φορέας μηνυμάτων. Επιπλέον, η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών (Multiliteracies) αναγνωρίζει τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών/τριών (μεταξύ των οποίων και τη γλωσσική ποικιλότητα) (Στρατιδάκης, 2019) ως πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διδακτική διαδικασία (Ντίνας, 2015).

Ο κεντρικός σκοπός της προσέγγισης συνοψίζεται στην ανάδειξη των διαλέκτων ως στοιχείου που αλληλεπιδρά με το γλωσσικό παρόν και το συνδιαμορφώνει δυναμικά. Η βασική αυτή επιδίωξη επιτυγχάνεται μέσα από την προσέγγιση των ακόλουθων ειδικότερων γλωσσικών στόχων:

- επισήμανση της διαχρονικής παρουσίας της γλωσσικής ποικιλότητας και της συνεισφοράς της στο γλωσσικό παρόν της ελληνικής, μέσα από οριζόντιες συνάψεις,
- άμεση και βιωματική (κατά το δυνατόν) προσέγγιση των διαλέκτων από τους εφήβους, με στόχο την ανάδειξη της αξίας και σημασίας τους,
- προβληματισμός για τη σημερινή αντιμετώπισή τους και για τις συνακόλουθες στάσεις και αξιολογήσεις,
- διαμόρφωση κριτικής σκέψης, όσον αφορά στις ομιλούμενες εκτός συνόρων ελληνικές διαλέκτους και τη δυναμική τους, αλλά και απέναντι σε σχετικές παγιωμένες αντιλήψεις,
- σύγκριση του τρόπου αξιοποίησης της διαλεκτικής ποικιλίας, σύμφωνα με την εκάστοτε στόχευση,
- ανάδειξη της συμβολής της χρήσης του διαλεκτικού λόγου στη διαδικασία κατασκευής κοινωνικών ταυτοτήτων,
- συνειδητοποίηση της λειτουργικής διάστασης των κειμένων που αξιοποιούν μια γεωγραφική ποικιλία.

Παράλληλα, επιτυγχάνονται και άλλοι, εξωγλωσσικοί στόχοι, όπως η προσέλκυση του ενδιαφέροντος για ένα θέμα ενδεχομένως επιφανειακά «αδιάφορο» (ειδικά για τα παιδιά μιας μεγάλης πόλης), χάρη στο «εναλλακτικό» υλικό διδασκαλίας, το οποίο οδηγεί στην ανάδειξη της ψηφιακής τεχνολογίας ως εργαλείου μάθησης.

2.2. Συμμετέχοντες

Η διδασκαλία υλοποιήθηκε σε ένα τμήμα 26 ατόμων Α' Λυκείου, σε σχολική μονάδα ημιαστικής περιοχής της Αθήνας κατά το σχολικό έτος 2023-24, με ομοιογενές γλωσσικό υπόβαθρο (Εξαιρέση αποτέλεσαν δύο μόνο πρόσωπα, με διαλεκτόφωνο τον έναν από τους δύο γονείς). Καθώς το ενδιαφέρον του ακροατηρίου ήταν αρκετά ζωηρό, και λαμβάνοντας υπόψη την ποικιλία και την πληθώρα των κειμένων που αξιοποιήθηκαν, κρίθηκε ως απαραίτητη η διάρκεια των δύο διδακτικών δίωρων.

2.3. Μέσα, πόροι και υλικά

Ως υλικοτεχνική υποδομή, αξιοποιήθηκε η διαδραστική οθόνη αφής και ο ηχητικός εξοπλισμός της αίθουσας διδασκαλίας, φύλλο εργασίας με κείμενα σε διαλεκτικό λόγο και η ψηφιακή παρουσίαση που δημιουργήθηκε από την εκπαιδευτικό για τη διδασκαλία

της συγκεκριμένης ενότητας, η οποία βασίστηκε σε πολυμεσικό ψηφιακό υλικό, από έγκυρες διαδικτυακές πηγές, και αναρτήθηκε στην ηλεκτρονική τάξη του μαθήματος, στην πλατφόρμα e-class, μαζί με τους αντίστοιχους συνδέσμους, ως σημείο αναφοράς. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν διαλεκτικοί χάρτες, οι οποίοι οπτικοποιούν τη γεωγραφική κατανομή των ποικιλιών, διευκολύνοντας, με τον τρόπο αυτόν, την αποκωδικοποίηση της πληροφορίας για τους αποδέκτες.

Ως αντιπροσωπευτικά δείγματα διαλεκτικού/ιδιωματικού λόγου, αξιοποιήθηκαν τα ακόλουθα είδη τεκμηρίων:

- γραπτά κείμενα, ορισμένα εκ των οποίων εικονογραφημένα,
- αποσπάσματα ηχογραφήσεων αυθεντικού λόγου από ψηφιακές πλατφόρμες και αποθετήρια (GreeD, ΔΙΑΦΩΝΗΝ, AMIGRE),
- παραδοσιακά τραγούδια και -σε κάποιες περιπτώσεις- σύγχρονες αναβιώσεις/διασκευές αυτών (YouTube, Spotify, kasetophonο.com),
- εκπομπές και δελτία ειδήσεων από κανάλια της περιφέρειας,
- κείμενα μαζικής κουλτούρας (τηλεοπτικές εκπομπές, χιουμοριστικές σειρές, σύγχρονες σειρές με σοβαρό περιεχόμενο, διαφημίσεις),
- εικόνες και βίντεο από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Μέσα από αυτή την εφαρμογή, τονίζεται, επίσης, η ανάγκη για αποδοχή και σεβασμό της ετερότητας στην πολυπολιτισμική κοινωνία του 21^{ου} αιώνα, με συνακόλουθη την «απενοχοποίηση» προσώπων και καταστάσεων, μέσα από μια διαδικασία αποδόμησης στερεοτύπων. Τέλος, γίνεται αντιληπτή η ανάδυση των κοινωνικών μηνυμάτων κάθε κειμένου, μέσω της λειτουργικότητας των γλωσσικών επιλογών του, ενώ ταυτόχρονα διευκολύνεται η συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο τα κείμενα μαζικής κουλτούρας συμβάλλουν στη φυσικοποίηση ή την άρση των ανισοτήτων, μέσα από εμφανή ή καλυμμένα κοινωνικά νοήματα και ιδεολογίες (Fairclough, 1989· Στάμου & Τσώτσου, 2019· Τσάμη, 2018).

Είναι αυτονόητο ότι καταλυτικό ρόλο στο όλο εγχείρημα διαδραματίζει ο ενημερωμένος εκπαιδευτικός, ο οποίος, διαθέτοντας στέρεες επιστημονικές γνώσεις και απαλλαγμένος από προσωπικές προκαταλήψεις ή αξιολογικές εμμονές, θα οδηγήσει το ακροατήριο σε μια διαδρομή ανακάλυψης και αισθητικής απόλαυσης, θα εμπνεύσει την αγάπη για τη μελέτη της γλώσσας και θα εμφυσήσει βασικές αρχές και αξίες που θα διευκολύνουν την ολόπλευρη αντιμετώπιση των γλωσσικών ζητημάτων γενικότερα.

3. Οι φάσεις της διδασκαλίας

3.1. Πρώτο δίδωρο: Περιγραφή και οριοθέτηση των εννοιών γλώσσα, διάλεκτος, ιδίωμα

Με αφετηρία ερωτήσεις, όπως «Τι είναι διάλεκτος; Ποιες διαλέκτους έχει η Ελληνική Γλώσσα; Ποιοι μιλάνε σήμερα διαλέκτους και σε ποια περίπτωση;», δίνεται το έναυσμα για την έναρξη της συζήτησης, ώστε να ξεκινήσει μια διαδικασία «ήπιου», αλλά γόνιμου, προβληματισμού. Επισημαίνεται, έπειτα, η διαχρονική παρουσία των ποικιλιών στην

ελληνική, αρχικά με την αναφορά στις αρχαιοελληνικές διαλέκτους, με τις οποίες οι μαθητές/τριες έχουν έρθει σε επαφή μέσω του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών και της Ιστορίας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι σημερινές διάλεκτοι, μέσα από ευχάριστες δραστηριότητες, όπως είναι η ανάγνωση ενός αποσπάσματος από τον «Αστεριξ» στα ποντιακά, το οποίο δίνεται στα παιδιά με ζητούμενο την αποκωδικοποίησή του στα επιμέρους γλωσσικά επίπεδα (Εικόνα 1), η ανάγνωση ενός καπταδοκικού παραμυθιού και της μεταγλώττισής του στην κοινή νεοελληνική (Εικόνα 2), η ακρόαση του γνωστού κατωιταλιώτικου τραγουδιού «Kalinipta» (Εικόνα 3), η παρατήρηση πινακίδων γραμμένων στην τσακωνική (Εικόνα 4) και η παρακολούθηση οπτικοακουστικού υλικού για το ίδιο θέμα με τίτλο «Τσακωνικά: Η αρχαιότερη ζωντανή γλώσσα στην Ελλάδα».



Εικόνα 5: Ο Αστεριξ στα ποντιακά.



Εικόνα 2: Καππαδοκικό κείμενο μεταγλωττισμένο.

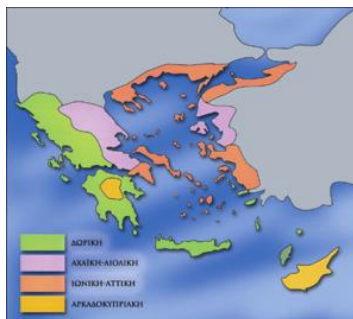


Εικόνα 6. Κατωιταλιώτικα.



Εικόνα 7. Δείγματα τσακωνικής διαλέκτου.

Η διάκριση των όρων «διάλεκτος-ιδίωμα» πραγματοποιείται χωρίς ειδικότερες επιστημονικές λεπτομέρειες, με τη βοήθεια ενός υποτυπώδους χάρτη, ο οποίος παρουσιάζει τα ισόγλωσσα που χωρίζουν αδρά τα ιδιώματα σε βόρεια και νότια, ανατολικά και δυτικά, ώστε να μεταφερθεί η συζήτηση στο παρόν (Εικόνες 5 και 6).



Εικόνα 5. Διαλεκτικός χάρτης Αρχαίας Ελληνικής.



Εικόνα 6. Νεοελληνικά ιδιώματα.

¹ Στον σύνδεσμο: <https://www.youtube.com/watch?v=GZJzNeGd97g>.

Ακολουθεί η ακρόαση ηχητικών αποσπασμάτων από αυθεντικές περιστάσεις (δείγματα αυθεντικού λόγου, παραδοσιακά τραγούδια), τα οποία αντλούνται από τις πλατφόρμες που προαναφέρθηκαν και αποτελούν χαρακτηριστικά δείγματα των κυριότερων ποικιλιών (βόρεια – νότια ιδιώματα κ.λπ.). Το μάθημα ολοκληρώνεται με την αναφορά σε διαλέκτους άλλων γλωσσών, όπως τα βασικά και τα καταλανικά, ή τα μανδρινικά και τα καντονέζικα, όσον αφορά στην αξιολογική κατάταξη των ποικιλιών, και με την παρουσίαση οπτικοακουστικού υλικού¹ σχετικά με το συριακό χωριό Χαμιδιέ, όπου μέχρι σήμερα απόγονοι Κρητών μεταναστών ομιλούν το κρητικό ιδίωμα.

3.2. Δεύτερο δώρο: Η επίδραση του διαλεκτικού λόγου στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων

Με αφορμή τη φράση του Max Weinrich «Γλώσσα είναι μια διάλεκτος με στρατό και στόλο», και με ερωτήσεις, όπως «Σε τι χρησιμεύει σήμερα μια διάλεκτος; Πώς αντιδρά κανείς στο άκουσμα μιας διαλέκτου και γιατί;», οι μαθητές/τριες εισάγονται σε μια συζήτηση σχετικά με τη χρήση και την αξιοποίηση του διαλεκτικού λόγου στην καθημερινότητα. Στη συνέχεια, τίθεται το θέμα της προτυποποίησης, για το οποίο αναμένεται εύλογα μεγαλύτερη αμηχανία εκ μέρους της ολομέλειας, στη βάση ιστορικών και κοινωνικών δεδομένων (Μπασλής, 2017). Η λογική αυτή διευκολύνει τη μετάβαση στο επόμενο στάδιο, όπου προσεγγίζεται το ζήτημα της στερεοτυπικής αντιμετώπισης των διαλεκτόφωνων και της κατασκευής ταυτοτήτων στα ΜΜΕ, ιδίως μέσα από κείμενα μαζικής κουλτούρας, με βάση τη σκοπιμότητα της χρήσης του διαλεκτικού λόγου. Προβάλλονται διαφημίσεις που αξιοποιούν εμφατικά ιδιοματικές ποικιλίες, καθαρά για εμπορικούς σκοπούς (Γάλα Ροδόπη – βόρειο ιδίωμα, Ημιμαραθώνιος Κρύας Βρύσης – ποντιακή διάλεκτος με υπότιτλους, οι οποίοι διευκολύνουν ιδιαίτερα την κατανόηση, Ημιμαραθώνιος Κρήτης – κρητικό ιδίωμα και ιδίωμα Ιωαννίνων), αλλά και αποσπάσματα από δημοφιλείς τηλεοπτικές σειρές (Μην αρχίζεις τη μουρμούρα, Το νησί, Σασμός, Κόκκινο ποτάμι), με στόχο τη σύγκριση του τρόπου χρήσης των ποικιλιών και του σκοπού για τον οποίο αξιοποιείται η κάθε μία, μεταξύ των δύο κατηγοριών οπτικοακουστικού υλικού, αλλά και μεταξύ των διαλεκτόφωνων χαρακτήρων στις σειρές (Φτερνιάτη, Τσάμη & Αρχάκης, 2016).

Οι δραστηριότητες αυτές αποδεικνύουν ότι η χρήση του διαλεκτικού λόγου είναι άλλοτε ακούσια/φυσική (λ.χ. σε ειδήσεις και εκπομπές σε τοπικά κανάλια, αν και τυπικά μη αναμενόμενη), άλλοτε, όμως, παρουσιάζεται ως σκόπιμα επιτηδευμένη (υφοποίηση διαλέκτου) (Coupland, 2007), για λόγους που αφορούν είτε τη χιουμοριστική αναπαράσταση/την κοινωνική κατασκευή μιας ταυτότητας, οδηγώντας σε σύνδεση με στερεότυπα και υποτιμητικές αξιολογήσεις, είτε την προβολή εθνικής ταυτότητας, αποδίδοντας στην αναπαράσταση θετικό πρόσημο. Ως προς το τελευταίο, επισημαίνεται ιδιαίτερα ο ρόλος των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ), καθώς μέσα από καλοπροαίρετα χιουμοριστικές αναρτήσεις εκ μέρους των ίδιων των διαλεκτόφωνων, ανιχνεύεται μια στάση περηφάνειας για τη γλωσσική τους ποικιλία, καθώς αυτή

¹ Στον σύνδεσμο: <https://youtu.be/9kEAvnbHpM4>.

σηματοδοτεί την ιδιαίτερη ταυτότητά τους (Cummins, 2005) και τους δένει τόσο με τον τόπο καταγωγής τους όσο και με τους ομόγλωσσους συντοπίτες τους, ενώ, παράλληλα, αποτελεί στοιχείο παράδοσης για τη διαφύλαξη και προβολή της οποίας τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια έντονη τάση από πολλούς Νεοέλληνες, και κατ' επέκταση προσιωνίζεται τη σταδιακή μεταστροφή για την υπόλοιπη γλωσσική κοινότητα ευρύτερα.

Ως κατάλληλες δραστηριότητες, για να πλαισιώσουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία ολοκληρώνοντας τον κύκλο των τεσσάρων συνολικά ωρών, μπορούν να υλοποιηθούν οι ακόλουθες προτάσεις, είτε ατομικά είτε ομαδικά/συνεργατικά:

- Ακρόαση αποσπασμάτων αυθεντικού λόγου από διαλεκτικές βάσεις και απόπειρα μεταγλώττισης¹· αντικατάσταση τύπων της ΚΝΕ με άλλους από διαλεκτικό λεξιλόγιο, σε ειδησεογραφικό ή επιστημονικό κείμενο, και διατύπωση σχετικών παρατηρήσεων.
- Ακρόαση διαλεκτόφωνων τραγουδιών σε σύγχρονη διασκευή (π.χ. Kalinifta-Encardia, Μεθύσιν τζε φιλίν-Monsieur Doumani), διατύπωση παρατηρήσεων, κυρίως ως προς το φωνολογικό και λεξιλογικό επίπεδο, καταγραφή λεξιλογίου και αναζήτηση ετυμολογίας. Μεταγραφή στίχων στην κοινή νεοελληνική, προσαρμογή στη μελωδία και σύγκριση των δύο εκδοχών. Συζήτηση και αναστοχασμός σχετικά με τη σκοπιμότητα χρήσης του διαλεκτικού λόγου από δημοφιλείς σύγχρονους καλλιτέχνες (π.χ. Γ. Χαρούλης, Β. Σκουλάς).
- Παρακολούθηση εκπομπών σε τοπικά τηλεοπτικά κανάλια (ειδήσεις, περιγραφή ποδοσφαιρικού αγώνα) και σχολιασμός χρήσης της γλώσσας, ως προς τα διάφορα επίπεδα, μεταγραφή ενός δελτίου ειδήσεων ή επιστημονικού κειμένου σε διαλεκτικό λεξιλόγιο και διατύπωση παρατηρήσεων, συζήτηση σχετικά με την επιλογή του διαλεκτικού λόγου σε τηλεοπτικές σειρές με ιστορική θεματολογία και σε διαφημίσεις.
- Αναζήτηση εικόνων/ανεκδότων/σελίδων στα ΜΚΔ, σχετικά με την ντοπιολαλιά και αναστοχασμός σχετικά με την προθετικότητα τους, κατά περίπτωση.
- Συνομιλία με διαλεκτόφωνα πρόσωπα από τον κύκλο των μαθητών/τριών, καταγραφή και απομαγνητοφώνηση, επισήμανση και κατηγοριοποίηση των συχνότερων/εμφανεστερων χαρακτηριστικών· επικοινωνία μέσω βιντεοκλήσης με μαθητές/τριες σχολείου από διαλεκτόφωνες περιοχές και συζήτηση για τον βαθμό επίδρασης των διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών στην επικοινωνία.

4. Συζήτηση

Η ενθουσιώδης ανταπόκριση των μαθητών/τριών στην όλη διαδικασία, σύμφωνα με την ενεργό συμμετοχή τους και την προθυμία τους να εμπλακούν ενεργά στη διερεύνηση του θέματος, επιβεβαίωσαν την επίτευξη των αρχικών στόχων, σε όλα τα επίπεδα. Αποτιμώντας την όλη διαδικασία, κατέθεσαν σχόλια που αποδεικνύουν, εκτός από τον

¹ Ενδεικτικά: <http://www.xanthi.ilsp.gr/mnemeia/samplesound.aspx>.

εμπλουτισμό των γνώσεων, και τη μεταστροφή των αντιλήψεών τους, σχετικά με το ζήτημα των ταυτοτήτων. Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά συνειδητοποίησαν ότι οι διάλεκτοι είναι ζωντανό και αναπόσπαστο κομμάτι της ελληνικής διαχρονικά. Οι μαθητές/τριες στοχάστηκαν κριτικά, αναφορικά με την αντιμετώπιση των διαλέκτων που ομιλούνται από Έλληνες του εξωτερικού, σε σύγκριση με τις ποικιλίες που συναντώνται εντός των συνόρων και προβληματίστηκαν για την πορεία των διαλέκτων και των ιδιωμάτων σε βάθος χρόνου στη σύγχρονη εποχή, ενώ παράλληλα, «απενοχοποίησαν» πρόσωπα και καταστάσεις, συνειδητοποιώντας τη μεταστροφή του ενδιαφέροντος των νεότερων ηλικιακών ομάδων προς την ντοπιολαλιά, ως κύτταρο πολιτισμικής ταυτότητας. Το στοιχείο αυτό, ως παράπλευρο όφελος, συμβάλλει ευρύτερα στην καλλιέργεια της κουλτούρας αποδοχής της διαφορετικότητας, της ισότιμης αντιμετώπισης, και του σεβασμού στο διαφορετικό. Τέλος, αξιολόγησαν με πολύ θετικό τρόπο τη συμβολή της ψηφιακής τεχνολογίας στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, καθώς η πρακτική αυτή ενίσχυσε και το ενδιαφέρον τους, και τις δεξιότητές τους σε επίπεδο Ψηφιακού Γραμματισμού.

5. Επίλογος

Καταληκτικά, αξίζει να αναφερθούμε στην ένταξη της διδασκαλίας της γλωσσικής ποικιλότητας στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Λυκείου, τα οποία αναμένεται να εφαρμοστούν. Σε αυτά, προβλέπεται οριζόντια διδασκαλία του ζητήματος και στις τρεις τάξεις του Λυκείου, με τρόπο που προσεγγίζει βαθμηδόν και σε ομόκεντρους κύκλους την ποικιλότητα. Η προοπτική αυτή εγγυάται την ανάδειξη της φυσικότητας των διαλεκτικών ποικιλιών και της συνεισφοράς τους στη γλώσσα, την ενίσχυση της γλωσσικής και μεταγλωσσικής ενημερότητας των μαθητών/τριών, την ανάπτυξη κριτικής επίγνωσης σχετικά με τις κοινωνικές και σημειωτικές λειτουργίες όλων των μορφών του προφορικού και γραπτού λόγου, οδηγώντας στην «απενοχοποίηση» των διαλεκτόφωνων και στην αποδόμηση των σχετικών στερεοτύπων. Πάνω από όλα όμως, θα αποδώσει στον διαλεκτικό λόγο την αξία που του ανήκει, τοποθετώντας τον σε θέση ισότιμη με αυτή της πρότυπης, και θα εξασφαλίσει το σημαντικό εξωγλωσσικό όφελος του πολιτισμικού πλουραλισμού· στοιχείο απαραίτητο για κάθε μέλος της παγκόσμιας γλωσσικής κοινότητας.

Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α., & Κονδύλη, Μ. (2006). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Νήσος.
- Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Πατάκης.
- Αρχάκης, Α., Φτερνιάτη, Α., & Τσάμη, Β. (2015). Η γλωσσική ποικιλότητα σε κείμενα μαζικής κουλτούρας: Προτάσεις διδακτικής αξιοποίησής της. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και*

- δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές (σσ. 67-94). Gutenberg.
- Coupland, N. (2007). *Style: Language variation and identity*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Μτφρ. Σ. Αργύρη). Gutenberg.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2023). *Προγράμματα Σπουδών*. Διαθέσιμο στο <http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-archiki-selida>.
- Ioannidou, E. (2009). Using the 'improper' language in the classroom: The conflict between language use and legitimate varieties in education. Evidence from a Greek Cypriot classroom. *Language and Education*, 23(3), 263-278.
- Janks, H. (2013). Critical Literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, 4(2), 225-242.
- Καψάκη, Α., & Τζακώστα, Μ. (2016). Στάσεις καθηγητών και μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση και τη διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στο σχολείο. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 36, 161-174.
- Μαγαλιά, Α. (2000). *Γλωσσικές προκαταλήψεις εκπαιδευτικών. Θεωρητική προσέγγιση και εμπειρική έρευνα*. Κυριακίδη.
- Μπασλής, Γ. (2017). *Εισαγωγή στη σύγχρονη διαλεκτολογία*. Γρηγόρης.
- Ντίνας, Κ. (2015). Η αξιοποίηση της διαλεκτικής ποικιλίας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού: Η εμπειρία μιας διδακτικής απόπειρας. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 167-186). Gutenberg.
- Pavlou, P., & Papapanlou, A. (2004). Issues of dialect use in education from the Greek Cypriot perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 243-258.
- Πλαδή, Μ. (2001). Γλωσσικές στάσεις και διαλεκτική υποχώρηση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 21, 618-629.
- Πολάκη, Μ. (2016). Προτάσεις ενσωμάτωσης της κρητικής διαλέκτου στη διδασκαλία. *Προφορική ανακοίνωση στο 7ο Διεθνές συνέδριο Νεοελληνικής διαλεκτολογίας και Γλωσσολογικής Θεωρίας*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Στάμου Α., & Τσώτσου, Β. (2019). Γλωσσικά στερεότυπα σε κείμενα μαζικής κουλτούρας για παιδιά: Μια διαχρονική ανάλυση των γλωσσικών κωδίκων σε ταινίες κινουμένων σχεδίων της Disney. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12(1), 95-133.
- Στάμου, Α., Αρχάκης, Α., & Πολίτης, Π. (2016). *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. Σαΐτα.

- Στρατιδάκης, Χ. (2019). Ενεργοποιώντας το γλωσσικό πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών: προσεγγίσεις και ερευνητικές εργασίες για την κρητική διάλεκτο. Στο Ι. Κάππα, & Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Πρακτικά του 7ου Διεθνούς Συμβουλίου Νεοελληνικών Διαλέκτων και Γλωσσολογικής Θεωρίας* (σσ. 86-192). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Τζακώστα, Μ., & Ε. Βετινάκη. (2018). 'Κουλαντρίζοντας τσι διαλέκτους στο σχολείο': Η κρητική διάλεκτος ως εργαλείο γλωσσικής διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Το Ελληνικό Βλέμμα*, 4, 4-10.
- Τζακώστα, Μ., & Μπετεινάκη, Ε. (2019). Η κρητική διάλεκτος ως εργαλείο γλωσσικής διδασκαλίας και αφύπνισης της πολιτισμικής ταυτότητας. Στο Μ. Σαματάς κ.ά. (Επιμ.), *Η Κρήτη στον 21ο αιώνα. Προβλήματα, προκλήσεις, προοπτικές* (σσ. 72-90). Πεδίο.
- Τζακώστα, Μ. (2014). Οι γλωσσικές ποικιλίες στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: σκέψεις και προβληματική για τον σχεδιασμό ενός προγράμματος διδασκαλίας. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 34, 422-430.
- Τζακώστα, Μ. (2020). Πώς οι διάλεκτοι μπορούν να γίνουν αναπόσπαστο κομμάτι της γλωσσικής διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης: Η περίπτωση της Κρητικής. Στο Ζ. Στρατιδάκης (Επιμ.), *Η κρητική διάλεκτος: ιστορικότητα, εκφραστικό βάθος, διδακτικοί πειραματισμοί* (σσ. 71-92). Ιστορικό και Λαογραφικό Μουσείο Ρεθύμνου.
- Τσάμη, Β. (2018). *Κείμενα μαζικής κουλτούρας και γλωσσική ποικιλότητα: κριτική ανάλυση και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού* [Διδακτορική διατριβή]. Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας.
- Τσιπλάκου, Σ. (2007). Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, κριτικός και επιστημονικός* (σσ. 466-511). Γρηγόρης.
- Φτερνιάτη, Α., Τσάμη, Β., & Αρχάκης, Α. (2016). Τηλεοπτικές διαφημίσεις και γλωσσική ποικιλότητα: Προτάσεις κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 85-100. Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών & Εφαρμογών Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Διδάσκοντας το γράμμα ‘Ψ, ψ’ με τη συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Κυβέλη Παπανικολάου

ΠΕ70 Δασκάλα, Med Επιστήμες της Αγωγής
kivelipapanikolaou@gmail.com

Περίληψη

Η συστηματική χρήση του αλφαβητικού συστήματος της γλώσσας μας, είναι ένα δύσκολο εγχείρημα που απασχολεί την Α΄ Δημοτικού σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Οι μαθητές/τριες καλούνται να εμπεδώσουν τη διάκριση των γραμμάτων και να αντιστοιχίσουν καθένα από αυτά με τους αντίστοιχους φθόγγους. Η εποχή της πανδημίας του κορονοϊού ανέδειξε την ανάγκη για αμιγώς εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ) με τη χρήση σύγχρονων ψηφιακών μέσων. Συνυπολογίζοντας το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες της Α΄ Δημοτικού δεν είναι, αφενός, εξοικειωμένοι/ες με τα ψηφιακά εργαλεία κι, αφετέρου, στην αφομοίωση της ύλης, στη δημοσίευση αυτή θα παρουσιαστεί μία διδακτική παρέμβαση που «κατακερματίζει» τη διδασκαλία με τέτοιο τρόπο που οι μαθητές/τριες εύκολα μπορούν να εξοικειωθούν με το διδαχθέν αντικείμενο. Οι μαθητές/τριες διδάσκονται το γράμμα «Ψ, ψ» μέσω της Ψηφιακής Πλατφόρμας e-class, καθώς και με άλλα ελεύθερα προσβάσιμα εργαλεία. Η παρέμβαση χρησιμοποιεί μικτή εξ αποστάσεως διδασκαλία με στόχο οι μαθητές/τριες να διδαχθούν το συγκεκριμένο γράμμα.

Λέξεις-κλειδιά: Διδακτικό σενάριο, εκπαιδευτική πλατφόρμα, σύγχρονη ασύγχρονη διδασκαλία, γράμμα Ψ.

1. Η διδασκαλία των Γραμμάτων

Τα παιδιά που έρχονται σε επαφή για πρώτη φορά με την Ελληνική Γλώσσα πρέπει να χρησιμοποιήσουν το αλφαβητικό σύστημα συστηματικά και ενσυνείδητα. Αυτό είναι ένα σύνθετο και απαιτητικό έργο που απασχολεί τους/τις μαθητές/τριες για μεγάλο χρονικό διάστημα. Αφού, πρώτα, πραγματοποιηθεί διάκριση κι εμπέδωση των γραμμάτων, έπειτα, πρέπει να γίνει κι αντιστοίχιση καθενός από αυτά με κάποιο φθόγγο. Η γραφή και η ανάγνωση είναι πράξεις αλληλένδετες, γιατί με τη γραφή έχουμε παραγωγή κειμένων και με την ανάγνωση κατανόηση αυτών (Τύμπα, 2010).

Το διδακτικό μοντέλο, που ακολουθείτε από τα Αναλυτικά Προγράμματα, είναι το συνδυαστικό για τη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιείται η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος διδασκαλίας με στοιχεία αναδυόμενης γραφής αλλά και αυτό της ολιστικής προσέγγισης της γλώσσας (Παπά, 2010). Η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος δίνει έμφαση στην αντιστοίχιση φθόγγων και γραμμάτων μέσα από τη συστηματική άσκηση, στην κατάτμηση και επανασύνθεση πρότυπων λέξεων. Στο μοντέλο αυτό, η ανάγνωση είναι η διαδικασία η οποία ξεκινάει από την

αναγνώριση των γραμμάτων και των φθόγγων που αντιστοιχούν, συνεχίζει με τις συλλαβές και εμπλέκει, τέλος, υψηλότερα επίπεδα γλωσσικής οργάνωσης, όπως οι λέξεις κι οι προτάσεις.

Οι μέθοδοι της αναδυόμενης γραφής και της ολιστικής προσέγγισης της γλώσσας χρησιμοποιούνται γιατί η ανάγνωση και η γραφή είναι πράξεις με νόημα, εξυπηρετώντας τις επικοινωνιακές ανάγκες των ανθρώπων (Αποστόλου & Στελλάκης, 2020). Η αναδυόμενη γραφή ελέγχει και ενεργοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες. Η ολιστική προσέγγιση τονίζει την ολότητα της γλώσσας (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή). Εν κατακλείδι, ο συνδυασμός βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να μάθουν, αλλά και να κατανοήσουν σε βάθος την Ελληνική Γλώσσα (Καρατζόλα κ.ά., 2006).

2. Εξ αποστάσεως και Ανοικτή Εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕΞΑΕ) αποτελεί την εκπαιδευτική διαδικασία, βάσει της οποίας ο εκπαιδευόμενος βρίσκεται σε φυσική απόσταση τόσο από τον εκπαιδευτή όσο και από τον φορέα εκπαίδευσης (Λιοναράκης, 2001). Κατά τον Keegan (2001) είναι μια μορφή εκπαίδευσης που έχει πέντε βασικά χαρακτηριστικά:

- Την απόσταση του διδάσκοντα από τον διδασκόμενο, σχεδόν σε μόνιμη βάση.
- Την επίδραση του οργανισμού που την παρέχει, αφενός, στο διδακτικό υλικό, αφετέρου, στις υπηρεσίες υποστήριξης του εκπαιδευόμενου.
- Τη χρήση τεχνικών μέσων για την επικοινωνία εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου και για τη μεταφορά του υλικού προς μελέτη.
- Την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου για τα οφέλη του άμεσου διαλόγου.
- Την απουσία της μαθησιακής ομάδας με την «παραδοσιακή» έννοια και τη χρήση εξατομικευμένης διδασκαλίας (Keegan, 2001, σσ. 74-75).

Είναι μία μέθοδος εκπαίδευσης που χρονολογείται από το 1728 (Μανούσου, 2008). Επειδή τα μαθήματα στέλνονταν με το ταχυδρομείο, αρχικά, και για πολλά χρόνια, ήταν γνωστή ως μαθήματα διά αλληλογραφίας. Ιστορικά, στα τέλη του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ού} αιώνα κάλυπτε την εκπαίδευση στους μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κυρίως, απομακρυσμένων αγροτικών περιοχών της Νέας Ζηλανδίας, της Αυστραλίας, του Καναδά κ.ά. (Βασάλα, 2005). Τον 21^ο αιώνα, μαζί με την τεχνολογική έκρηξη μπήκαν οι βάσεις για την ΕΞΑΕ με σύγχρονες εκπαιδευτικές πλατφόρμες, που προσφέρουν ολοκληρωμένη εκπαίδευση σε όλες τις ηλικιακές ομάδες.

Δεν θα μπορούσε να ιδωθεί η ΕΞΑΕ ανεξάρτητα από τη φιλοσοφία της Ανοικτής Εκπαίδευσης (ΑΕ). Σύμφωνα με την ΑΕ η μόρφωση είναι δικαίωμα όλων των ανθρώπων και θα πρέπει να την απολαμβάνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1999). Ο όρος ΑΕ, αφενός, σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν δικαίωμα επιλογής, ελευθερία κινήσεων και έλεγχο του τρόπου μάθησής τους, αφετέρου, σημαίνει ότι έχουν πρόσβαση όλοι σ' αυτήν, χωρίς αυστηρές απαιτήσεις προσόντων (Race, 1999,

σ. 28). Η εκπαίδευση πρέπει να είναι ανοικτή και προσβάσιμη σε όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως οικονομικής, κοινωνικής, φυλετικής και ηλικιακής ομάδας στην οποία ανήκει. Η ανοικτότητα της εκπαίδευσης/μάθησης διέπεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Αρχικό χαρακτηριστικό, η πρόσβαση όλων και, κυρίως, ομάδων που για λόγους κοινωνικούς, οικονομικούς, θρησκευτικούς κ.ά. είναι αποκλεισμένοι από τη μάθηση.

Η ΑΕ είναι ευέλικτη και λειτουργεί με μαθητοκεντρικό σύστημα εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναγνωρίζει, επίσης, όλες τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του εκπαιδευόμενου (Λιοναράκης, 2001). Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να γίνει μια διευκρίνιση: η ΑΕ μπορεί να πραγματοποιηθεί τόσο από απόσταση όσο και μέσα στο ίδιο το σχολικό περιβάλλον (Race, 1999, σ. 27). Στην ΑΕ εμπλέκονται άμεσα οι μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία κι έτσι γίνονται διαχειριστές της γνώσης. Μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν για να γίνουν αργότερα υποστηρικτές της διά βίου μάθησης, που είναι απαραίτητη στις μέρες μας λόγω της γρήγορης τεχνολογικής και επιστημονικής εξέλιξης.

Σημαντικό ρόλο στην καθολική χρήση της ΕξΑΕ υπήρξε η πανδημία Covid-19. Η είσοδος της στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιούργησε νέες προοπτικές και μεγάλη ευελιξία μέσω των οργανωμένων εκπαιδευτικών ηλεκτρονικών μέσων. Η εύκολη, άμεση και ταχύτατη μετάδοση της γνώσης είναι πραγματικότητα. Έτσι έχουμε μία σειρά νέων εκπαιδευτικών τάσεων οι οποίες περιγράφονται ως εξής:

- Έμφαση στη συνεργατική μάθηση μέσω της εφαρμογής των ψηφιακών τεχνολογιών.
- Η μάθηση δεν οριοθετείται πλέον σε χώρο και χρόνο.
- Συμβολή στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μεταβάλλεται από διδακτικό σε συμβουλευτικό, βοηθητικό και καθοδηγητικό.
- Η σχολική επίδοση βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής.
- Η εκπαίδευση είναι πιο ευέλικτη και ανοικτή στην κοινωνία (Lionarakis, 2003).

Η ΕξΑΕ είναι αυτή που «πρέπει να διδάσκει και να ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης» (Λιοναράκης, 2001). Οι Παιδαγωγικές και Ψυχολογικές Θεωρίες των Piaget, Bruner, Gagne, Vygotsky, που έχουν επικρατήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία, πρεσβεύουν, εκτός των άλλων, ότι το παιδί έχει την ικανότητα και την επιθυμία να εξελιχθεί σε αυτορρυθμιζόμενο άτομο. Θεμελιώδης στόχος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι «η ολική ανάπτυξη και πολυπρισματική καλλιέργεια του παιδιού» (Κατοίκη-Γκίβαλου, 2008, σ. 27). Όλες αυτές οι θεωρίες δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα υποστήριξης του έργου του μαθητή, της αυτονομίας του στη μάθηση, αλλά και της αυτομάθησης, για να δοθεί στον μαθητή ένας ρόλος πιο ενεργός που θα μπορέσει να λειτουργήσει αυτόνομα και με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και την κατάλληλη καθοδήγηση να μάθει μέσα από ένα εξ αποστάσεως πλαίσιο.

Αναφερόμαστε, συνεπώς, σε μία πολυμορφική εκπαίδευση, βάσει της οποίας υπάρχει ποιοτική προσέγγιση στο εκπαιδευτικό υλικό και μεγάλη ποικιλία στα μέσα επικοινωνίας που στόχο έχουν την ολοκληρωμένη μάθηση (Λιοναράκης, 1998). Το μέσον γίνεται χρήσιμο εργαλείο, αφενός, μετάδοσης και, αφετέρου, επεξεργασίας της γνώσης. Ειδικότερα, στην ανοικτή και ΕΞΑΕ οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν νέες γνώσεις, χαράσσοντας το δικό τους χρονοδιάγραμμα μελέτης. Δηλαδή, φαίνεται να τους ανοίγεται «ένας δρόμος», όπου πρέπει να αυτενεργήσουν, να επιλέξουν οι ίδιοι ποια θέματα θα πρέπει να προσέξουν περισσότερο, πώς θα καταναείμουν τον χρόνο μελέτης τους, πώς, συνολικά, θα προσεγγίσουν το μάθημα. Όλα αυτά, βέβαια υπό προϋποθέσεις, οδηγούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει και αυτός. Συγκεκριμένα, από μεταδότης γνώσεων γίνεται σύμβουλος και υποστηρικτής του εκπαιδευόμενου. Στέκεται δίπλα του, «συνοδοιπορεί» και λύνει απορίες, βοηθάει στην επίλυση προβλημάτων, θέτει νέους προβληματισμούς και «ελέγχει» τη χρήση του μέσου. Κατ' ουσίαν, ο κύριος ρόλος του είναι να τους εμπνέει και να τους προετοιμάζει ώστε να γίνουν αυτόνομοι (Τζώτζου & Μπιγιάκη, 2013, σ. 86).

Η εξέλιξη της τεχνολογίας έδωσε ένα βασικό πλεονέκτημα στην ΑΕ, αυτό της συνεργατικής μάθησης. Με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Η/Υ), αλλά και των νέων κινητών τηλεφώνων, ο εκπαιδευόμενος μπορεί να έρθει σε επαφή τόσο με συμμαθητές όσο και με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό. Επίσης, οι νέες εκπαιδευτικές πλατφόρμες δίνουν τη δυνατότητα της επαφής μέσω φόρουμ ή τηλεδιασκέψεων. Στο «παιχνίδι» της εκπαιδευτικής συνεργασίας έχουν μπει, δυναμικά, και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ).

Η ιδιαιτερότητα της ΕΞΑΕ αναφέρεται στο γεγονός ότι τον κύριο μοχλό της διδασκαλίας αποτελεί το εκπαιδευτικό διδακτικό υλικό και όχι ο εκπαιδευτικός. Η αλληλεπίδραση, που στην συμβατική εκπαίδευση είναι μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, στην ΕΞΑΕ μεταβάλλεται μεταξύ διδακτικού υλικού και διδασκομένων. Έτσι, το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών/τριών, να στοχεύει στο διδαχθέν αντικείμενο, να είναι ευχάριστο, εύχρηστο, και να είναι «κατακερματισμένο» με τέτοιο τρόπο που να γίνεται εμπέδωση της γνώσης, προχωρώντας από το απλό στο σύνθετο.

Η ΕΞΑΕ διακρίνεται ανάλογα με τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιεί σε σύγχρονη, ασύγχρονη και μικτή/συνδυαστική (Anastasiades, 2012). Η σύγχρονη ΕΞΑΕ απαιτεί την ταυτόχρονη συμμετοχή του εκπαιδευτικού και του μαθητή και πρόκειται για διαλέξεις ή μαθήματα με αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο. Συνήθως, πραγματοποιούνται με πλατφόρμες τηλεδιασκέψεων. Στην Ασύγχρονη ΕΞΑΕ δεν υπάρχει η ταυτόχρονη συμμετοχή των συμμετεχόντων. Κάθε μαθητής επιλέγει τη χρονική στιγμή που θα ασχοληθεί με το υλικό και θα υλοποιήσει τις δραστηριότητες. Συνήθως, στην ασύγχρονη διδασκαλία, ο μαθητής λαμβάνει άμεσα κι ανατροφοδότηση για τις ασκήσεις που λύνει.

Οι δύο αυτές μορφές στην εκπαιδευτική διαδικασία συμπληρώνουν η μία την άλλη, δημιουργώντας ένα ολοκληρωμένο μαθησιακό περιβάλλον (Αναστασιάδης, 2008).

3. Διδακτικό Σενάριο

3.1. Σκοπός και Στόχοι

Βασικός σκοπός της διδακτικής παρέμβασης είναι οι μαθητές/τριες, που διδάσκονται για πρώτη φορά Ελληνικά, να κατανοήσουν στον προφορικό και γραπτό λόγο το γράμμα 'Ψ, ψ' και να το χρησιμοποιούν σωστά μέσα στις λέξεις. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες μετά τη διδακτική παρέμβαση προσδοκείται:

Σε επίπεδο γνώσεων:

- να αναγνωρίζουν και να διακρίνουν το γράμμα 'ψ' μέσα σε λέξεις,
- να συνθέτουν σε συλλαβές το γράμμα και να διαβάζουν τις λέξεις.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- να εξασκούνται στη γραφή του γράμματος αυτού,
- να αναγνωρίζουν, απομονώνουν, βάζουν σε κύκλο το διδαχθέν γράμμα,
- να εξοικειώνονται με ψηφιακά εργαλεία, απαραίτητα για την υλοποίηση εξ αποστάσεως μαθημάτων.

Σε επίπεδο στάσεων:

- να ενισχύουν το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητάς τους/αυτοπεποίθησής τους.

3.2. Πλαίσιο και Διαδικασία

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο προϋποθέτει την εξάσκηση των μαθητών και μαθητριών σε τεχνικά θέματα και την αρχική βοήθεια από κάποιον ενήλικα. Ο/Η εκπαιδευτικός ετοιμάζει σαφείς οδηγίες, τις οποίες διαθέτει στους γονείς των εκπαιδευόμενων. Σε μαθητές/τριες μικρής ηλικίας (πρωτοσχολικής εκπαίδευσης) ακολουθούμε το ίδιο μοτίβο ασκήσεων για να μπορούν οι μαθητές/τριες να αυτονομηθούν στη μελέτη τους.

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση (e-class) πραγματοποιείται σε μαθητές και μαθήτριες της Α' τάξης του Δημοτικού με μικτή/συνδυαστική ΕΞΑΕ, συνδυάζοντας, δηλαδή, τη σύγχρονη με την ασύγχρονη διδασκαλία. Η σύγχρονη διδασκαλία χρησιμοποιεί πλατφόρμα τηλεδιασκέψεων (Zoom, Webex κ.ά.), έχει διάρκεια σαράντα λεπτών και ό,τι παρουσιάζεται στη σύγχρονη διδασκαλία έχει ενταχθεί και στην πλατφόρμα της ασύγχρονης διδασκαλίας. Η ασύγχρονη διδασκαλία πραγματοποιείται μέσα από την εκπαιδευτική πλατφόρμα e-class του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου.

Εργαλεία: Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση είναι το ψηφιακό βιβλίο, το Liveworksheets, το WordWall, το e-class, το

Webex ή το Zoom. Τα συγκεκριμένα εργαλεία ήταν όλα ελεύθερα προσβάσιμα, μέχρι τη στιγμή που δημιουργήθηκε η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση.

3.3. Σύγχρονη Διδασκαλία

3.3.1. Γνωριμία με το γράμμα

Ο/Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μια ψηφιακή πλατφόρμα διαμορφωμένη για τηλεδιάσκεψη (π.χ. Zoom, Webex). Αφηγείται μία μικρή ιστορία για το γράμμα ‘Ψ, ψ’ ή δείχνει μία Ψηφιακή Ιστορία ή βρίσκει από το διαδίκτυο κάποιο βίντεο για το διδαχθέν γράμμα. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες λένε λέξεις που αρχίζουν ή περιέχουν το γράμμα ‘Ψ, ψ’. Ο/Η εκπαιδευτικός γράφει τις λέξεις στον «πίνακα» της πλατφόρμας. Οι μαθητές/τριες κυκλώνουν το γράμμα (δίνει ο/η εκπαιδευτικός πρόσβαση). Οι μαθητές/τριες γράφουν το γράμμα και στην οθόνη, αλλά και σε ένα τετράδιο, και το δείχνουν στην οθόνη.

3.3.2. Ανάγνωση

Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει την ένωση συμφώνου-φωνήεντος και οι μαθητές/τριες διαβάζουν τις συλλαβές. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες παίζουν στο WordWall ένα παιχνίδι. Γίνεται, έπειτα, διαμοιρασμός του ψηφιακού βιβλίου. Πραγματοποιείται ανάγνωση του κειμένου αρχικά από τον/την εκπαιδευτικό και στη συνέχεια από τους/τις μαθητές μαθήτριες. Η τηλεδιάσκεψη τελειώνει ευχάριστα με ένα ακόμα παιχνίδι στο ‘WordWall’.

3.4. Ασύγχρονη Διδασκαλία με την πλατφόρμα e-class

Το μαθησιακό αντικείμενο είναι χωρισμένο σε δύο ημέρες και γίνεται σταδιακή εκμάθηση από το απλό στο σύνθετο. Η κάθε ημέρα χωρίζεται σε τρία διακριτά μέρη. Οι μαθητές/τριες, σταδιακά, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους. Οι μαθητές/τριες καλούνται να αποθηκεύσουν δραστηριότητες και να τις στείλουν στον/στην εκπαιδευτικό για να λάβουν ανατροφοδότηση.

3.4.1. 1^η ημέρα

A’ μέρος: Η διδασκαλία ξεκινάει με την επανάληψη της Ψηφιακής Ιστορίας του γράμματος ‘Ψ,ψ’, που παρουσιάστηκε στους μαθητές και τις μαθήτριες στην Σύγχρονη Διδασκαλία. Κατόπιν οι μαθητές/τριες διαβάζουν τις συλλαβές του ‘Ψ, ψ’ και, τέλος, φτιάχνουν οι ίδιοι/ες τις συλλαβές.

B’ μέρος: Οι μαθητές/τριες εξασκούνται στη γραφή του γράμματος, δίνεται η δυνατότητα να εκτυπώσουν το πρότυπο γραφής ή να γράψουν το γράμμα σε κάποιο τετράδιο. Θα πρέπει να δημιουργήσουν και μία εικόνα για την καλύτερη εμπέδωση του γράμματος. (δίνονται οδηγίες για τον τρόπο ανάρτησης της συγκεκριμένης άσκησης).

Γ’ μέρος: Οι μαθητές/τριες εξασκούνται στην ανάγνωση και τη σύνθεση λέξεων μέσα από παιχνίδια.

3.4.2. 2^η ημέρα

Α' μέρος: Οι μαθητές/τριες κάνουν ανάγνωση το βιβλίο τους, ηχογραφούν την ανάγνωσή τους με προσαρμοσμένο εργαλείο στην e-class, και στη συνέχεια στέλνουν την ηχογράφηση στον/στην εκπαιδευτικό για να λάβουν ανατροφοδότηση.

Β' μέρος: Οι μαθητές/τριες λύνουν τις σχετικές ασκήσεις του βιβλίου, διαδραστικά, καθώς και ασκήσεις εμπέδωσης της ύλης και λαμβάνουν, αυτόματα, ανατροφοδότηση.

Γ' μέρος: Στο τελευταίο μέρος, οι μαθητές/τριες εξασκούνται στη γραφή (σε τετράδιο) και μαθαίνουν να γράφουν ορθογραφημένα ένα μέρος του κειμένου. Για την καλύτερη εκμάθηση της ορθογραφίας υπάρχει και αντίστοιχη διαδραστική άσκηση.

4. Επιλογικός σχολιασμός

Η είσοδος της ΕΞΑΕ στο περιβάλλον του δημοτικού σχολείου δεν ήταν εύκολη, γιατί έπρεπε να ληφθούν υπόψη και άλλοι παράγοντες, όπως οι γνώσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών στις ψηφιακές τεχνολογίες, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, η διδακτική μεθοδολογία κ.ά. Η εφαρμογή της, έδωσε νέες προοπτικές και δυνατότητες στο συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης. Ο κύριος μοχλός της διδασκαλίας έγινε το διδακτικό υλικό και ο βασικός εκπαιδευτικός στόχος είναι οι μαθητές/τριες να μπορούν να αυτονομηθούν για να αποκτήσουν και, παράλληλα, να οικοδομήσουν τη γνώση. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού άλλαξε και από τον μεταδότη της γνώσης έγινε ο υποστηρικτής, σύμβουλος, καθοδηγητής. Οι μαθητές/τριες αποκτούν νέες δεξιότητες, με έναν διαφορετικό τρόπο. Ως εκπαιδευτικοί οφείλουμε να ακολουθούμε τις τεχνολογικές εξελίξεις έπειτα από προσεκτικό σχεδιασμό και κατάλληλη καθοδήγηση, να τις εισάγουμε στην εκπαιδευτική μας πρακτική, και, βέβαια, με την προϋπόθεση ότι λαμβάνουμε υπόψη το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών μας.

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδης, Π. (2008). Ζητήματα παιδαγωγικού σχεδιασμού για τη διδακτική αξιοποίηση της διαδραστικής τηλεδιάσκεψης σε περιβάλλον μικτής -πολυμορφικής- μάθησης κινωνικο-εποικοδομητική προσέγγιση. Η Περίπτωση του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ομογένειας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (ΕΔΙΑΜΜΕ). Στο Π. Αναστασιάδης (Επιμ.), *Η Τηλεδιάσκεψη στην υπηρεσία της διά βίου μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές εφαρμογές συνεργατικής μάθησης από απόσταση στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Gutenberg.

Anastasiades, P.S. (2012). Design of a blended learning environment for the training of Greek teachers: Results of the survey on educational needs. In P. Anastasiades (Ed.), *Blended learning environments for adults: Evaluations and frameworks* (pp. 230-256). Information Science Reference.

- Αποστόλου, Ζ., & Στελλάκης, Ν. (2020). Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοσχολικής ηλικίας γνωρίζουν τα επίσημα κείμενα και τις πρακτικές γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα στη βαθμίδα που έπεται ή προηγείται της δικής τους. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 13(2), 1-51.
- Βασάλα, Π. (2005). Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), 53-80.
- Καρατζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., & Τσιαγκάνη, Θ. (2006). *Γλώσσα Α' Δημοτικού, Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες, Βιβλίο δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες*. ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., ΟΕΔΒ.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2008). *Φιλαναγνωσία και σχολείο*. Πατάκης.
- Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Σχέσεις διδασκόντων διδασκομένων*, (τομ. Β'). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).
- Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Μεταίχιμο.
- Λιοναράκης, Α. (1998). Ιδρύματα Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Θεσμοί και λειτουργίες* (σσ. 143-242). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).
- Λιοναράκης, Α. (2001). Για ποια εξ αποστάσεως εκπαίδευση μιλάμε; Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης* (σσ. 185-195). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).
- Lionarakis, A. (2003). A preliminary framework for a theory of Open and Distance Learning. The evolution of its complexity. In A. Szucs & E. Wagner (Eds.), *EDEN Conference Proceedings—The quality dialogue— Integrating quality cultures in flexible, distance and e-learning* (pp. 42-47). Rhodes: European Distance Education Network.
- Λιοναράκης, Α., & Λυκουργιώτης, Α. (1999). Ανοικτή και παραδοσιακή εκπαίδευση. Στο Δ. Βεργίδης, κ.ά. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, (τομ. Α')* Θεσμοί και λειτουργίες (σσ. 19-35). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).
- Μανούσου, Ε., (2008). *Προδιαγραφές παιδαγωγικού πλαισίου για την εφαρμογή πολυμορφικής, συμπληρωματικής εξ αποστάσεως, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε μαθητές πρωτοβάθμιας ολιγοθεσίων και απομακρυσμένων σχολείων της Ελλάδας [Διδακτορική Διατριβή]*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).
- Παπά, Μ. (2010). Ο εγγραματισμός και η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής με την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο: Θεωρία και πράξη. Εφαρμοσμένη παιδαγωγική, *Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*, 1-34.
- Race, P. (1999). *Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Μεταίχιμο.

Τύμπα, Ε. Α. (2010). *Ανάγνωση και γραφή στην Πρώτη Δημοτικού: Μέθοδοι, εγχειρίδια και διδακτικές πρακτικές* [Διδακτορική Διατριβή]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών για την εννοιολόγηση των στρατηγικών γλωσσικής κατάκτησης

Ιφιγένεια Κωφού

Διευθύντρια 2^{ου} ΓΕΛ Θέρμης, ΣΕΠ ΕΑΠ
ikofou@gmail.com

Περίληψη

Η διδασκαλία των στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης αποτελεί αντικείμενο έρευνας τις τελευταίες δεκαετίες, επειδή συμβάλλει στην αποτελεσματική επικοινωνία και χρήση της γλώσσας, στην αυτορρύθμιση και αυτονομία των μαθητών-χρηστών σε πολλές εκφάνσεις της εκπαιδευτικής και κοινωνικής τους πορείας. Καθώς η διδασκαλία των στρατηγικών, με έμμεσο ή άμεσο τρόπο, θεωρείται επιβεβλημένη για την επιτυχή κατάκτηση της γλώσσας-στόχου, αναδεικνύεται η ικανότητα των εκπαιδευτικών να εννοιολογήσουν, κατατάξουν, προτεραιοποιήσουν, διδάξουν και μοντελοποιήσουν τις γλωσσικές, επικοινωνιακές και διαπολιτισμικές στρατηγικές, με στόχο την κατάκτησή τους από τους μαθητές. Για να ενισχυθεί αυτή η ικανότητα και για να επιτευχθεί ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών, προτείνεται η χρήση ψηφιακών εργαλείων αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών στις στρατηγικές γλωσσικής κατάκτησης με δραστηριότητες εννοιολογικού περιεχομένου, που θα καθιστούν τους εκπαιδευτικούς ικανούς να αποσαφηνίσουν και να κατακτήσουν οι ίδιοι τις στρατηγικές, προτού τις διδάξουν στους μαθητές τους.

Λέξεις-κλειδιά: Ψηφιακά εργαλεία, αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών, στρατηγικές γλωσσικής κατάκτησης.

1. Εισαγωγή

Η συστηματική διδασκαλία των στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης απασχολεί επιστήμονες και ερευνητές τις τελευταίες δεκαετίες (Cohen, 1998· Nevo, 1989· Psaltou-Joycey, 2008· Porpora, 1999· Skehan, 1991), επειδή υποστηρίζει την αποτελεσματική μάθηση και την αυτονομία των μαθητών, βελτιώνει την κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και έχει θετικό αντίκτυπο στην επικοινωνία. Συνακόλουθα, η αποτελεσματική διδασκαλία των στρατηγικών μπορεί να επηρεάσει θετικά τη γλωσσική επίδοση, να συμβάλει στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και να τους βοηθήσει να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα, κατάλληλα, σε ποικίλα επικοινωνιακά και πολιτισμικά πλαίσια (Γρίβα & Κωφού, 2020).

Οι στρατηγικές είναι συνειδητές νοητικές διεργασίες και γνωστικές ενέργειες (Alkhaleefah, 2016· Μαστροθανάσης, 2019) που εφαρμόζονται από τους μαθητές για την αποκωδικοποίηση, την κατανόηση και παραγωγή ενός κειμένου και για την

αποτελεσματική επικοινωνία. «...Είναι οι λειτουργίες που αποκτούν οι μαθητές για να κάνουν τη μάθηση ευκολότερη, ταχύτερη, πιο ευχάριστη, πιο αποτελεσματική και πιο εύκολα εφαρμόσιμη σε νέες μαθησιακές καταστάσεις» (Oxford, 1990, σ. 8), ή «οι συμπεριφορές που υιοθετούν οι μαθητές για να κατανοήσουν, να μάθουν ή να διατηρήσουν τις νέες πληροφορίες» (O'Malley & Chamot, 1990, στο Γρίβα & Κωφού, 2020, σ. 15). Παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση των γλωσσικών και επικοινωνιακών στρατηγικών είναι η γλωσσική ικανότητα, η ηλικία, το φύλο, το ατομικό στυλ μάθησης και το πολιτισμικό υπόβαθρο (Griva et al., 2009· Oxford, 1996· Psaltou-Joycey, 2008), με τα κορίτσια και τους καλύτερους μαθητές να αποδεικνύονται περισσότερο στρατηγικοί χρήστες (Green & Oxford, 1995· Wharton, 2000).

2. Μοντέλα στρατηγικών

Η ταξινόμηση των στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης σε κατηγορίες και υποκατηγορίες που έχει επιχειρηθεί διαχρονικά από διάφορους ερευνητές καταδεικνύει, αφενός, το εύρος των στρατηγικών και, αφετέρου, βοηθάει τον εκπαιδευτικό να τις εννοιολογήσει, να τις εντάξει σε συγκεκριμένα διδακτικά πλαίσια, να τις πλαισιώσει με συγκεκριμένα παραδείγματα και, εν τέλει, να τις διδάξει στους μαθητές του. Από το μεγάλο εύρος των μοντέλων στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης, για τα οποία θα γίνει σύντομη αναφορά στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει εκείνο που ταιριάζει στο διδακτικό του πλαίσιο και αφορά στο γλωσσικό επίπεδο και το φύλο των μαθητών του, αλλά και το Πρόγραμμα Σπουδών.

2.1. Στρατηγικές γραπτού λόγου

Οι στρατηγικές κατανόησης γραπτού λόγου μπορούν να διαχωρίζονται σε καθοδικές (top-down strategies), όπως η αξιοποίηση της προγενέστερης γνώσης, η αξιοποίηση του περιεχομένου, η αναγνώριση της κύριας ιδέας του κειμένου και ο εντοπισμός του στόχου του συγγραφέα, και ανοδικές (bottom-up strategies), όπως η χρήση λέξεων-κλειδιών για την κατανόηση του κειμένου, η αξιοποίηση των συντακτικών δομών και της οργάνωσης του κειμένου (Γρίβα & Κωφού, 2020).

Το μοντέλο του Ness (2009) κατατάσσει τις στρατηγικές σε στρατηγικές παρακολούθησης της κατανόησης, συνεργατικής μάθησης, χρήσης γραφημάτων και εννοιολογικών οργανωτών, αναγνώρισης της δομής του κειμένου, δημιουργίας ερωτημάτων και απαντήσεων και σύνοψης του περιεχομένου. Οι Mokhtari και Sheorey (2002) τις κατηγοριοποιούν σε σφαιρικές (π.χ. ο σκοπός του κειμένου), υποστηρικτικές (π.χ. υπογράμμιση) και επίλυσης προβλήματος (π.χ. εικασία από τα συμφραζόμενα).

Μία ταξινόμια, βασισμένη στο μοντέλο των O'Malley και Chamot (1990) διαχωρίζει τις στρατηγικές ανάγνωσης στην ΞΓ/Γ2 σε γνωστικές (συγκεκριμένες ενέργειες που κάνουν οι μαθητές για να αλληλεπιδράσουν με το κείμενο και να το κατανοήσουν, π.χ. τήρηση σημειώσεων), μεταγνωστικές (π.χ. παρακολούθηση και έλεγχος), κοινωνικές (π.χ.

διαμεσολάβηση) και συναισθηματικές (π.χ. ενθάρρυνση, μείωση του άγχους) (Oxford, 1990· Μαστροθανάσης, 2019).

Η ταξινομία του Grabe (2009) περιλαμβάνει οκτώ ενέργειες του στρατηγικού αναγνώστη: πρόβλεψη και γρήγορη ανάγνωση, έλεγχο κατανόησης, σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση, διατύπωση ερωτήσεων, παρακολούθηση της δομής του κειμένου, επανάγνωση, περίληψη και αναστοχασμό επί του κειμένου, ενώ η αναθεωρημένη ταξινομία των Grabe και Stoller (2011) εστιάζει στον σχεδιασμό, την παρακολούθηση και την κριτική.

Με βάση τα παραπάνω, οι στρατηγικές ανάγνωσης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στα τρία στάδια ανάγνωσης (Γρίβα & Κωφού, 2020): (1) προαναγνωστικές (π.χ. παρατήρηση του περιεχομένου, αξιοποίηση εξωγλωσσικών στοιχείων, ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης), (2) κατά την ανάγνωση (π.χ. εξαγωγή πληροφοριών, αξιοποίηση της δομής του κειμένου, καθορισμός της έννοιας των άγνωστων λέξεων, υπογράμμιση, τήρηση σημειώσεων), (3) μετααναγνωστικές (π.χ. ερμηνεία, περίληψη, σύνδεση με τον αρχικό στόχο).

Αναφορικά με τα μοντέλα και την ταξινόμηση των στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου, αξίζει να παρατεθούν των Flower και Hayes (1980), που αναφέρονται στον σχεδιασμό, τον καταγισμό ιδεών, την αναθεώρηση και την επεξεργασία του κειμένου. Οι Bereiter και Scardamalia (1987) περιγράφουν τα μοντέλα παράθεσης πληροφοριών με απλή παρουσίαση γνώσεων, και μετασχηματισμού πληροφοριών, ως μία διαδικασία επίλυσης προβλήματος (Hayes, 2011). Άλλα μοντέλα εστιάζουν στη σχέση συγγραφέα, κειμένου και αναγνώστη (Hayes, 1996· Flower, 1994) ή στη συγγραφική διαδικασία (Leki, 1995· Sasaki-Hirose, 1996· Williams, 2003), που περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, την αξιοποίηση των εμπειριών και τον καταγισμό ιδεών, τη διαχείριση των απαιτήσεων και την αξιολόγηση, ενώ η Oxford (1990) κατατάσσει τις στρατηγικές σε γνωστικές και μεταγνωστικές.

Οι στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου μπορούν, επίσης, να κατηγοριοποιηθούν στα τρία στάδια της συγγραφής: προσυγγραφικό (π.χ. ανάκληση πληροφοριών, οργάνωση ιδεών), συγγραφικό (π.χ. οργάνωση κειμένου, χρήση κατάλληλου λεξιλογίου, σύνδεση και αναθεώρηση ιδεών) και μετασυγγραφικό (π.χ. έλεγχος, αναδιατύπωση, έλεγχος, αξιολόγηση) (Γρίβα & Κωφού, 2020).

2.2. Στρατηγικές προφορικού λόγου

Αντίστοιχα, πολλές είναι οι κατηγοριοποιήσεις για τις στρατηγικές προφορικού λόγου. Όσον αφορά στην κατανόηση, η ταξινόμηση του Vandergrift (1997) βασίζεται σε αυτή των O'Malley και Chamot (1990) και της Oxford (1990) και περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες στρατηγικών: τις μεταγνωστικές, τις γνωστικές και τις κοινωνικο-συναισθηματικές. Η ταξινόμηση του Field (2008) βασίζεται σε αυτή των Dornyei και Scott (1997) και περιλαμβάνει τις στρατηγικές αποφυγής, επίτευξης, αντιστάθμισης και

τις προ-παρασκευαστικές στρατηγικές. Στη βιβλιογραφία (Cohen, 2010), οι στρατηγικές ακρόασης διακρίνονται σε τρία στάδια: πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ακρόαση.

Για την παραγωγή προφορικού λόγου, ενδεικτικά αναφέρονται οι ακόλουθες κατηγοριοποιήσεις: α) στρατηγικές επικοινωνίας που σχετίζονται με επιτυχημένους μαθητές γλωσσών (Rubin, 1975· O'Malley & Chamot, 1990), (β) στρατηγικές επικοινωνίας που βασίζονται σε λειτουργίες της γλώσσας (Tarone, 1980, 1983), (π.χ. παράφραση, μεταφορά, αποφυγή), στρατηγικές μείωσης (Willems, 1987) (π.χ. αποφυγή θέματος) και επίτευξης (π.χ. παράφραση, νεολογισμοί, μετάφραση), (γ) στρατηγικές επικοινωνίας στη Γ1/Γ2 (Bialystok, 1990), (δ) στρατηγικές επικοινωνίας και διάδρασης (Oxford, 1990· Dornyei & Scott, 1997). Οι Ahmed και Pawar (2018) καταγράφουν ως στρατηγικές επικοινωνίας τις εξής: παράφραση, αποφυγή, εναλλαγή στη μητρική γλώσσα, έκκληση για βοήθεια, μη-λεκτικές στρατηγικές και γεμίσματα. Η Putri (2013) ενσωματώνει τις παραπάνω στρατηγικές στην ακόλουθη ταξινόμια: (1) αποφυγής και μείωσης, όταν το μήνυμα δεν ολοκληρώνεται, (2) αντισταθμιστικές (π.χ. παράφραση, νεολογισμός), (3) απόκτησης χρόνου από τον ομιλητή (π.χ. γεμίσματα, δισταγμός). Τέλος, ο Mariani (2010) κατατάσσει τις στρατηγικές επικοινωνίας σε στρατηγικές έκφρασης μηνύματος, διαπραγμάτευσης νοήματος, διαχείρισης συνομιλίας και εξωγλωσσικές στρατηγικές.

3. Η αναγκαιότητα της διδασκαλίας, εκμάθησης και αξιολόγησης των στρατηγικών

Από τα παραπάνω τεκμαίρεται ότι, λόγω του πλήθους των γλωσσικών στρατηγικών και του εύρους των ταξινομιών, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξοικειωθούν με τα διάφορα μοντέλα στρατηγικών, να συνδέσουν τις στρατηγικές με το γνωστικό τους αντικείμενο, το Πρόγραμμα Σπουδών και τους στόχους του μαθήματος, αλλά και με το προφίλ και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών τους και, τέλος, να τις εντάξουν στη διδασκαλία τους. Σημαντική, συνεπώς, αναδεικνύεται η ικανότητα των εκπαιδευτικών να εννοιολογήσουν, κατατάξουν, προτεραιοποιήσουν, διδάξουν και μοντελοποιήσουν τις γλωσσικές, επικοινωνιακές και διαπολιτισμικές στρατηγικές, με στόχο την κατάκτησή τους από τους μαθητές.

Παρά τις τεχνολογικές και άλλες εξελίξεις στην εκπαίδευση, συχνά η διδασκαλία καθοδηγείται από πρακτικές που προωθούν την απομνημόνευση, το υλικό των σχολικών εγχειριδίων, την ελάχιστη εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών (Μαυροματίδης, 2020). Προβλήματα εντοπίζονται, επίσης, στις στρατηγικές προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς οι μαθητές, συχνά, περιορίζονται σε συγκεκριμένες φόρμες γραφής και ομιλίας, με συνέπεια να παρατηρείται μια πτωτική τάση στον πλούτο της έκφρασης και στην ευελιξία κατά την επικοινωνία (Boscolo & Mason, 2018).

Η αποτυχία στην ενίσχυση των προφορικών και γραπτών δεξιοτήτων και στρατηγικών γίνεται ιδιαίτερα εμφανής σε περιπτώσεις, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την

απαραίτητη κατάρτιση, τα εργαλεία και τη στήριξη που χρειάζονται για να εφαρμόσουν αποτελεσματικά αυτές τις στρατηγικές (Afflerbach & Cho, 2019). Εξαιρετικά υποστηρικτικό είναι το μοντέλο των πέντε σταδίων διδασκαλίας, εκμάθησης και αξιολόγησης της χρήσης στρατηγικών γλωσσικής κατάρτισης: Παρουσίαση στρατηγικών από τον εκπαιδευτικό, μοντελοποίηση και επεξήγηση για τη χρήση τους, εφαρμογή από τους μαθητές, μεταφορά σε νέο πλαίσιο, αξιολόγηση της χρήσης τους (Γρίβα & Κωφού, 2020). Κατά συνέπεια, η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις σύγχρονες πρακτικές διδασκαλίας και τη χρήση σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων είναι κρίσιμη για την αποτελεσματική εφαρμογή των στρατηγικών ενίσχυσης της επικοινωνίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Μαυροματίδης, 2020).

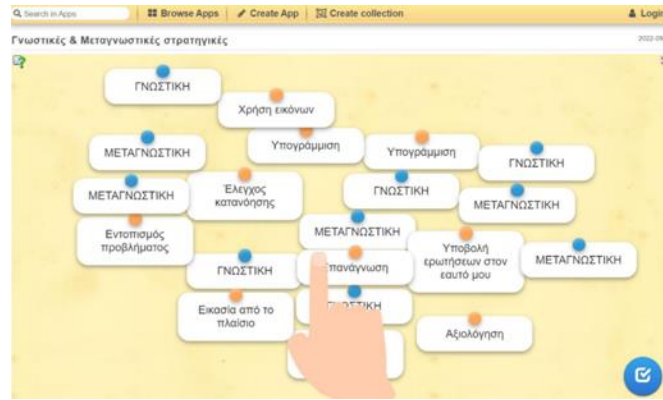
Για να ενισχυθεί αυτή η ικανότητα, αλλά και για να επιτευχθεί ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών, προτείνεται η χρήση ψηφιακών εργαλείων αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών στις στρατηγικές γλωσσικής κατάρτισης, ώστε να διαπιστωθούν οι δυνατότητες και οι αδυναμίες τους και να δημιουργηθεί ένα οργανωμένο πλαίσιο διδασκαλίας των στρατηγικών που να ανταποκρίνεται στο προφίλ και τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών, καθώς και στις ανάγκες των μαθητών, το μαθησιακό στυλ, την ηλικία, το επίπεδο και την προσωπικότητά τους (Griva et al., 2009· Oxford, 1996· Psaltou-Joycey, 2008).

4. Ψηφιακά μέσα και δραστηριότητες

Υπάρχουν, πλέον, πολλά ψηφιακά εργαλεία που δίνουν άμεση ανατροφοδότηση και μπορούν να αξιοποιηθούν για δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως 'Google forms' και 'Google quizzes', 'learning apps', 'Kahoot', 'mentimeter', 'mindmaps', 'coggle', 'quizzzer', 'millionaire', 'Canva', 'Padlet', τα οποία χρησιμοποιούνται στην παρούσα δημοσίευση.

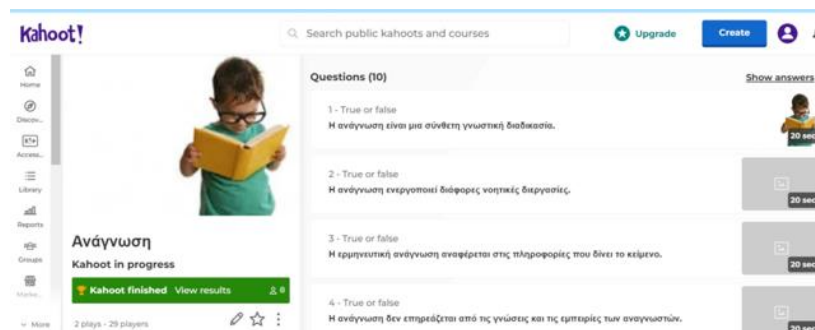
Στα εργαλεία αυτά δομούνται δραστηριότητες (αντιστοίχισης, ταξινόμησης, πολλαπλής επιλογής, κ.λπ.) αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού εννοιολογικού περιεχομένου σχετικά με τις στρατηγικές γλωσσικής κατάρτισης, οι οποίες καθιστούν τους εκπαιδευτικούς ικανούς να αποσαφηνίσουν και να κατακτήσουν οι ίδιοι τις στρατηγικές προτού τις διδάξουν στους μαθητές τους. Οι δραστηριότητες βασίζονται στη θεωρία των μοντέλων και ταξινομιών που προηγήθηκε.

Ακολουθώς, παρουσιάζονται παραδείγματα σχετικών δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατατάξουν μία λίστα αναγνωστικών στρατηγικών σε γνωστικές και μεταγνωστικές στην εφαρμογή 'learningapps' (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Κατηγοριοποίηση των στρατηγικών σε γνωστικές και μεταγνωστικές.

Στη συνέχεια, καλούνται να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τη διαδικασία της ανάγνωσης σε παιχνίδι 'Kahoot' (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Διαδικασία & Στρατηγικές κατανόησης γραπτού λόγου.

Το εργαλείο 'Quizmaker' αξιοποιείται για την κατάταξη των αναγνωστικών στρατηγικών στα τρία στάδια της ανάγνωσης (Εικόνα 3).

Κατατάξτε τις στρατηγικές στα 3 στάδια κατανόησης γραπτού λόγου:

1. Πριν την ανάγνωση
2. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης
3. Μετά την ανάγνωση

Παρατηρώ το πλαίσιο του κειμένου

1 2

3

Εικόνα 3. Επιλογή του κατάλληλου σταδίου για στρατηγικές κατανόησης γραπτού λόγου.

Ένα Escape Room Game μέσω ενός 'Google quiz', 'Kahoot' και 'Google forms' διατρέχει την αυτοαξιολόγηση για τέσσερις εβδομάδες. Στην αρχή, οι εκπαιδευτικοί ταξινομούν τις στρατηγικές συγγραφής σε γνωστικές και μεταγνωστικές (Εικόνα 4).

Επιλέξτε αν οι παρακάτω στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου είναι γνωστικές ή μεταγνωστικές. * 10 points

	Γνωστικές στρατηγικές	Μεταγνωστικές στρατηγικές
Συγγραφή προσχεδίου στη Γ1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρήση προϋπάρχουσας γνώσης για σύνδεση με το θέμα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυτοέλεγχος και διόρθωση των γραμματικών λαθών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Θετική στάση για τη συγγραφή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μετάφραση στη Γ2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έλεγχος της συνοχής και της συνέπειας του γραπτού κειμένου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Εικόνα 4. Κατηγοριοποίηση στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου.

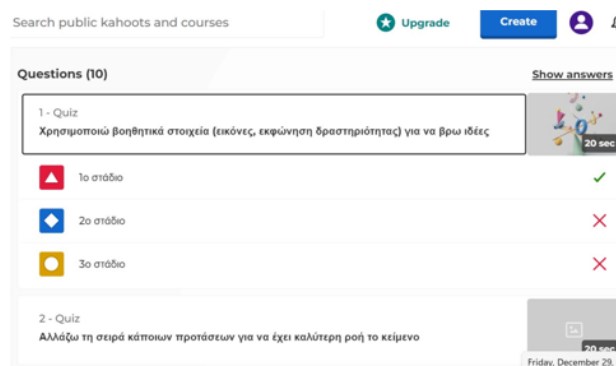
Στη συνέχεια, συνδέουν συγκεκριμένα παραδείγματα με τις αντίστοιχες στρατηγικές, ώστε να υποβοηθηθούν στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη (Εικόνα 5).

Αντιστοιχίστε τα παραδείγματα υποστρατηγικών με τις στρατηγικές * 10 points

	Αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου	Χρήση της τρέχουσας εμπειρίας ή της ανάδρασης για την προσαρμογή στρατηγικών	Αναζήτηση μοντέλων	Αξιοποίηση της εμπειρίας από άλλα μαθήματα στη συγγραφή κειμένων	Προσαρμογή στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού ει
Χρησιμοποιώ τις προηγούμενες γνώσεις μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δεν λαμβάνω υπόψη μου τα σχόλια του εκπαιδευτικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προσπαθώ να ρυθμίσω τον φόρτο εργασίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Εικόνα 5. Αντιστοίχιση παραδειγμάτων με στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου.

Στο 'Kahoot', οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν τις στρατηγικές συγγραφής στα τρία στάδια της (Εικόνα 6), ενώ στο 'Google forms' καλούνται να τοποθετηθούν επί μιας μεθόδου εναλλακτικής αξιολόγησης για τη συγγραφή.



Εικόνα 6. Κατάταξη στρατηγικών στα τρία στάδια της συγγραφής.

Σχετικά με την κατανόηση προφορικού λόγου, η προτεινόμενη δραστηριότητα στο ‘Quizlet’ εστιάζει στην αντιστοίχιση των περιγραφητών κατανόησης προφορικού λόγου με τα σχετικά επίπεδα γλωσσομάθειας (Εικόνα 7).



Εικόνα 7. Αντιστοίχιση των περιγραφητών ακρόασης με επίπεδα γλωσσομάθειας.

Ακολούθως, ταξινομούν τις στρατηγικές ακρόασης στα τρία στάδια της (Εικόνα 8).

Ταξινομείστε τις στρατηγικές κατανόησης προφορικού λόγου στα 3 * 10 points
στάδια ακρόασης.

	Πριν την ακρόαση	Κατά τη διάρκεια της ακρόασης	Μετά την ακρόαση
Πρόβλεψη του θέματος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επιλεκτική προσοχή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παρακολούθηση της υπόθεσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αξιολόγηση στρατηγικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προσδιορισμός μιας λέξης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παρακολούθηση της ερμηνείας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Εικόνα 8. Ταξινόμηση στρατηγικών στα 3 στάδια ακρόασης (Google forms).

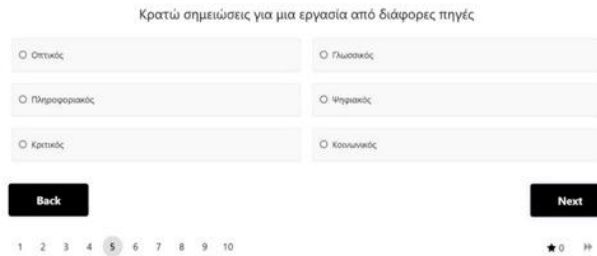
Όσον αφορά τις στρατηγικές επικοινωνίας, η δραστηριότητα σε ‘Google quiz’ προσφέρει τη δυνατότητα ελέγχου της γνώσης των στρατηγικών παραγωγής προφορικού λόγου και κατηγοριοποίησής τους (βλ. Εικόνα 9).

Επιλέξτε την κατάλληλη κατηγορία για κάθε στρατηγική παραγωγής * 10 points
προφορικού λόγου.

	Παράφραση	Μεταφορά	Αποφυγή
Προσέγγιση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Νεολογισμός- Κατασκευή μιας λέξης που δεν υπάρχει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αποφυγή του θέματος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έκκληση για βοήθεια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αλλαγή γλώσσας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Εικόνα 9. Κατηγοριοποίηση των στρατηγικών παραγωγής προφορικού λόγου.

Τέλος, σε ‘QuizMaker’ δίνεται η δυνατότητα αντιστοίχισης διαφόρων δραστηριοτήτων που ενεργοποιούν στρατηγικές με τον κατάλληλο γραμματισμό (Εικόνα 10).



Εικόνα 10. Αντιστοίχιση δραστηριοτήτων με πολυγραμματισμούς.

5. Ενδεικτικά αποτελέσματα εφαρμογών σε Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Οι παραπάνω δραστηριότητες εφαρμόστηκαν ως δραστηριότητες (αυτό)αξιολόγησης σε Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ και έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και μπορούν να κατατάξουν πολλές στρατηγικές, αλλά χρειάζονται καθοδήγηση και μελέτη για να μπορέσουν να τις εντάξουν στα μαθήματά τους, να τις συνδέσουν με τους στόχους τους και με παραδείγματα και, εν τέλει, να τις διδάξουν στους μαθητές τους.

Ενδεικτικά, παρατίθενται τα αποτελέσματα του escape room game που εφαρμόστηκε σε διάρκεια ενός μήνα (Πίνακες 1-3).

Πίνακας 1. Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές συγγραφής.

Κατατάξετε τις παρακάτω στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου σε γνωστικές ή μεταγνωστικές	Ποσοστό σωστών απαντήσεων
1. Συγγραφή προσχεδίου στη Γ1	97.6%
2. Χρήση προϋπάρχουσας γνώσης για σύνδεση με το θέμα	61.0%
3. Αυτοέλεγχος και διόρθωση των γραμματικών λαθών	80.5%
4. Θετική στάση για τη συγγραφή	70.7%
5. Μετάφραση στη Γ2	68.3%
6. Έλεγχος της συνοχής και της συνάφειας του κειμένου	87.8%
7. Εξάσκηση του συστήματος γραφής	95.1%
8. Έλεγχος της προόδου του προσχεδίου	85.4%
9. Επιμέλεια του κειμένου	85.4%
10. Χρήση λεξικού	95.1%

Πίνακας 2. Αντιστοίχιση παραδειγμάτων υποστρατηγικών με στρατηγικές.

	Παραδείγματα		Στρατηγικές	% Σ.Α.
1	Χρησιμοποιώ τις προηγούμενες γνώσεις μου	A	Αξιοποίηση του γλωσσικού/ πολιτισμικού κεφαλαίου	33.3%
2	Δεν λαμβάνω υπόψη μου τα σχόλια του εκπαιδευτικού	B	Χρήση ανάδρασης για την προσαρμογή στρατηγικών	83.3%
3	Προσπαθώ να ρυθμίσω τον φόρτο εργασίας	Γ	Αναζήτηση μοντέλων	72.2%
4	Αντισταθμίζω τις αδυναμίες μου μέσω των εμπειριών μου	Δ	Αξιοποίηση της εμπειρίας από άλλα μαθήματα στη συγγραφή	27.8%
5	Χρησιμοποιώ τα σχόλια του εκπαιδευτικού στην εργασία μου	E	Προσαρμογή στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού	22.2%
6	Γράφω ακολουθώντας τις οδηγίες του εκπαιδευτικού	ΣΤ	«Αντίσταση» στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού	94.4%
7	Δίνω χρόνο στην εργασία μου	Z	Διαχείριση απαιτήσεων	61.1%
8	Αξιοποιώ πρότυπα από διάφορα βιβλία			27.8%
9	Εφαρμόζω στρατηγικές από άλλη γλώσσα			27.8%
10	Χρησιμοποιώ στρατηγικές από προηγούμενες τάξεις			77.8%

Πίνακας 3. Αντιστοίχιση στρατηγικών με τα τρία στάδια παραγωγής γραπτού λόγου.

Στρατηγικές	Ποσοστό σωστών απαντήσεων
1. Χρησιμοποιώ βοηθητικά στοιχεία (π.χ. εικόνες) για να βρω ιδέες	100%
2. Αλλάζω τη σειρά κάποιων προτάσεων για καλύτερη ροή του κειμένου	60%
3. Αξιολογώ αν το γραπτό μου ανταποκρίνεται στην επικοινωνιακή περίσταση και στόχο	80%
4. Προσπαθώ να χρησιμοποιώ συνώνυμα λέξεων για να αποφεύγω την επανάληψη	40%
5. Αναζητώ επιπλέον πληροφορίες (βιβλία/διαδίκτυο) την ώρα που γράφω	40%
6. Οργανώνω σχηματικά τις ιδέες μου	60%
7. Κάνω ένα προσχέδιο για αυτά που θα γράψω	60%
8. Διαβάζω πολλές φορές ό,τι έχω γράψει για να ελέγξω την ορθότητα	40%
9. Διατυπώνω διαφορετικά ό,τι δεν μου φαίνεται σωστό	60%
10. Ελέγχω τη ροή του κειμένου	60%

Το τέταρτο μέρος του escape room game αφορούσε στην αξιοποίηση μιας μεθόδου εναλλακτικής αξιολόγησης στρατηγικών γραπτού λόγου. Οι απαντήσεις που δόθηκαν περιλαμβάνουν την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση, ρουμπρίκες, ερωτηματολόγια και κάρτες αναφοράς στρατηγικών, περιγραφική αξιολόγηση και Portfolio, που αποτελεί την επικρατέστερη απάντηση.

6. Επιλογικός σχολιασμός

Το μικρό δείγμα των αποτελεσμάτων είναι ενδεικτικό της αναγκαιότητας της διδασκαλίας των στρατηγικών σε όσους διδάσκουν γλωσσικό μάθημα, προκειμένου να συνδέσουν τις στρατηγικές με τους στόχους του μαθήματος, να τις κατανοήσουν σε βάθος και να τις μοντελοποιήσουν στους μαθητές, με απώτερο στόχο αυτοί να αυτονομηθούν. Τα εργαλεία, τα μέσα και οι δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν αποτελούν ένα περιορισμένο δείγμα της στήριξης των εκπαιδευτικών σε ψηφιακό υλικό, το οποίο συμβάλλει στην εξοικείωσή τους με την εννοιολόγηση των στρατηγικών προφορικού και γραπτού λόγου. Μπορεί να αξιοποιηθεί από Πανεπιστήμια, Συμβούλους Εκπαίδευσης, Διευθυντές σχολείων, Κοινότητες Μάθησης, Επιμορφωτικούς Φορείς, να αναρτηθεί σε πλατφόρμες επιμορφωτικού υλικού και να αποτελέσει οδηγό για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τον αναστοχασμό και την αναβάθμιση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

Βιβλιογραφία

- Afflerbach, P., & Cho, B. Y. (2019). *Building reading comprehension: Strategies for independent learners*. Pearson.
- Ahmed, S.T.S., & Pawar, S.V. (2018). Communicative Competence in English as a Foreign Language: Its Meaning and the Pedagogical Considerations for its Development. *The Creative Launcher*, II (VI).
- Alkhaleefah, T.A. (2016). Taxonomies in L1 and L2 Reading Strategies: A Critical Review of Issues Surrounding Strategy-use Definitions and Classifications in Previous Think-aloud Research. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 16(2), 162-226.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. L. Erlbaum.
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies: A psychological analysis of second language use*. Basil Blackwell.
- Boscolo, P., & Mason, L. (2018). *Writing development: A sociocultural perspective*. Routledge.
- Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2020). *Στρατηγικές γλωσσικής ανάπτυξης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας: Ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Κυριακίδη.

- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25(1), 112-130.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Longman.
- Cohen, A.D. (2010). Focus on the Language Learner: Styles, Strategies and Motivation. In *An Introduction to Applied Linguistics*, 161-176.
- Dornyei, Z., & Scott, M. L. (1997). Communication Strategies in a Second Language: *Definitions and Taxonomies*. *Language Learning*, 47, 173-210.
- Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Flower, L., & Hayes, J.R. (1980). The dynamics of composing. In L.W. Gregg, & E.R. Steinberg (Eds.) *Cognitive Processes in Writing*. Lawrence Erlbaum Assoc., Pub.
- Flower, L. (1994). *Problem-solving Strategies for Writing*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Grabe, W., & Stoller, F.L (2011). Teaching and Researching Reading. *Applied Linguistics in Action*. (Editors: C.N. Candlin and D.R. Hall). Routledge.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Green, J. M., & Oxford, R. L. (1995). A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261-297.
- Griva, E., Alevriadou, A., & Geladari, A. (2009). A Qualitative study of poor and good bilingual readers' strategy use in EFL reading. *The International Journal of Learning*, 16(1), 51-72.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and application*. Lawrence Erlbaum Associates, 1-55.
- Hayes, J. R. (2011). Kinds of knowledge-telling: Modeling early writing development. *Journal of Writing Research*, 3(2), 73-92.
- Leki, I. (1995). Coping strategies of ESL students in writing tasks across the curriculum. *TESOL Quarterly*, 29(2), 235-260.
- Mariani, L. (2010). *Communication strategies - Learning and teaching how to manage oral interaction*. Learning Paths – Tante Vie PerImparare. Διαθέσιμο στο www.learningpaths.org.
- Μαστροθανάσης, Κ. (2019). Ανάπτυξη και ψυχομετρική επικύρωση κλίμακας αυτοαναφοράς στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης για δίγλωσσους μαθητές. *Preschool and Primary Education*, 7(2), 116-138.
- Μαυροματίδης, Α. (2020). *Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσα από την ανάγνωση και τη γραφή*. Gutenberg.
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25, 2-11.

- Ness, M. K. (2009). Reading comprehension strategies in secondary content area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction. *Reading Horizons*, 49(2), 143-166.
- Nevo, N. (1989). Test-taking strategies on a multiple-choice test of reading comprehension. *Language Testing*, 6(2), 199-215.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teacher*. Prentice Hall.
- O'Malley, J.M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House / Harper & Row. Heinle & Heine.
- Oxford, R.L (2003). Language learning styles and strategies: An overview. Learning Styles & Strategies/Oxford, GALA 2003.
- Oxford, R.L. (1996). *Language learning strategies around the world: Cross cultural perspectives*. Second Language Teaching and Curriculum Center. University of Hawaii Press.
- Psaltou-Joycey, A. (2008). Cross-cultural differences in the use of learning strategies by Students of Greek as a second language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 29(4), 310-324.
- Purpura, J. (1999). Learner characteristics and L2 test performance. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies in the context of autonomy, synthesis of findings from the International Invitational Conference on Learning Strategy Research*, Teachers College, Columbia University, New York, 61-63.
- Putri, L.A. (2013). Communication strategies in English as a second language (ESL) context. *Advances in Language and Literary Studies*, 4(1), 129-133.
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Sasaki, M. & Hirose, K., (1996). Explanatory variables for EFL students’ expository writing. *Language Learning*, 46, 137-174.
- Santos, D., Graham, S., & Vanderplank, R. (2008). Second language listening strategy research: Methodological challenges and perspectives. *Evaluation and Research in Education*, 21, 111-133.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-298.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30, 417-431.
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of communication Strategy. In C. Farerch, & G. Kasper (Eds). *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman, 61-74.

- Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30, 387-409.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50, 203-243.
- Williams, J. D. (2003). *Preparing to teach writing: Research, theory, and practice* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Willems, G. (1987). Communication strategies and their significance in foreign language teaching. *System*, 15(3), 351-364.

Σύγχρονες Πρακτικές Διδασκαλίας και Αξιολόγησης της Ελληνικής Γλώσσας σε Δια/πολυπολιτισμικά Περιβάλλοντα

Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Η σημασία της γλωσσικής εκπαίδευσης

Παναγιώτης Πασσάς

Προϊστάμενος Γενικής Διεύθυνσης Διεθνών, Ευρωπαϊκών Θεμάτων, Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού

panpassas@gmail.com, panagiotis.passas@minedu.gov.gr

Νικόλαος Μίχος

Αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ευρωπαϊκών και Μειονοτικών Σχολείων

nikomichos@sch.gr

Περίληψη

Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας συμπεριλαμβάνεται στα αναλυτικά προγράμματα από την προσχολική εκπαίδευση έως και την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για όλους τους τύπους σχολείων παροχής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στις χώρες του εξωτερικού. Η Ελληνική διδάσκεται ως δεύτερη ή/και ως ξένη γλώσσα στις σχολικές μονάδες του εξωτερικού για τους ομογενείς και για τους αλλογενείς μαθητές τόσο στα αμιγή ελληνικά ή δίγλωσσα σχολεία, όσο και στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας & Πολιτισμού (ΤΕΓ) που ιδρύονται από τοπικούς ομογενειακούς φορείς και λειτουργούν υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων & Αθλητισμού (ΥΠΑΙΘΑ). Παράλληλα προσφέρεται ομοιοτρόπως εντός της χώρας και στους αλλοδαπούς (πρόσφυγες και μετανάστες) μαθητές με σκοπό, μεταξύ άλλων, την ομαλή ένταξη τους στην ελληνική κοινωνία. Για το εν λόγω θέμα, η Γενική Διεύθυνση Διεθνών, Ευρωπαϊκών Θεμάτων, Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΥΠΑΙΘΑ συνεργάζεται με το Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Λέξεις-κλειδιά: Διδασκαλία, ελληνική γλώσσα, ομογενείς, αλλοδαποί, Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών.

1. Εισαγωγή

Οι γλώσσες και η γλωσσική εκπαίδευση βρίσκονται στο επίκεντρο της «μάθησης» στο εκπαιδευτικό σύστημα, σε όλον τον κόσμο. Η διδασκαλία της γλώσσας, εν προκειμένω της Ελληνικής, συμπεριλαμβάνεται στα αναλυτικά προγράμματα Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και τις χώρες του εξωτερικού και προσφέρεται στους ομογενείς και στους αλλοδαπούς μαθητές (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022).

Ενδεικτικά αναφέρουμε την πρόσφατη Υπουργική Απόφαση, αρ. 33127/Δ2/24-03-2023, όπου τονίζεται η σημασία της γνώσης της ελληνικής γλώσσας τόσο για τη συν-διαμόρφωση ατομικής ταυτότητας στους εκπαιδευόμενους, όσο και για την κατανόηση

από αυτούς του εύρους της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς: Στη σχετική υπουργική απόφαση επισημαίνεται ότι: «Η γλώσσα καλλιεργείται στη σχολική πράξη ως αναγκαίο μέσο πρόσβασης σε όλες τις πτυχές της πολύπλοκης αντικειμενικής και υποκειμενικής πραγματικότητας και ως δείκτης ατομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας...(...) Η ελληνική γλώσσα, διαθέτοντας μια μακραίωνη προφορική και γραπτή παράδοση και έχοντας αναπτύξει ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών ποικιλιών, είναι συνυφασμένη με την ίδια την ύπαρξη και την ιστορία της εκπαίδευσης των ελληνόγλωσσων κοινοτήτων και του ελληνικού κράτους και αποτελεί κεντρικό σημείο αναφοράς της πολιτισμικής κληρονομιάς...(...)».

Κύριος στόχος της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση και ανάδειξη της σημασίας της διδασκαλίας της Ελληνικής, ως δεύτερης/ξένης γλώσσας για τους ομογενείς και αλλογενείς μαθητές στο εξωτερικό, αλλά και για τους και αλλοδαπούς (πρόσφυγες και μετανάστες) εντός της Ελλάδας. Ως κύριο μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιείται η επισκόπηση και ανάλυση περιεχομένου νομικών κειμένων και έτερων επιστημονικών μελετών που συνθέτουν τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

2. Η σημασία της διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας

Η σημασία της διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας στους ομογενείς και αλλογενείς μαθητές στις χώρες του εξωτερικού εδράζεται στην εκατονταετή και πλέον ιστορία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, η οποία έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες και συσχετίσεις με την εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε χώρας διαμονής των Ελλήνων ομογενών, αλλά και τη δική της δυναμική και αυτονομία (Δαμανάκης, 2010).

Η *ιστορική νεοελληνική διασπορά*, όπως απαντάται σήμερα στις πέντε ηπείρους, είναι δημιούργημα ιστορικών γεγονότων και εξελίξεων και προπάντων μετακινήσεων ελληνικών πληθυσμών, που ξεκινούν με την άλωση της Κωνσταντινούπολης (1453) και φθάνουν μέχρι τις μέρες μας. Αντίθετα, η *μεταναστευτική διασπορά* ανάγεται σε μια «εκούσια» μετακίνηση πληθυσμών από το νεοσύστατο ελληνικό κράτος ή και από τον περιφερειακό ελληνισμό προς χώρες υποδοχής μεταναστών όπως Η.Π.Α., Καναδάς, Αυστραλία και αργότερα Γερμανία ή σε χώρες όπως αυτές της Αφρικής, αλλά και της Νότιας Αμερικής. Πρόκειται για το φαινόμενο της εργατικής μετανάστευσης (Δαμανάκης, 2010).

Στις χώρες όπου υπάρχουν οργανωμένες ελληνικές παροικίες και οργανωμένη ελληνόγλωσση εκπαίδευση, η Ελλάδα είναι πολιτιστικά παρούσα. Και αυτό, γιατί η ελληνόγλωσση εκπαίδευση αποτελεί από μόνη της συστατικό στοιχείο της ελληνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας πολιτιστικής παρουσίας.

Στην ομογενειακή διασπορά η ελληνική γλώσσα, μετά την πάροδο αρκετών ετών, χρησιμοποιείται ολοένα και λιγότερο για την κάλυψη καθημερινών επικοινωνιακών αναγκών και ταυτοχρόνως δεν συνδέεται με θεσμικούς ρόλους. Επομένως, η διδασκαλία της πραγματοποιείται κατά κύριο λόγο με βάση τη μεθοδολογία μιας ξένης γλώσσας (Δαμανάκης, 2010). Γι' αυτό, τα Προγράμματα Σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό για

τους ελληνόπαιδες του εξωτερικού τόσο στα αμιγή ελληνικά σχολεία, όσο και στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (ΤΕΓ) που ιδρύονται από τοπικούς ομογενειακούς φορείς και λειτουργούν υπό την αιγίδα του ΥΠΑΙΘΑ, έχουν ως αντικείμενο τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2015).

Στην Ελλάδα η εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας πραγματοποιείται για τους αλλοδαπούς μαθητές (πρόσφυγες και μετανάστες) κυρίως εντός των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός, μεταξύ άλλων, της εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας είναι η ομαλή ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Δεδομένου ότι οι αλλοδαποί μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν, δεν γνωρίζουν τη δομή της γλώσσας ούτε έχουν γνώση των πολιτισμικών στοιχείων που τη συνθέτουν, σε ένα πρώτο στάδιο στις τάξεις υποδοχής, μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Η εν λόγω προσέγγιση χρησιμοποιείται με στόχο την προώθηση και ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Αυτό συμβαίνει γιατί οι αλλοδαποί μαθητές βρίσκονται σε ένα ελληνόφωνο περιβάλλον, το οποίο τους προσφέρει το κατάλληλο γλωσσικό υπόβαθρο για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων (Αγγελάκης, 2020· Κουλιάρη, 2020).

Από τα ανωτέρω συνάγεται ότι η αποτελεσματική διδασκαλία και εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης ή/και ξένης γλώσσας από τους αλλοδαπούς που διαβιούν στη χώρα μας είναι μέγιστης σημασίας όχι μόνο για την ομαλή ένταξή τους στην επαγγελματική ζωή της χώρας, την πρόοδο, την εξέλιξη και το μέλλον τους αλλά και για την ίδια την ευημερία της ελληνικής κοινωνίας.

2.1. Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εντός της χώρας

Σύμφωνα με τον νόμο που ρυθμίζει την ελληνόγλωσση εκπαίδευση του εξωτερικού και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση εντός της ελληνικής επικράτειας (ν. 4415/2016, όπως ισχύει) «Φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό μπορεί να είναι οι ελληνικές διπλωματικές ή προξενικές αρχές, οι ορθόδοξες εκκλησίες, οι εκπαιδευτικές ή άλλες αρχές των άλλων χωρών, οι ελληνικές κοινότητες, τα ελληνικά ιδρύματα, οι σύλλογοι γονέων και οι πολιτιστικοί ή μορφωτικοί σύλλογοι, τα σωματεία και άλλα νομικά πρόσωπα...».

Αναλυτικότερα, ως φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης του εξωτερικού λειτουργούν: οι κρατικές υπηρεσίες της χώρας προέλευσης και υποδοχής/διαμονής, παροικιακές οργανώσεις και η εκκλησία. Ποιος λειτουργεί ως φορέας ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και ποια μορφή εκπαίδευσης είναι η συχνότερη σε κάθε χώρα εξαρτάται από τις ιδιαίτερες συνθήκες, από την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας έναντι των εθνοτικών ομάδων στην επικράτεια της και φυσικά από την ιστορική εξέλιξη της παρουσίας των Ελλήνων σε κάθε χώρα και σε ένα βαθμό και από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους (Δαμανάκης, 2010).

Στη χώρα μας αρμόδιος φορέας για την οργάνωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης του εξωτερικού και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εντός της χώρας είναι το ΥΠΑΙΘΑ και αρμόδια υπηρεσία είναι η Γενική Διεύθυνση Διεθνών, Ευρωπαϊκών Θεμάτων, Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (άρθρο 2, ν. 4415/2016).

Αναφορικά με τις μορφές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης του εξωτερικού, υπάρχει ο διαχωρισμός σε τέσσερις (4) μεγάλες κατηγορίες. Στην πρώτη έχουμε σχολικές μονάδες που είναι ενταγμένες στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής. Στη συγκεκριμένη κατηγορία περιλαμβάνονται οι εξής υποπεριπτώσεις σχολικών μονάδων: α) με ελληνόγλωσσο πρόγραμμα, υπό την εποπτεία του ΥΠΑΙΘΑ (αμιγή ελληνικά σχολεία), β) με δίγλωσσο πρόγραμμα, υπό την εποπτεία του ΥΠΑΙΘΑ, γ) ξένων χωρών, με δίγλωσσο πρόγραμμα ή αυξημένη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, δ) άλλων σχολικών μονάδων, με ελληνόγλωσσο πρόγραμμα με αναλυτικά προγράμματα ίδια με αυτά των σχολείων της ημεδαπής (άρθρο 3, ν. 4415/2016).

Στη δεύτερη κατηγορία, ανήκουν σχολικές μονάδες που είναι εκτός τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (ΤΕΓ). Η τρίτη κατηγορία αποτελείται από τα Ελληνικά τμήματα των Ευρωπαϊκών Σχολείων και των σχολείων διεθνών οργανισμών και η τέταρτη κατηγορία αποτελείται από Τμήματα Ελληνικών Σπουδών ή άλλων μορφών οργάνωσης ελληνικών σπουδών, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ξένων χωρών (άρθρο 3, ν. 4415/2016).

2.2. Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή/και ξένης γλώσσας

Η Ελληνική ως δεύτερη ή/και ξένη γλώσσα διδάσκεται εντός και εκτός της χώρας από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς σύμφωνα με τα επίπεδα του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες από σχολικές μονάδες και εκπαιδευτικές δομές¹. Προσφέρονται προγράμματα εκμάθησής της με σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Άλλωστε, έχουν αναπτυχθεί προγράμματα και διδακτικό υλικό online για την εξ αποστάσεως εκμάθησή της τόσο για ενήλικες όσο και για παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας. Όλες αυτές οι προσπάθειες επιδιώκουν να καταστεί η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ελκυστική σε όσο το δυνατόν περισσότερους ενδιαφερόμενους όχι μόνο ομογενείς, αλλά και αλλογενείς/αλλοδαπούς μαθητές που επιθυμούν να γνωρίσουν σε βάθος τον ελληνικό πολιτισμό.

Η ελληνομάθεια πιστοποιείται διεθνώς από τον επίσημο ελληνικό κρατικό φορέα, το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, επίσης σύμφωνα με τα επίπεδα του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (<http://www.greeklanguage.gr/certification/>). Παράλληλα, όμως, πιστοποίηση παρέχεται –κυρίως στο εσωτερικό– και από άλλους φορείς, όπως το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (<http://www.smg.auth.gr>) για φοιτητές που επιθυμούν να αρχίσουν σπουδές ή ήδη σπουδάζουν σε ελληνικά ΑΕΙ (πιστοποιητικό B2) ή το Ινστιτούτο

¹ Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες είναι μια κατευθυντήρια γραμμή του Συμβουλίου της Ευρώπης που χρησιμοποιείται για την περιγραφή αποτελεσμάτων που επιτυγχάνουν όσοι μαθαίνουν ξένες γλώσσες. Βλ. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.

Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) σε μετανάστες ή αλλοδαπούς που στοχεύουν στην απόκτηση της ελληνικής ιθαγένειας ή της άδειας του «επί μακρόν διαμένοντος» (πιστοποιητικό Α2) (<http://kee.ideke.edu.gr/>).

3. Συνεργασία ΥΠΑΙΘΑ, Συμβουλίου της Ευρώπης/ Ευρωπαϊκού Κέντρου Σύγχρονων Γλωσσών

Για θέματα εκπαίδευσης και ειδικότερα γλωσσικής εκπαίδευσης, το ΥΠΑΙΘΑ εκτός από τους εκπαιδευτικούς φορείς της χώρας, συνεργάζεται με διάφορους Διεθνείς Οργανισμούς.

Σε αυτό το θεματικό πλαίσιο πραγματοποιείται στενή συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης (www.coe.int). Πρόκειται για τον κατεξοχήν Οργανισμό προαγωγής της δημοκρατίας, προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ενίσχυσης του κράτους δικαίου στα κράτη-μέλη του.

Η συνεργασία της Ελλάδας με το Συμβούλιο της Ευρώπης υλοποιείται (και) διαμέσου της συμμετοχής της ως μέλους του Ευρωπαϊκού Κέντρου Σύγχρονων Γλωσσών (European Center for Modern Languages/ECML). Το Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών είναι *Διευρυμένη Μερική Συμφωνία*¹ (Enlarged Partial Agreement) του Συμβουλίου της Ευρώπης, με έδρα το Graz της Αυστρίας (www.ecml.at). Βασική αποστολή του Οργανισμού είναι η προώθηση της ποιοτικής γλωσσικής εκπαίδευσης στα κράτη-μέλη του, με βάση τις αρχές του Συμβουλίου της Ευρώπης και τις σύγχρονες ανάγκες γλωσσικής εκπαίδευσης, μέσω των τετραετών προγραμμάτων τα οποία καταρτίζονται κατόπιν διαβούλευσης με τα κράτη-μέλη του. Η Ελλάδα μάλιστα αποτελεί ένα από τα ιδρυτικά και πιο δραστήρια μέλη. Το ΥΠΑΙΘΑ εκπροσωπείται σε όλα τα όργανα διοίκησης του εν λόγω Οργανισμού και ειδικότερα στο Προεδρείο και στο Διοικητικό Συμβούλιο.

Τα προαναφερόμενα τετραετή προγράμματα αποτελούνται από επί μέρους projects που παρέχουν στα κράτη-μέλη ευκαιρίες για κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού όλων των βαθμίδων και τύπων εκπαίδευσης και όλων των διδακτικών αντικειμένων, ειδικότερα σε θέματα γλωσσικής εκπαίδευσης, μέσω καινοτόμων προσεγγίσεων και διδακτικών μέσων.

Μεταξύ των άλλων, τα προγράμματα του Ευρωπαϊκού Κέντρου Σύγχρονων Γλωσσών περιλαμβάνουν και τη διδασκαλία και εκμάθηση της γλώσσας που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση των χωρών στις οποίες διαβιούν πρόσφυγες/μετανάστες και τα παιδιά τους, που την/τις μαθαίνουν, με σκοπό να ενταχθούν στην καθημερινή κοινωνική και επαγγελματική ζωή της, παρέχοντάς τους ίσες ευκαιρίες, χωρίς αποκλεισμούς.

Παράλληλα, το ΥΠΑΙΘΑ σε συνεργασία με το Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών και τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Χώρας, τους

¹Αφορά Συμφωνίες (Agreements) του Συμβουλίου της Ευρώπης στις οποίες δεν συμμετέχουν όλα τα κράτη-μέλη του Οργανισμού.

συμβούλους εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), προωθεί διάφορες σχετικές επιμορφωτικές δράσεις του εν λόγω Οργανισμού. Οι συγκεκριμένες δράσεις έχουν στόχο την ομαλή γλωσσική ένταξη στην εκπαίδευση, των αλλοδαπών/προσφύγων/μεταναστών, των οποίων η Ελληνική δεν είναι η μητρική τους αλλά η δεύτερη γλώσσα τους.

Η πιο γνωστή από αυτές τις επιμορφωτικές δράσεις έχει τον τίτλο «Supporting Multilingual Classrooms» (<https://multilingualclassrooms.ecml.at/>). Μέσω αυτής προτείνονται στους εκπαιδευτικούς διάφοροι τρόποι για τη μαθησιακή ώσμωση μεταξύ των μαθητών της χώρας και των αλλοδαπών μαθητών, μέσω νέων διδακτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων και εργαλείων. Η συγκεκριμένη δράση πραγματοποιείται σχεδόν κάθε χρόνο στη χώρα μας, από το 2015 ως σήμερα, σε συνεργασία του ΥΠΑΙΘΑ με ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς φορείς της χώρας, Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) και αποκεντρωμένες υπηρεσίες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως τώρα έχουν συμμετάσχει άνω των 1.800 εκπαιδευτικών, κυρίως ξένων γλωσσών αλλά και άλλων ειδικοτήτων, συνεργάτες του ΙΕΠ και εκπαιδευτικό προσωπικό των ΑΕΙ της χώρας. Τόσο σε αυτήν, όπως και σε άλλες σχετικές επιμορφωτικές δράσεις του Ευρωπαϊκού Κέντρου Σύγχρονων Γλωσσών, διαμορφώνονται για τους εκπαιδευτικούς τα κατάλληλα διδακτικά μέσα για μια πολυγλωσσική και διαπολιτισμική προσέγγιση, με σκοπό την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών στη γλώσσα/γλώσσες της εκάστοτε χώρας.

Υπό αυτό το πρίσμα, η μητρική γλώσσα των μαθητών αντιμετωπίζεται, όχι ως μειονέκτημα και λόγος για τον αποκλεισμό τους από το δικαίωμα στην εκπαίδευση, αλλά ως ένα επιπλέον προσόν και εφόδιο, όπως πραγματικά είναι. Μακροπρόθεσμος στόχος αυτής της προσέγγισης είναι η καλύτερη δυνατή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευση κάθε χώρας, η οποία μπορεί να συμβάλλει σε καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις, μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, περισσότερες ευκαιρίες για απασχόληση και, τέλος, την ένταξή τους σε μια κοινωνία με ακόμα μεγαλύτερη συνοχή.

Επιπροσθέτως, με πρωτοβουλία του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe) και του Ευρωπαϊκού Κέντρου Σύγχρονων Γλωσσών, σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή καθιερώθηκε από το 2001, με απόφαση της Επιτροπής Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης ο θεσμός της Ευρωπαϊκής Ημέρας Γλωσσών (European Day of Languages /EDL, www.edl.ecml.at). Πρόκειται για μία ημέρα που είναι αφιερωμένη στις γλώσσες και στην πολυγλωσσία και εορτάζεται κάθε χρόνο στις 26 Σεπτεμβρίου με τη συμμετοχή χωρών, εκπαιδευτικών και μαθητών από όλον τον κόσμο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών, διαθέτει και ειδικές θεματικές, στις οποίες περιλαμβάνεται σχετικό εκπαιδευτικό υλικό και λοιποί διδακτικοί πόροι και μέσα, τα οποία απευθύνονται σε ενήλικες αλλοδαπούς, με σκοπό την πιο ομαλή γλωσσική και εκπαιδευτική τους ένταξη και την απασχόληση (www.ecml.at).

4. Συζήτηση-Επίλογος

Η Ελληνική είναι μία ευρωπαϊκή γλώσσα με ιδιαίτερο πολιτισμικό φορτίο και με μακρόχρονη ιστορία. Στη σύγχρονη κοινωνία της τεχνολογικής εξέλιξης και της παγκοσμιοποίησης, οι νέες εκπαιδευτικές πρακτικές, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με τις δυνατότητες ενημέρωσης, πληροφόρησης και αλληλεπίδρασης που διαθέτουν, δίνουν νέα ώθηση στις διαδρομές διάδοσης της Ελληνικής γλώσσας, πέρα από τις παραδοσιακές εστίες των ελληνικών ομογενειακών κοινοτήτων, με βασικό μοχλό τις σχολικές μονάδες παροχής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης υπό την εποπτεία του ΥΠΑΙΘΑ και των κατά τόπους πολιτιστικών φορέων.

Η Ελληνική ως δεύτερη ή/και ξένη γλώσσα όχι μόνο κατέχει σημαντική θέση μέσα στο πλαίσιο της πολυγλωσσικής Ευρώπης, αλλά διαδραματίζει και έναν πιο οικουμενικό ρόλο πέρα και από το πεδίο της ελληνικής ομογένειας. Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας κεφαλαιοποιείται με την αντίστοιχη κάθε φορά πιστοποίηση αλλά κυρίως με τη γνώση που αναπτύσσουν αυτοί που επιλέγουν να τη διδαχθούν. Η εμπειριστατωμένη γνώση της αποτελεί πρόκριμα απόκτησης εξειδικευμένων γλωσσικών δεξιοτήτων, διαπροσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Πασσάς & Μίχος, 2024) και γενικότερων κοινωνικοπολιτισμικών προτύπων, τα οποία αποτελούν πλεονέκτημα στον ευρύτερο κοινωνικό, επαγγελματικό χώρο τόσο στο εξωτερικό όσο και στο εσωτερικό.

Η συνεργασία του ΥΠΑΙΘΑ μέσω της Γενικής Διεύθυνσης Διεθνών, Ευρωπαϊκών Θεμάτων, Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με την Ευρωπαϊκή Ένωση, το Συμβούλιο της Ευρώπης και το Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών, προσφέρει τα εχέγγυα για την προώθηση και τη διάχυση καλών πρακτικών στη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή/και ως ξένης, οι οποίες ενισχύουν περαιτέρω σε διαπροσωπικό, κοινωνικό, γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο τους ομογενείς και αλλογενείς εκτός Ελλάδας και τους αλλοδαπούς (πρόσφυγες και μετανάστες) εντός της Χώρας.

Στο μακρόχρονο ταξίδι της σε όλη την υφήλιο, η Ελληνική γλώσσα βρισκόταν πάντα σε έναν συνεχή διάλογο με τους πολιτισμούς και τις γλώσσες που συνάντησε (Κοιλιάρη, 2020). Έδωσε και πήρε πολλά, διαφοροποιήθηκε, απλοποιήθηκε αλλά είναι πάντα εκεί να σηματοδοτεί κυρίως τη συμβολική και πολιτισμική αξία της. Οι συνθήκες μετακίνησης και επικοινωνίας είναι πλέον εντελώς διαφορετικές και της δίνουν νέες δυνατότητες να αξιοποιήσει το συμβολικό πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρει και να συνεχίσει το ταξίδι της στον χωροχρόνο διεκδικώντας ως έφηβη αλλά με την ωριμότητα του ενήλικα τη θέση που της αναλογεί στην παγκοσμιοποιημένη διεθνή κοινότητα.

Στις σύγχρονες συνθήκες της αέναης επιστημονικής εξέλιξης των γλωσσικών διδακτικών μεθόδων και πρακτικών και της δεδομένης κοινωνικής ανάγκης συμπερίληψης όλων των ανθρώπων σε μία παγκόσμια πολιτισμική κοινότητα, το ΥΠΑΙΘΑ στέκεται αρωγός και συνοδοιπόρος στους ομογενείς, αλλογενείς και αλλοδαπούς μαθητές που επιθυμούν να διδαχθούν την Ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό. Στην προσπάθεια αυτή αναλαμβάνει να επωμισθεί με υψηλό αίσθημα ευθύνης, χαράς και υπερηφάνειας την

οργάνωση και λειτουργία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εντός και εκτός των συνόρων της χώρας με γνώμονα τη ρήση του αρχαίου φιλοσόφου Σωκράτη: «Η παιδεία, καθάπερ ευδαίμων χώρα, πάντα τ' αγαθά φέρει» (Η παιδεία, όπως ακριβώς μια εύφορη γη, φέρνει όλα τα καλά).

Βιβλιογραφία

- Αγγελάκης, Κ. (2020). *Η Γλώσσα ως Μέσο Ένταξης Προσφύγων και Μεταναστών: Η κατάσταση των προσφύγων και μεταναστών σε σχέση με τη γνώση ή μη της ελληνικής γλώσσας και τα προβλήματα ένταξης* [Διπλωματική εργασία]. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.
- Δαμανάκης, Μ., Κωνσταντινίδης, Στ., & Τάμης, Α. (2014). *Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό, στις Α', Β' και Γ' Τάξεις Γυμνασίου, στις Α', Β' και Γ' Τάξεις Λυκείου*.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. (2015). *Υποστηρικτικό υλικό για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στα Τ.Ε.Γ. εξωτερικού*. Θεσσαλονίκη.
- Κοιλιάρη, Α. (2020). Ένας αέναος διάλογος με άλλους πολιτισμούς: Η Νέα Ελληνική Γλώσσα ως Γ2, ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς, ως Ξένη Γλώσσα. Στο Μ. Δημάση, Ε. Γρίβα, & Ζ. Γαβριηλίδου (Επιμ.), *Η Νέα Ελληνική γλώσσα στον Παρευξείνιο Χώρο και στα Βαλκάνια: Ερευνητικές αποτυπώσεις και διδακτικές προσεγγίσεις* (σσ. 27-43). Σαΐτα.
- Νόμος 4415/2016. Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. *ΦΕΚ Α' 159*.
- Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.). (2010). *Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της* (Επιμ. Μ. Δαμανάκης). Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Πασσάς, Π., & Μίχος, Ν. (2024). Οι ήπιες δεξιότητες στην αγορά εργασίας των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Μετα-γνώση*, 9, 7-12.
- Υπουργική Απόφαση αριθμ. 33127/Δ2/24-03-2023. (2023). Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου. *ΦΕΚ Β' 1948*.

Ιστοσελίδες

- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: <http://www.smg.auth.gr>
- Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών. Διαθέσιμο στο: www.ecml.at

Ευρωπαϊκή Ημέρα Γλωσσών. Διαθέσιμο στο: www.edl.ecml.at

Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.). Διαθέσιμο στο:
<http://kee.ideke.edu.gr/>

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Κ.Ε.Γ.) (χ.χ.). *Πιστοποίηση Ελληνομάθειας*. Διαθέσιμο στο:
<https://www.greek-language.gr/certification/>

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες. Διαθέσιμο στο:
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

Supporting Multilingual Classrooms. Διαθέσιμο στο:
<https://multilingualclassrooms.ecml.at/>

Συμβούλιο της Ευρώπης (χ.χ.). www.coe.int

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων & Αθλητισμού. www.minedu.gov.gr

Αξιοποιώντας την κειμενική δομή κατά την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα

Καλλιόπη Ζαρογιάννη

Υπ. Διδ., ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Κρήτης
kal.zarogianni@yahoo.gr

Ειρήνη Γάκη

Υπ. Διδ., ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Κρήτης
igaki@edc.uoc.gr

Ιωάννης Σπαντιδάκης

Καθηγητής, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Κρήτης
ispantid@uoc.gr

Περίληψη

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, ο γραπτός λόγος αναδεικνύεται ως βασική γλωσσική δεξιότητα για την εκμάθηση/κατάκτηση μιας γλώσσας, καθώς επιδρά σημαντικά στην κοινωνικο-πολιτική και ακαδημαϊκή πορεία του ατόμου, αλλά και στην επαγγελματική του εξέλιξη. Ωστόσο, πρόκειται για μία σύνθετη και επίπονη γνωσιακή διαδικασία επίλυσης προβλήματος, καθώς απαιτεί από τον συγγραφέα τον συνδυασμό και την ενορχήστρωση πλήθους γνώσεων και δεξιοτήτων. Με βάση τα παραπάνω, αλλά και υιοθετώντας τις βασικές κοινές αρχές των σύγχρονων θεωριών μάθησης και διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου στην πρώτη (Γ1) και στη δεύτερη/ξένη γλώσσα (Γ2/ΞΓ), βασικό στόχο της παρούσας εργασίας αποτελεί η κατάδειξη της αναγκαιότητας για άμεση και ρητή διδασκαλία της στρατηγικής της κειμενικής δομής σε έντυπα και σε ψηφιακά περιβάλλοντα παραγωγής γραπτού λόγου στην Ελληνική ως Γ2/ΞΓ. Σε ένα δεύτερο επίπεδο και σε μια προσπάθεια σύνδεσης του θεωρητικού πλαισίου της εργασίας μας με τη διδακτική πράξη, παρουσιάζουμε εργαλεία μάθησης και διδασκαλίας της στρατηγικής της κειμενικής δομής στο πλαίσιο της γνωσιακής μαθητείας και της φθίνουσας καθοδήγησης.

Λέξεις-κλειδιά: Παραγωγή γραπτού λόγου, Ελληνική ως Γ2, κειμενική δομή, διαδικαστικές διευκολύνσεις.

1. Εισαγωγή

Η παραγωγή του γραπτού λόγου, στην παρούσα εργασία, ως βασική γλωσσική δεξιότητα για την εκμάθηση/κατάκτηση μιας γλώσσας συνιστά μια ιδιαίτερα δύσκολη και απαιτητική γνωσιακή διαδικασία επίλυσης προβλήματος για την Γ1, πολύ δε περισσότερο για τη Γ2/ΞΓ που προϋποθέτει για την επιτυχή έκβασή της από τον

μαθητή-συγγραφέα την ενορχήστρωση πλήθους διαφορετικών γνώσεων και δεξιοτήτων με την εμπλοκή και συναισθηματικών παραγόντων.

Για την αντιμετώπιση των αναφερόμενων αυτών δυσκολιών κατά τη συγγραφική δραστηριότητα και την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της γραπτής παραγωγής σε κάθε γλωσσικό σύστημα προτάσσουμε στην εργασία μας την ανάγκη για ρητή και συστηματική διδασκαλία της στρατηγικής της κειμενικής δομής σε ψηφιακά, αλλά και έντυπα μαθησιακά περιβάλλοντα. Πρόκειται για μια πρόταση παιδαγωγικής γραφής, η οποία εδράζεται σε βασικές κοινές αρχές από σύγχρονες θεωρήσεις για την γραπτή παραγωγή με εστίαση στην κειμενοκεντρική-διαδικαστική προσέγγιση στο πλαίσιο των κοινωνιο-γνωσιακών και κοινωνικο-πολιτισμικών προσεγγίσεων για τον γραπτό λόγο.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο και περνώντας από τη θεωρητική θεμελίωση της εργασίας μας στην πρακτική εφαρμογή, στο επίκεντρό της βρίσκονται εργαλεία μάθησης και διδασκαλίας της στρατηγικής της κειμενικής δομής στο πλαίσιο της γνωσιακής μαθητείας και της φθίνουσας καθοδήγησης με στόχο τη συγγραφή από τους μαθητές που διδάσκονται την Ελληνική ως Γ2/ΞΓ ποιοτικών επικοινωνιακών κειμένων σε αυτή.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Η παραγωγή του γραπτού λόγου στην πρώτη και δεύτερη/ξένη γλώσσα

Η παραγωγή του γραπτού λόγου στην Γ1 και στην Γ2/ΞΓ αναδεικνύεται κατά τις τελευταίες δεκαετίες ως βασική γλωσσική δεξιότητα για την εκμάθηση/κατάκτησή της (Tanısa et al., 2020), καθώς συμβάλλει όχι μόνο στον σχολικό και λειτουργικό εγγραμματισμό των μαθητών μέσα σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον, αλλά και στην ακαδημαϊκή τους πορεία και την επαγγελματική τους εξέλιξη (Ζαρογιάννη κ.ά., 2024).

Εξαιτίας όμως της πολυσχιδούς φύσης του, ο γραπτός λόγος στη Γ2/ΞΓ συνιστά παράλληλα και μια ιδιαίτερα δύσκολη και σύνθετη γνωσιακή διαδικασία επίλυσης προβλήματος, πολύ πιο επίπονη και απαιτητική σε σχέση με την Γ1. Και αυτό γιατί ο μαθητής-συγγραφέας για την επιτυχή σύνθεση της ξενόγλωσσης γραπτής παραγωγής, πέρα από το γεγονός ότι θα πρέπει να αξιοποιήσει επιδέξια γλωσσικές, γνωσιακές, μεταγλωσσικές, μεταγνωσιακές, οπτικοκινητικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και γνώσεις, αλλά και συναισθήματα, κίνητρα, στάσεις και πεποιθήσεις, καλείται, επιπλέον, να επιλύσει και μια σειρά προβλημάτων σε επίπεδο λεξιλογίου, γραμματικής, σύνταξης και όχι μόνο που συχνά στην πρώτη γλώσσα δεν υφίστανται (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015).

Για όλους αυτούς τους λόγους, λοιπόν, έγινε προσπάθεια για τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης θεώρησης αποκλειστικά για τον γραπτό λόγο στη Γ2/ΞΓ (Leki, 1992), η οποία όμως δεν κατέστη εφικτή λόγω των υψηλών απαιτήσεων και των δυσκολιών που συνεπάγεται η γραπτή παραγωγή ειδικά στη γλώσσα-στόχο, του διαφορετικού γλωσσικού επιπέδου των διδασκομένων, των διαφορετικών γλωσσικών περιβαλλόντων διδασκαλίας, όπως και των ιδιοτεροτήτων που εμπεριέχει η σκοπούμενη γλώσσα

(Hanišová et al., 2020). Ως εκ τούτου, κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις για την γραπτή παραγωγή στη γλώσσα- στόχο, ουσιαστικά στηρίζονται σε αυτές που διαμορφώθηκαν για τον γραπτό λόγο στην πρώτη γλώσσα. Από αυτές, στην παρούσα εργασία, αδρομερώς και μόνο, παρουσιάζουμε στη συνέχεια κάποιες από τις επικρατέστερες.

2.2. Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για την παραγωγή γραπτού λόγου

Η μονολιθική αντιμετώπιση της γραφής ως μιας κατεξοχήν μοναχικής, ατομικής, νοητικής διεργασίας, αποπλαισιωμένης από το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο πραγματώνεται και ο τρόπος εκτέλεσης των συγγραφικών σταδίων ως σταθερές και αμετάβλητες κατά την εξέλιξή τους διαδικασίες, ανεπηρέαστες από εξωγενείς παράγοντες για τις οποίες επικρίθηκαν σφοδρά οι γνωσιακές προσεγγίσεις γραφής, είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία κατά τη δεκαετία του 1990 των κοινωνιο-γνωσιακών προσεγγίσεων για τον γραπτό λόγο (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Στις συγκεκριμένες προσεγγίσεις η γραφή αντιμετωπίζεται ως μια γνωσιακή δραστηριότητα κατασκευής νοήματος, αλλά ταυτόχρονα συνιστά και ένα κοινωνικοπολιτισμικό γεγονός που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στον συγγραφέα - δημιουργό και στο αναγνωστικό του κοινό. Με τον τρόπο αυτό ο γραπτός λόγος αποκτά πλέον μια κοινωνιο-γνωσιακή διάσταση ως αποτέλεσμα της διαλογικής σχέσης και των αμφίδρομων διαδικασιών διαπραγμάτευσης που συντελούνται μεταξύ του συγγραφέα και του περιβάλλοντος γραφής.

Η δε εκμάθηση της σκοπούμενης γλώσσας, η οποία συνιστά μια κοινωνική διαδικασία στο πλαίσιο των κοινωνιο-γνωσιακών προσεγγίσεων γραφής, πραγματώνεται μέσα από διαδικασίες μαθητείας και εντός ειδικών κοινοτήτων λόγου στις οποίες η συμμετοχή των μαθητών θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς τους δίνουν τη δυνατότητα για δυναμική αλληλεπίδραση με την υπό εκμάθηση γλώσσα (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015).

Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι και στις κοινωνιο-γνωσιακές προσεγγίσεις, όπως και στις γνωσιακές, η αντιμετώπιση της συγγραφικής δραστηριότητας ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος μέσα από συγκεκριμένα στάδια γραφής, συνεχίζει να είναι αποδεκτή από πολλούς υποστηρικτές τους αντιμετωπιζόμενη όμως σταδιακά μέσα από μια άλλη οπτική, δίνοντας, δηλαδή, ιδιαίτερη βαρύτητα στον ρόλο της μεταγνώσης και της εργαζόμενης μνήμης, καθώς και στην επίδραση των συναισθηματικών παραγόντων στη γραπτή παραγωγή, όπως και στο πως αυτοί αλληλεπιδρούν με τους γνωσιακούς παράγοντες.

Την ίδια περίοδο, παράλληλα με τις κοινωνιο-γνωσιακές, διαμορφώνονται και οι κοινωνιο-πολιτισμικές προσεγγίσεις για τον γραπτό λόγο ως φυσικό επακόλουθο της έντονης κριτικής που ασκήθηκε στα πρώτα γνωσιακά μοντέλα (Γάκη, 2015).

Στο επίκεντρο των κοινωνιο-πολιτισμικών προσεγγίσεων βρίσκεται η θέση ότι το ατομικό έπεται του κοινωνικού. Υπό αυτή την έννοια η γνώση του ατόμου είναι το

αποτέλεσμα της δυναμικής και συνεχούς αλληλεπίδρασης του με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον μέσα από την επαφή με τα άλλα μέλη του, αλλά και την αξιοποίηση των προσφερόμενων πολιτισμικών εργαλείων μέσα σε αυτό το πλαίσιο (Σπαντιδάκης, 2010).

Όσον αφορά στη γραπτή παραγωγή στις συγκεκριμένες προσεγγίσεις, ο ρόλος του καταστασιακού περιβάλλοντος για τη συγγραφική δραστηριότητα τονίζεται πολύ περισσότερο σε σχέση με τις κοινωνιο-γνωσιακές. Αποκτά, μάλιστα, ένα πολυδιάστατο περιεχόμενο, καθώς μπορεί να ταυτίζεται με τα στενά όρια μιας σχολικής τάξης ή να εκτείνεται σε όλο το κοινωνικο-πολιτισμικό και ιστορικό περιβάλλον ως πλαίσιο γραφής με όλες τις κυρίαρχες σε αυτό ιδέες, αξίες και συμβάσεις. Παράλληλα, όμως, και η γραπτή παραγωγή ως εμπρόθετη δραστηριότητα αποκτά κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση ως αποτέλεσμα της επικοινωνίας και της συνεπαγόμενης αλληλεπίδρασης του συγγραφέα με το περιβάλλον του (Cheung et al., 2019).

Σε κυρίαρχο δε στόχο στη διδακτική πράξη αναδεικνύεται η επαφή και η εξοικείωση των μαθητών και κυρίως των προερχόμενων από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα με όλα τα κειμενικά είδη και πρωτίστως, όμως, με αυτά που θεωρούνται σημαντικότερα για τη σύγχρονη κοινωνία. Υπό αυτή την έννοια, τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως τα μέσα για την υλοποίηση διαφόρων δραστηριοτήτων ανάλογα με τους στόχους που κάθε φορά τίθενται από τον συγγραφέα.

Στις κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις εντάσσεται και η κειμενοκεντρική προσέγγιση, η οποία είναι συμβατή με βασικές αρχές τους. Στην κειμενοκεντρική προσέγγιση ο ρόλος του πλαισίου γραφής αναδεικνύεται σε κυρίαρχο για τη συγγραφική δραστηριότητα, ενώ τα παραγόμενα κείμενα, τα οποία αποτελούν σημαίνουσα μονάδα και συνθέτονται μέσα σε μια γλωσσική κοινότητα, συνιστούν κοινωνικο-πολιτισμικά και ταυτόχρονα επικοινωνιακά γεγονότα, οι συμβάσεις των οποίων αντικατοπτρίζουν τις συμβάσεις που ισχύουν γενικότερα μέσα στο κοινωνικο-πολιτισμικό και επικοινωνιακό περιβάλλον συγγραφής τους.

Στην ίδια προσέγγιση ιδιαίτερη σημασία δίνεται, επίσης, στην έννοια του κειμενικού είδους, το οποίο αντιμετωπίζεται ως μια κοινωνικά στοχοθετημένη διαδικασία που πραγματώνεται μέσω της γλώσσας και του οποίου η διαμόρφωση είναι σταδιακή (Γάκη, 2015). Κατά αυτόν τον τρόπο, το κειμενικό είδος συνιστά ένα επικοινωνιακό γεγονός, ενώ τα στοιχεία του περιεχομένου, της δομής και του ύφους του διαμορφώνονται από τους εκάστοτε επικοινωνιακούς στόχους του συγγραφέα και τους αποδέκτες του λόγου του σε τέτοιο βαθμό, ώστε να θεωρείται ότι οι γλωσσικές κοινότητες είναι αυτές που δημιουργούν τα κειμενικά είδη ως αποτέλεσμα της μεταξύ τους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Σπαντιδάκης, 2010· Cheung et al., 2019).

2.2.1. Η κειμενοκεντρική-διαδικαστική προσέγγιση

Παρά την αρχική, θετική αποτίμηση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης για τη γραπτή παραγωγή, στην πορεία της εφαρμογής της αμφισβητήθηκε η σημασία της για την

συγγραφή ποιοτικών επικοινωνιακών κειμένων, καθώς θεωρήθηκε ότι σταδιακά οδηγεί στην αναπαραγωγή σταθερών προτυποποιημένων κειμενικών μορφών χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο εξουσιαστικός και ελεγκτικός ρόλος των παραγόμενων κειμένων (Γάκη, 2015). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την αδυναμία των κοινωνιο-γνωσιακών και των κοινωνικο-πολιτισμικών προσεγγίσεων για αποτελεσματική διδασκαλία της γραπτής παραγωγής τόσο στην Γ1, όσο και στη Γ2/ΞΓ ανέδειξε την ανάγκη για σύγκλιση των προηγούμενων θεωριών και οδήγησε στη δημιουργία της κειμενοκεντρικής-διαδικαστικής προσέγγισης στο πλαίσιο των σύγχρονων κειμενογλωσσικών-κειμενοκεντρικών προσεγγίσεων για τον γραπτό λόγο.

Πρόκειται για μια παιδαγωγική γραφής στην οποία συγκεράζονται τα πλεονεκτήματα τόσο από το πεδίο των κοινωνιο-γνωσιακών-διαδικαστικών προσεγγίσεων, όσο και από αυτό της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στο πλαίσιο των κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών.

Η κειμενοκεντρική-διαδικαστική προσέγγιση συνιστά μια πρόταση διδασκαλίας στην οποία τονίζεται η σημασία της γραπτής παραγωγής ως διαδικασίας, η οποία περιλαμβάνει όλα τα συγγραφικά στάδια, ενώ παράλληλα επισημαίνει τη σημασία των κειμενικών ειδών που χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένη δομή, σκοπούς και υφολογικά χαρακτηριστικά (λεξιλογικά, γραμματικά και συντακτικά) (Hanušová et al., 2020).

2.3. Βασικές κοινές αρχές των κοινωνιο-γνωσιακών και κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών

Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα πως στο κοινό πλαίσιο γραμματισμού των σύγχρονων κοινωνιο-γνωσιακών και κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών η κατασκευή νοήματος, η επικοινωνία, τόσο στην Γ1, όσο και στη Γ2/ΞΓ, αποτελεί μία δυναμική, αμφίδρομη διαδικασία μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη με τη μεσολάβηση του κειμένου, γραπτού και γνωσιακού (νοητικού), αλλά και πολλών άλλων παραγόντων που επηρεάζουν τόσο τον συγγραφέα, όσο και τον αναγνώστη, καθώς και με το εκάστοτε καταστασιακό πλαίσιο, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον (Γάκη, Σπαντιδάκης & Μουζάκη, 2020).

Έτσι, η σύγχρονη εκπαίδευση επιδιώκει τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση αποτελεσματικότερων, μαθησιακών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας του γραπτού λόγου στην Γ1 και στη Γ2/ΞΓ, προσπαθώντας να μεταφέρει και να εφαρμόσει επιτυχώς στη διδακτική πράξη το ισχυρό θεωρητικό πλαίσιο που δημιουργείται. Εν ολίγοις, επιδιώκει τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που θα είναι υποστηρικτικά και παροτρυντικά, θα συνδέονται με την καθημερινότητα και τις ανάγκες του κάθε μαθητή και θα ενεργοποιούν το ενδιαφέρον του για δυναμική ενεργητική εμπλοκή σε διαδικασίες παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου. Επιπλέον, θα παρέχουν διαρκώς δυνατότητες και ευκαιρίες για εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου μέσα σε αυθεντικά περιβάλλοντα αξιοποιώντας συνδυαστικά τις βασικές κοινές αρχές/παραδοχές των

παραπάνω προσεγγίσεων (Γάκη, 2015· Γάκη κ.ά., 2020· Σπαντιδάκης, 2009), μερικές από τις οποίες συνδέονται άμεσα με την παρούσα εργασία και είναι οι εξής:

- (1) Αρχή της αντιμετώπισης του γραπτού λόγου ως εμπρόθετη γνωσιακή δραστηριότητα επίλυσης προβλήματος,
- (2) Αρχή της διαχείρισης του γνωσιακού φορτίου παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου,
- (3) Αρχή ανάπτυξης της μεταγνώσης,
- (4) Παροχή κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων,
- (5) Αρχή της «Γνωσιακής μαθητείας»,
- (6) Αρχή της επικοινωνιακής λειτουργίας του γραπτού λόγου και
- (8) Αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

2.3.1. Παροχή κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων

Μία από τις βασικές κοινές αρχές των σύγχρονων θεωριών παραγωγής γραπτού λόγου είναι η παροχή κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων (scaffolding). Πρώτοι οι γνωσιακοί και έπειτα οι κοινωνικο-πολιτισμικοί ερευνητές (Γάκη, 2015) ασχολήθηκαν με την παροχή και αξιολόγηση διαδικαστικών διευκολύνσεων στο πλαίσιο οργανωμένων και υποστηρικτικών μαθησιακών περιβαλλόντων διδασκαλίας και μάθησης γραπτού λόγου για να βοηθήσουν τους αρχάριους μαθητές-συγγραφείς να βελτιώσουν τις συγγραφικές τους δεξιότητες και επιδόσεις πλησιάζοντας αυτές των έμπειρων συγγραφέων (Γάκη, 2015· Zeng, 2024).

Οι κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις (scaffolding) αποτελούν ένα ευρύ φάσμα νοητικών, γλωσσικών και φυσικών επινοήσεων, νύξεων και οδηγιών (γραφικές αναπαραστάσεις, διαγράμματα, μνημονικοί κανόνες, νοητικοί χάρτες/γραφικοί οργανωτές, ερωτήσεις, εικόνες, πολυμέσα κ.λπ.), τις οποίες μπορούν να αξιοποιούν οι μαθητές-συγγραφείς για τη διαχείριση του γνωσιακού φορτίου, την αποτελεσματικότερη λειτουργία του μνημονικού συστήματος, την απόκτηση ή και ενσωμάτωση των αναπτυσσομένων αυτο-ρυθμιστικών δεξιοτήτων στις ήδη υπάρχουσες γνωσιακές δομές, την αποτελεσματικότερη αλληλεπίδραση και επικοινωνία τόσο με τον εκπαιδευτικό, όσο και με τους συμμαθητές τους προκειμένου να γίνουν οι αναγκαίες γνωσιακές και μεταγνωσιακές γνώσεις και δεξιότητες ορατές, προσβάσιμες και εφικτές (Γάκη, 2015· Σπαντιδάκης, 2009· Dominguez, & Svihla, 2024). Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα των διαδικαστικών διευκολύνσεων εξασφαλίζεται, όταν ενσωματώνονται σε ένα εκπαιδευτικό μαθησιακό πλαίσιο, όπου παρέχονται αυθεντικές επικοινωνιακές συνθήκες, ο εκπαιδευτικός γνωρίζει και διδάσκει/μοντελοποιεί ρητά και με σαφήνεια τις νέες γνώσεις και στρατηγικές (Γάκη, 2015· Utthavudhikorn & Soontornwipast, 2024) σε συνθήκες γνωσιακής μαθητείας (Γάκη, 2015) και φθίνουσας καθοδήγησης (Γάκη, 2015· Utthavudhikorn & Soontornwipast, 2024).

2.3.2. Γραφικοί οργανωτές

Οι γραφικοί οργανωτές είναι μία οπτική διαδικαστική διευκόλυνση (Samba, Achor, Bash & Iortim, 2020· Skyer, 2023), ένα εργαλείο οπτικής αναπαράστασης του κειμένου παρέχοντας πληροφορίες σχετικά με τη δομή και την οργάνωση των δομικών στοιχείων με ουσιαστικό τρόπο και με νόημα για τον συγγραφέα και τον αναγνώστη του (Roehling, Hebert, Nelson & Bohaty, 2017· Samba et al., 2020). Οι μαθητές που χρησιμοποιούν γραφικούς οργανωτές συνειδητοποιούν ποιες είναι οι σημαντικές πληροφορίες που χρειάζεται να συμπεριλάβουν στο κείμενό τους και ποιος ο καταλληλότερος κάθε φορά τρόπος οργάνωσής τους (Roehling et al., 2017) προκειμένου να πετύχουν τον συγγραφικό τους στόχο.

Σύμφωνα με έρευνες η χρήση γραφικών οργανωτών έχει σημαντικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών (Samba et al., 2020), κυρίως όταν γίνεται στο πλαίσιο της γνωσιακής μαθητείας και της φθίνουσας καθοδήγησης (Γάκη, 2015).

2.3.3. Αρχή της «Γνωσιακής μαθητείας»

Η γνωσιακή μαθητεία έχει τις «ρίζες» της στο πρότυπο της παραδοσιακής μαθητείας, όπου ένας ειδικός και επιδέξιος σε συγκεκριμένο πεδίο γνώσης μέσα σε μία κοινότητα σταδιακά μεταδίδει αυτή τη γνώση σε έναν αρχάριο μέσω καθορισμένων διεργασιών. Ωστόσο, στον χώρο του σχολείου, όπου οι μαθητές διδάσκονται και ασχολούνται κυρίως με γνωσιακές διαδικασίες, η παραδοσιακή μαθητεία παίρνει τον χαρακτήρα της γνωσιακής μαθητείας (Γάκη, 2015).

Στο πλαίσιο της γνωσιακής μαθητείας γίνεται διδασκαλία/μοντελοποίηση της νέας γνώσης και στρατηγικής, καθώς και εφαρμογή τους μέσα σε αυθεντικές συνθήκες (Γάκη, 2015), σε έντυπα και σε ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα (Akhavan & Walsh, 2020). Επιπλέον, ένα ξεχωριστό συστατικό στοιχείο της γνωσιακής μαθητείας είναι η «σκαλωσιά» (scaffolding), η στήριξη (κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις) που παρέχεται στους μαθητευόμενους προκειμένου να γεφυρώσουν το κενό μεταξύ του τι είναι ικανοί να κάνουν μόνοι τους και τι με τη βοήθεια του επαΐοντα και η οποία σταδιακά περιορίζεται, καθώς οι μαθητές αυτονομούνται (Γάκη, 2015· Akhavan & Walsh, 2020). Πιο συγκεκριμένα, οι φάσεις/διαδικασίες που ακολουθούνται σε περιβάλλοντα γνωσιακής μαθητείας με τελικό στόχο την αυτονομία των μαθητών είναι οι εξής (Γάκη, 2015· Γάκη κ.ά., 2020· Akhavan & Walsh, 2020): 1) Η φάση της αρχικής σύσκεψης, 2) Η φάση της μοντελοποίησης, 3) Η φάση της ομαδικής εξάσκησης, 4) Η φάση της ατομικής εκτέλεσης και 5) Η φάση της τελικής σύσκεψης.

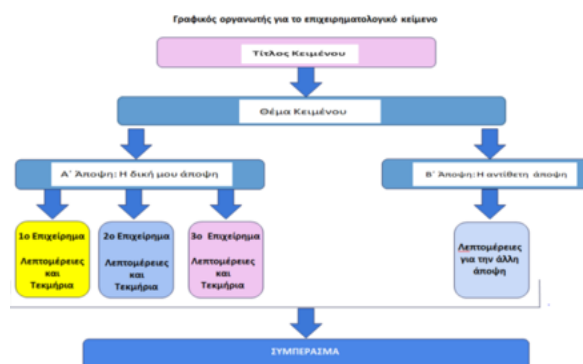
3. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη

Στο πλαίσιο των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων σχεδιάστηκαν, εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν πολλές διδακτικές παρεμβάσεις, σε έντυπα και ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης και διδασκαλίας του γραπτού λόγου στην Ελληνική ως Γ1 και ως Γ2/ΞΓ, παρέχοντας κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις, όπως γραφικούς

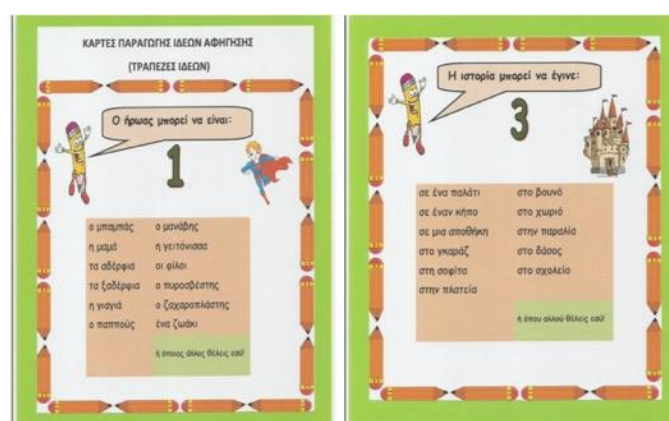
οργανωτές (βλ. εικόνες 1 & 2), κάρτες με διαρθρωτικές λέξεις και φράσεις σχετικές με τα κειμενικά είδη, κάρτες «τράπεζες ιδεών» (βλ. εικόνες 3 & 4) για την παραγωγή ιδεών κατά τον σχεδιασμό ενός κειμένου, μνημονικούς κανόνες (βλ. εικόνες 5 & 6) για εύκολη και γρήγορη ανάκληση των δομικών στοιχείων των κειμένων, αλλά και ερωτήσεις γραπτές (βλ. εικόνα 7) ή προφορικές σχετικά με τα δομικά στοιχεία των κειμένων και την οργάνωσή τους. Οι παραπάνω διδακτικές παρεμβάσεις εφαρμόστηκαν σε συνθήκες γνωσιακής μαθητείας και φθίνουσας καθοδήγησης.



Εικόνα 1. Γραφικός οργανωτής περιγραφής προσώπου. (Πηγή: Γάκη, 2015).



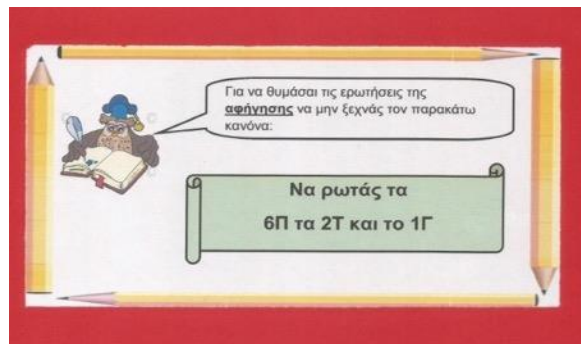
Εικόνα 2. Γραφικός οργανωτής επιχειρηματολογικού κειμένου (Πηγή: Ζαρογιάννη, 2023).



Εικόνα 3. Κάρτες «τράπεζες ιδεών» για τον σχεδιασμό αφηγηματικού κειμένου (Πηγή: Γάκη, 2015).



Εικόνα 4. Οθόνη «τράπεζα ιδεών» για τον σχεδιασμό αφηγηματικού κειμένου Λογισμικό Μαργαρίτα, ΕΔΙΑΜΜΕ Παν. Κρήτης.



Εικόνα 5. Μνημονικός κανόνας με τα δομικά στοιχεία του αφηγηματικού κειμένου (Πηγή: Γάκη, 2015).



Εικόνα 6. Μνημονικός χάρτης/κανόνας με τις συγγραφικές διαδικασίες (Πηγή: Ζαρογιάννη, 2023).



Εικόνα 7. Κάρτα με ερωτήσεις σχετικά με τα δομικά στοιχεία αφηγηματικού κειμένου (Πηγή: Γάκη, 2015).

3.1. Αποτελέσματα σχετικών εμπειρικών ερευνών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών η αξιοποίηση της κειμενικής δομής και η παροχή κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων σχετικών με την κειμενική δομή στο πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης του γραπτού λόγου στην Ελληνική ως Γ1 και ως Γ2/ΞΓ, αλλά και σε άλλες γλώσσες, έχει πολλαπλές θετικές επιδράσεις. Πιο συγκεκριμένα, στις παραπάνω έρευνες σημειώθηκε βελτίωση των συγγραφικών επιδόσεων των μαθητών (Γάκη, 2015· Almacioğlu & Okan, 2018), ανάπτυξη των συγγραφικών δεξιοτήτων (Γάκη, 2015· Almacioğlu & Okan, 2018· Wiboonwachara & Charubusp, 2022), ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων (Γάκη, 2015· Almacioğlu & Okan, 2018· Wiboonwachara & Charubusp, 2022), αλλαγή των αρνητικών απόψεων και στάσεων σχετικά με τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου (Γάκη, 2015· Kuiper & Smit, 2022), ανάπτυξη των κινήτρων ενεργητικής εμπλοκής (Eom & Pari, 2022) και ενίσχυση της μεταγνώσης (Γάκη, 2015· Almacioğlu & Okan, 2018· Wiboonwachara & Charubusp, 2022).

4. Επιλογικός σχολιασμός

Συμπερασματικά μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η αξιοποίηση της κειμενικής δομής μέσα στο κοινό πλαίσιο γραμματισμού των σύγχρονων θεωριών διδασκαλίας και μάθησης του γραπτού λόγου σε μία Γ2/ΞΓ έχει θετικά αποτελέσματα σε γνωσιακό, μεταγνωσιακό και συναισθηματικό επίπεδο για τους μαθητές όλων των βαθμίδων/επιπέδων. Προκύπτει, λοιπόν, η ανάγκη σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης διδακτικών παρεμβάσεων αξιοποιώντας το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο και τη στρατηγική της κειμενικής δομής για την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων στην Ελληνική ως Γ1 και ως Γ2/ΞΓ, αλλά και σε άλλες γλώσσες.

Βιβλιογραφία

- Akhavan, N., & Walsh, N. (2020). Cognitive Apprenticeship Learning Approach in K-8 Writing Instruction: A Case Study. *Journal of Education and Learning*, 9(3), 123-142. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n3p123>
- Almacioğlu, G., & Okan, Z. (2018). Genre-Based Approach to Writing Instruction for Students at an English Language and Literature Department. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 71-100. <https://doi.org/10.32601/ejal.460635>
- Βασαρμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Γ. (2015). *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Gutenberg.
- Γάκη, Ε. (2015). *Η επίδραση μιας διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνιο-διαδικαστικών διευκολύνσεων στην ποιότητα του γραπτού λόγου, στη μεταγνώση και στα επίπεδα άγχους μαθητών συγγραφέων Γ' τάξης δημοτικού* [Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία]. ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

- Γάκη, Ε., Σπαντιδάκης, Ι., & Μουζάκη, Α. (2020). Αναπτύσσοντας στρατηγικές κατανόησης για αναζήτηση και εντοπισμό πληροφοριών στο διαδίκτυο σε μαθητές Ε' τάξης Δημοτικού μέσα σε ένα περιβάλλον ανάγνωσης υποστηριζόμενο από υπολογιστή. *Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Ταυτότητες, Κείμενα, Θεσμοί»*, 49-62, Λευκωσία, Κύπρος.
- Cheung, Y. L., Ng, H., K., Lim, D. (2019). The “socio-cognitive approach to writing” intervention programme. DOI:10.13140/RG.2.2.17345.30562
- Dominguez, S., & Svihla, V. (2024). Development of the survey of teacher-implemented scaffolding. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 10(1), 138-160.
- Eom, M., & Papi, M. (2022). Interplay of a learner’s regulatory focus and genre on second language writing. *English Teaching*, 77(1), 41-66.
- Ζαρογιάννη, Κ. (2023). Γραμματισμός και Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Γερμανία. Η διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου στο πλαίσιο της Ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας: Η περίπτωση του ΤΕΓ Waiblingen. Εισήγηση στο μάθημα: *Γραμματισμός και Νέες Τεχνολογίες στο πεδίο της Ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας*, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Ζαρογιάννη, Κ., Θεοχαροπούλου, Γ., & Σπαντιδάκης, Ι. (2024). Η ανάπτυξη της μεταγνώσης στη γραπτή παραγωγή και η δυνατότητα αμφίδρομης μεταφοράς της μεταξύ πρώτης (Γ1) και δεύτερης/ξένης (Γ2) γλώσσας. Στο Μαλαφάντης, Κ., Γουλής, Δ. & Γαλάνη, Α. (Επιμ.), *Τμητικός Τόμος για τον Καθηγητή Γεώργιο Δ. Καψάλη*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Hanušová, S., Dontcheva-Navratilova, O., Lahodová Vališová, M., & Matulova, M. (2020). Process genre approach to L2 academic writing: An intervention study. *XLinguae*, 13(4), 30-51. DOI: 10.18355/XL.2020.13.04.03
- Kuiper, C., & Smit, J. (2022). Scaffolding genre-based writing in the subjects: Lecturers’ learning processes in a design-based research project. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 19(5), 1-17. <https://doi.org/#N/A!>
- Leki, I. (1992). *Understanding ESL writers: A guide for teachers*. Boynton Cook Heineman.
- Roehling, J.V., Hebert, M., Nelson, J.R., & Bohaty, J.J. (2017). Text Structure Strategies for Improving Expository Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 71(1), 71–82.
- Samba, R.M.O., Achor, E.E., Bash, A.E., & Iortim, S.O. (2020). Fostering Students’ Critical Thinking and Achievement in Basic Science Using Graphic Organizer and Experiential Learning Strategies with Feedback. *Science Education International*, 31, 220-225.
- Skyer, M.E. (2023). Beautiful Utility: Visual Tools Make Teaching More Effective and Fun! *Odyssey: New Directions in Deaf Education*, 54-58.

- Σπαντιδάκης, Ι. (2009). Βασικές αρχές σχεδιασμού αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων παραγωγής γραπτού λόγου. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Α. Φτερνιάτη (Επιμ.), *Γραφή και γραφές στον 21ο αιώνα – Η πρόκληση για την εκπαίδευση: Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Γραμματισμού*. Πάτρα, 179-194.
- Σπαντιδάκης Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Gutenberg.
- Σπαντιδάκης, Ι., & Βασαρμίδου, Δ. (2015). *Διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης του γραπτού λόγου στην Ελληνική διασπορά*. Gutenberg.
- Σπαντιδάκης, Ι., & Ζαρογιάννη, Κ. (2023). Γλωσσική μεταφορά και γραπτός λόγος στην Ελληνική και γερμανική γλώσσα μαθητών Γ' Τάξης αμιγών Ελληνικών Λυκείων στη Γερμανία: Μια μελέτη περίπτωσης. Στο Ε. Γρίβα, Γ. Βλάχος & Α. Γιαννακοπούλου (Επιμ.), *1^ο Διαδικτυακό Συνέδριο: Σύγχρονες Πρακτικές στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας*. Ινστιτούτο Ελληνικής Γλώσσας του Πανεπιστημιακού Κέντρου Έρευνας και Καινοτομία «ΤΗΜΕΝΟΣ» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (ΠΔΜ).
- Tanişa, A., Şensoy, F. H., & Atay, D. (2020). The effects of L1 use and dialogic instruction on EFL writing. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 1-21.
- Utthavudhikorn, M., & Soontornwipast, K. (2024). An exploration of Thai primary school teachers' experience of using scaffolding techniques in an EFL classroom. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 17(1), 857-880.
- Wiboonwachara, L., & Charubusp, S. (2022). Implementing Genre-Based Self-Regulated Instruction (GBSRI) to Enhance the English Writing Ability of Thai Undergraduate Students. *rEFlections*, 29(3), 638-674.
- Zeng, H. (2024). Multimodal Writing for Promoting Multilingual Adolescents' Writing Growth: An Integrative Research Review. *Journal of Language and Literacy Education*, 20(1), 1-30.

Θεωρία και πράξη της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ένα παράδειγμα προς μελέτη από τη Νέα Νότια Ουαλία της Αυστραλίας

Ελένη Παπαγιαννοπούλου

Υπ. διδάκτωρ Γλωσσολογίας, Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
e.papagiannopoulou@uoi.gr

Νικολέττα Τσιτσανούδη-Μαλλίδη

Καθηγήτρια Γλωσσολογίας και Ελληνικής Γλώσσας, Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
nitsi@uoi.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, στοιχεία της οποίας αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης στο πλαίσιο εκπονούμενης διδακτορικής έρευνας με θέμα τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ) στη Νέα Νότια Ουαλία της Αυστραλίας το χρονικό διάστημα 2012-2020, εξετάζεται η παράμετρος της διδασκαλίας της γλώσσας σε μαθητικές ομάδες σύνθετων επιπέδων γλωσσικής επάρκειας (αρχαρίων-ενδιάμεσου επιπέδου-προχωρημένων). Πρόκειται για μικτά τμήματα μαθητών Ελληνικής κυρίως καταγωγής, παιδιά παλαιότερων ή νεότερων μεταναστών, είτε με μεγάλη έκθεση στον καθημερινό προφορικό λόγο στην Ελληνική γλώσσα, είτε με ελάχιστη έως μηδενική. Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των θεμάτων που ανακύπτουν από την παραπάνω συνθήκη διερευνάται η εφαρμογή των μέσων και των στρατηγικών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ). Στη ΔΔ, η διδακτική πρακτική και μάθηση οργανώνονται με βάση μια ποικιλία μέσων και διαδικασιών, ώστε να προσαρμόζονται και να ανταποκρίνονται στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών, τις ικανότητες, τις επιδόσεις τους, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους, με στόχο τόσο την προσωπική τους ανάπτυξη, όσο και την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Επιπλέον, στο πλαίσιο της εργασίας, αναδεικνύονται με ευσύνολπο τρόπο οι βασικές αρχές της θεωρίας και της πρακτικής της ΔΔ, ενώ παρουσιάζεται ένα πλήρες σχέδιο μαθήματος, το οποίο έχει δομηθεί σύμφωνα με τις συγκεκριμένες, ως παράδειγμα προς συζήτηση και μελέτη.

Λέξεις-κλειδιά: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Ελληνική ως Γ2/ΞΓ, επίπεδα γλωσσικής επάρκειας.

1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ως Γ2/ΞΓ σε αγγλόφωνα περιβάλλοντα είναι από μόνη της μια πρόκληση, πόσο μάλλον όταν ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει σε μαθητικές ομάδες σύνθετων επιπέδων γλωσσικής επάρκειας (αρχαρίων-ενδιάμεσου επιπέδου-προχωρημένων). Έρευνες δείχνουν ότι διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν τη

μαθησιακή διαδικασία και καθορίζουν το τελικό αποτέλεσμα (Cummins, 2000· Lo Bianco, 2021). Συγκεκριμένα, το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των γονιών, που συνδέεται με τις ευκαιρίες μάθησης και την πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους, παίζει σημαντικό ρόλο (Heacox, 2012, σ. 8). Η έκθεση στον καθημερινό προφορικό Ελληνικό λόγο σε αγγλόφωνο περιβάλλον, οι ευκαιρίες χρήσης της γλώσσας εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου, καθώς και οι γνωστικές δομές και λειτουργίες των μαθητών (π.χ. πρόσληψη και επεξεργασία πληροφοριών, μνήμη, αναλυτική και συνθετική σκέψη) είναι επίσης κρίσιμες. Επιπλέον, η στάση και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, η ενεργοποίηση του ψυχοπνευματικού τους δυναμικού (Vygotsky, 1978) και οι μαθησιακές τους ιδιαιτερότητες υποδηλώνουν ότι διαφορετικοί άνθρωποι έχουν ανάγκη από διαφορετική διδασκαλία (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2014, σ. 5).

Προκειμένου να απαντηθεί το ζήτημα της καλύτερης δυνατής οργάνωσης των μαθημάτων, ώστε να εξισορροπούνται οι ποικίλες εστίες ετερογένειας, κρίνεται σκόπιμη η διερεύνηση των δυνατοτήτων της ΔΔ: τι σημαίνει, πώς λειτουργεί, ποια είναι τα πλεονεκτήματα και οι περιορισμοί. Στη ΔΔ η διδακτική πρακτική και μάθηση οργανώνονται με βάση μια ποικιλία μέσων και διαδικασιών, ώστε να προσαρμόζονται και να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, τις ικανότητες, τις επιδόσεις τους, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους με στόχο τόσο την προσωπική τους ανάπτυξη, όσο και την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων (Bearne, 1996· Κουτσελίνη, 2011, σσ. 73-94).

Η ΔΔ συνάδει με την υπέρβαση των μαθησιακών εμποδίων και των περιορισμών, που συχνά τίθενται στους μαθητές, στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν τη γνώση. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2008), η προσέγγιση αυτή επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τις διδακτικές τους μεθόδους στις ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Έτσι, δημιουργείται ένα περιβάλλον μάθησης που είναι πιο συμπεριληπτικό και υποστηρικτικό, δίνοντας την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να αξιοποιούν πλήρως τις δυνατότητές τους. Επιπλέον, η ΔΔ επιτρέπει την ευελιξία στις μορφές αξιολόγησης και στις δραστηριότητες, γεγονός που τους βοηθά να αντιμετωπίζουν και να υπερβαίνουν τα μαθησιακά τους εμπόδια, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους και την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Παντελιάδου, ό.π., σσ. 7-17).

2. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

2.1. Ορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Διαφοροποίηση στη διδασκαλία είναι η αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας με «ρουτίνα» διδασκαλίας που ανταποκρίνεται σε μεγάλο εύρος διαφορών ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ των μαθητών (Tomlinson 2001, 2014) με στόχο τη μέγιστη αξιοποίηση των δυνατοτήτων του κάθε μαθητή. Σύμφωνα με την Bearne (1996), η διαφοροποίηση είναι η διδακτική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία τροποποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα, οι μέθοδοι διδασκαλίας,

οι πηγές, οι μαθησιακές δραστηριότητες και το τελικό αποτέλεσμα με στόχο την ανταπόκριση στις διαφοροποιημένες ανάγκες του κάθε μαθητή.

Οι διαφοροποιημένοι τρόποι διδακτικής προσέγγισης «προσανατολίζονται στον κάθε μαθητή, έτσι ώστε να τον βοηθούν με κατάλληλες οδηγίες και αποτελεσματικά μέσα, να κατακτά με τον δικό του ρυθμό στόχους διδασκαλίας και μάθησης σύμφωνα προς τις ατομικές του δυνατότητες» (Κανάκης, 2007, σ.22). Σύμφωνα με την Tomlinson (2001), ΔΔ σημαίνει εκ των προτέρων σχεδιασμός του συνόλου της διδασκαλίας κατά συστηματικό και οργανωμένο τρόπο. Τα κύρια στοιχεία της ΔΔ περιλαμβάνουν τις εργασίες με νόημα, την ευέλικτη ομαδοποίηση και τη διαρκή αξιολόγηση (Tomlinson & McTighe, 2006). Οι εργασίες με νόημα εξάπτουν το ενδιαφέρον των μαθητών, προωθώντας τη μάθηση μέσω της σύνδεσης με πραγματικές καταστάσεις και προσωπικές εμπειρίες. Η ευέλικτη ομαδοποίηση επιτρέπει τη δημιουργία ομάδων βάσει ενδιαφερόντων, ικανοτήτων ή αναγκών των μαθητών, ενισχύοντας τη συνεργατική μάθηση (Παντελιάδου, 2008, σ. 16). Η διαρκής αξιολόγηση αφορά την τακτική παρακολούθηση, αξιολόγηση της προόδου των μαθητών και την άμεση ανατροφοδότηση, ώστε να υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση με τη διδασκαλία (Blaz, 2008).

2.2. Λειτουργικότητα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού, η ΔΔ σχεδιάζεται με τρόπο, ώστε να προσφέρει στους μαθητές τις καλύτερες δυνατές μαθησιακές εμπειρίες (Mulroy & Eddinger, 2003). Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον ο κάθε μαθητής αντιμετωπίζεται ως μοναδικός και αναγνωρίζονται οι προσωπικές του δυνάμεις για τις οποίες του προσφέρονται ευκαιρίες να αξιοποιήσει και να καταδείξει τις δεξιότητές του μέσω ποικίλων τεχνικών αξιολόγησης (Mulroy & Eddinger, 2003· Tomlinson, 2001· Tomlinson & Kalbfleisch, 1998· Tuttle, 2000).

Στον τομέα της εκμάθησης της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, η ΔΔ συμβάλλει ουσιαστικά στην αποτελεσματική διαχείριση του διδακτικού χρόνου και των εκπαιδευτικών πόρων (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2014, σ. 6). Ειδικότερα, επιτρέπει την προσαρμογή της διδακτικής προσέγγισης στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, υποστηρίζει τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ και προωθεί τη συμμετοχική διδασκαλία. Οι μαθητές, μέσω αυτής της προσέγγισης, αναπτύσσουν την ικανότητα να εργάζονται αυτοδύναμα, κατανοούν και αφομοιώνουν τη γλώσσα με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και προετοιμάζονται για τη χρήση της γλώσσας σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις εκτός τάξης. Επιπλέον, η αυτοεκτίμησή τους ενισχύεται σημαντικά. Όπως γίνεται αντιληπτό, οι αρχές της ΔΔ εστιάζουν στη δυνατότητα διαφοροποίησης του διδακτικού σχεδιασμού με βάση τον μαθητή (Gregory & Charman, 2013, σ. 13). Η ΔΔ ενισχύει, ωστόσο, όχι μόνο τον μαθητή, αλλά και τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός εμπλουτίζει τις γνώσεις του σε διδακτικές στρατηγικές, αποκτά εμπειρία, χρησιμοποιεί καινοτόμες προσεγγίσεις και βελτιώνει τον ρόλο του ώστε να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις (Tomlinson, 2014).

2.3. Άξονες διαφοροποίησης

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το αποτέλεσμα, το μαθησιακό περιβάλλον και την αξιολόγηση (Tomlinson, 2001· Κουτσελίνη, 2001). Η διαφοροποίηση με βάση το περιεχόμενο επικεντρώνεται στην ανάγκη να καλύπτονται οι κοινές μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών, βασιζόμενη στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Tomlinson, 2001). Αυτή η προσέγγιση διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση στις απαραίτητες πηγές πληροφοριών και στην κοινότητα γνώσης (Tomlinson, 2001).

Η διαφοροποίηση στη διαδικασία αναφέρεται κυρίως στην προσαρμογή των δραστηριοτήτων, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενο και να κατακτήσουν τη γνώση, παρέχοντας τους επιλογές για κατάλληλες στρατηγικές (Tomlinson, 2001). Η διαδικασία αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές επεξεργάζονται και κατανοούν τις νέες πληροφορίες. Ο εκπαιδευτικός παρέχει στους μαθητές δυνατότητες επεξεργασίας της πληροφορίας με πολλαπλούς τρόπους (Tomlinson & Strickland, 2005).

Στο πλαίσιο της ΔΔ, η διαφοροποίηση ως προς το αποτέλεσμα αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές επιλέγουν και παρουσιάζουν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει. Ο εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας υπόψη τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και το ακαδημαϊκό επίπεδο των μαθητών, προτείνει το είδος της τελικής εργασίας που θα υλοποιήσουν. Οι επιλογές μπορεί να περιλαμβάνουν δραματοποίηση, σύνταξη ιστορίας, δημιουργία αφίσας, παραγωγή ραδιοφωνικής εκπομπής κλπ. Κατά την παροχή επιλογών, είναι σημαντικό να διασφαλίζεται ότι κάθε τελικό προϊόν περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία που απαιτούνται για την επίτευξη των διδακτικών στόχων (Tomlinson, 2001).

Η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος περιλαμβάνει τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να διαφοροποιηθεί η σχολική τάξη (οργάνωση χώρου, θερμοκρασία, έπιπλα, μέσα, πρόσβαση στα μέσα, αισθητική, χρώματα) ώστε να αποτελεί ένα άνετο εκπαιδευτικό περιβάλλον, να εμπνέει εμπιστοσύνη, σεβασμό, αποδοχή, ενσυναίσθηση. Σύμφωνα με την Κουτσελίνη (2011, σ. 89), «όλα τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα σ' ένα δεκτικό, μαθητοκεντρικό περιβάλλον που ενθαρρύνει την έρευνα και την ανεξαρτησία, περιλαμβάνει ποικιλία υλικών και συνδέει τις εμπειρίες του σχολείου με τον ευρύτερο κόσμο. Ένα περιβάλλον με ποικιλία μέσων και εναλλακτικούς τρόπους εργασίας είναι δυνατό να παρωθήσει κάθε μαθητή».

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ΔΔ, διαδραματίζοντας κρίσιμο ρόλο στην προσαρμογή και βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διαφοροποιημένη αξιολόγηση είναι ένας διαρκής και συστηματικός κύκλος που περιλαμβάνει τρεις κρίσιμες φάσεις: την αρχική-διαγνωστική, τη διαμορφωτική και την ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση. Η αρχική-διαγνωστική αξιολόγηση συλλέγει πληροφορίες για τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών, ενώ η διαμορφωτική αξιολόγηση αξιολογεί την πρόοδο των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και προσαρμόζει αναλόγως τη διδασκαλία. Τέλος, η ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση εξετάζει τη συνολική

αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και προτείνει βελτιώσεις για το μέλλον (Φιλιππάτου, 2013, σ. 63).

3. Επιλογή στόχων και χρήση στρατηγικών

3.1. Στοχοθεσία

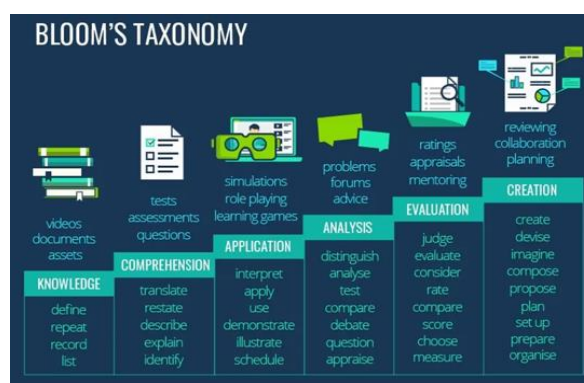
Η στοχοθεσία στη ΔΔ περιλαμβάνει τον καθορισμό σαφών, εφικτών και μετρήσιμων στόχων για κάθε μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές τους ανάγκες, ικανότητες και ενδιαφέροντα. Οι στόχοι πρέπει να είναι προσαρμοσμένοι στις μοναδικές μαθησιακές προκλήσεις και δυναμικές της τάξης, ώστε να ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή και τη μέγιστη ανάπτυξη των μαθητών (Heacox, 2012, σσ. 73-90).

3.1.1. Στοχοθεσία κατά Bloom

Η στοχοθεσία σύμφωνα με την ταξινόμηση του Bloom παρέχει ένα πλαίσιο για την ιεράρχηση των μαθησιακών στόχων από τα απλούστερα στα πιο σύνθετα επίπεδα σκέψης, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν δραστηριότητες και αξιολογήσεις που ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών (Anderson & Krathwohl, 2001).



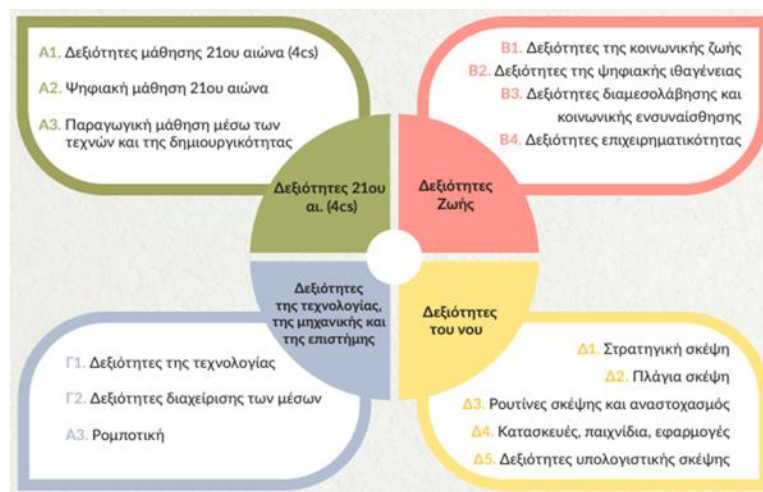
Σχήμα 1. Στοχοταξινόμια B. Bloom (Πηγή: Bloom, Englehart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956).



Σχήμα 2. Ρήματα της στοχοταξινόμιας του B. Bloom (Πηγή: <https://www.growthengineering.co.uk/what-can-blooms-taxonomy-tell-us-about-online-learning/>).

3.1.2. Στοχοθεσία βάσει των λεγόμενων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (4cs)

Οι "4cs" αποτελούν θεμελιώδεις δεξιότητες μάθησης στον 21ο αιώνα και περιλαμβάνουν την κριτική σκέψη, τη συνεργασία, την επικοινωνία και τη δημιουργικότητα (Trilling & Fadel, 2009). Στο ψηφιακό περιβάλλον, οι δεξιότητες αυτές επεκτείνονται σε ψηφιακή επικοινωνία, συνεργασία, δημιουργικότητα και κριτική σκέψη, ενώ συνδυαστικές δεξιότητες ψηφιακής τεχνολογίας, επικοινωνίας και συνεργασίας γίνονται ολοένα και πιο απαραίτητες (Voogt et al., 2013). Η στοχοθεσία της ΔΔ βασισμένη στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα (Partnership for 21st Century Skills, 2015, σ. 9) διασφαλίζει την ανάπτυξη κάθε μαθητή στις απαραίτητες δεξιότητες για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου.



Σχήμα 3. Πλαίσιο Δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (Πηγή: ΙΕΠ, 2021-2023.iep.edu.gr).

3.2. Ενδεικτικές στρατηγικές και μέσα ΔΔ

Η ΔΔ αποτελεί προσέγγιση που προσαρμόζει τη διδακτική πρακτική στις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών. Ποικίλες στρατηγικές, όπως η ομαδοποίηση μαθητών ανά επίπεδο δεξιοτήτων, η προσαρμογή του ρυθμού της μάθησης και η χρήση διαφορετικών εκπαιδευτικών υλικών και πόρων, έχουν ήδη εφαρμοστεί στο πεδίο με μεγάλη επιτυχία (Tomlinson, 2001). Αξιοποιώντας στρατηγικές όπως «Ξεκινώντας από το τέλος» (backward planning), οι εκπαιδευτικοί θέτουν στόχους μάθησης και εργασίας που βασίζονται στα αποτελέσματα που επιθυμούν να επιτύχουν οι μαθητές. Οι «Σταθμοί Μάθησης» και τα «Σχέδια Δράσης» προσφέρουν ευκαιρίες για βαθύτερη κατανόηση και εφαρμογή των γνώσεων, ενώ ο εμπλουτισμός του περιεχομένου με αναπαραστάσεις και η σύμπτυξη του αναλυτικού προγράμματος επιτρέπουν στους μαθητές να προχωρούν γρηγορότερα, όταν έχουν ήδη κατακτήσει τις απαραίτητες γνώσεις (Φύκαρης, 2013).

Τα μέσα της ΔΔ περιλαμβάνουν την προσομοίωση, την προσωπική ατζέντα/ημερολόγιο μάθησης, τις τριλίζες, τους κύβους (cubing), τους γραφικούς οργανωτές/εννοιολογικούς χάρτες, τα μαθησιακά συμβόλαια, τους κύκλους ενδιαφέροντος, τις ρουμπρίκες, τους κολλητούς ανάγνωσης, το μοντέλο Frayer και τις 4 γωνιές. Αυτά τα εργαλεία και οι στρατηγικές ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση, προσφέροντας

ποικιλία και επιλογές που ταιριάζουν στις διαφορετικές μαθησιακές τους ανάγκες και προτιμήσεις (Tomlinson, 2001).

3.3. Πηγές εκπαιδευτικού υλικού

Ο εκπαιδευτικός, στην προσπάθειά του να προσεγγίσει διαφοροποιημένα τη διδασκαλία του, έχει τη δυνατότητα να ανατρέξει σε πηγές από όπου θα ανασύρει ιδέες και εργαλεία, τα οποία θα προσαρμόσει στο δικό του εκπαιδευτικό σενάριο. Ως παράδειγμα αναφέρουμε τα αποθετήρια εκπαιδευτικών σεναρίων, όπως: Φωτόδεντρο, Πύλη για την Ελληνική γλώσσα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, Πλατφόρμα «Αίσωπος», Πρωτέας: Εκπαιδευτικά σενάρια για τα γλωσσικά μαθήματα.

Ψηφιακά μέσα και παιχνίδια όπως: E-me: εκπαιδευτική πλατφόρμα, WordArt: δημιουργία συννεφόλεξων, Sway: Παρουσίαση νέας γνώσης, LAMS-Υπηρεσία Διαχείρισης Μαθησιακών Δραστηριοτήτων ΠΣΔ, Wordwall: Κουίζ, αντιστοιχίσεις, παιχνίδια λέξεων, Bookcreator: Δημιουργική ενασχόληση για κάθε γνωστικό αντικείμενο, Kahoot: Εκπαιδευτικά παιχνίδια, Padlet: Πίνακες οργάνωσης και παρουσίασης, Bubbl.us: Δημιουργία εννοιολογικών χαρτών, PosterMyWall: Δημιουργία εντυπωσιακής αφίσας, Quizlet: Κουίζ αξιολόγησης, CrosswordLabs: Δημιουργία σταυρόλεξου.

Μία ενδιαφέρουσα εργασία που θα ενθάρρυνε τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες μέσα από τη ΔΔ είναι η συγγραφή ενός νέου λήμματος στην ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια «Βικιπαίδεια». Η εργασία αυτή θα περιλαμβάνει τη συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών, την εισαγωγή νέων εικόνων ή ήχων, καθώς και τη διόρθωση πιθανών λαθών. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα, οι μαθητές θα αναπτύξουν ικανότητες αναζήτησης και αξιολόγησης πληροφοριών, καθώς και δεξιότητες στη σύνθεση και παρουσίαση περιεχομένου σε ένα δημόσιο ψηφιακό περιβάλλον.

Η δημιουργία ραδιοφωνικών μηνυμάτων (podcasts) στο Ευρωπαϊκό Σχολικό Ραδιόφωνο ενδείκνυται ως πρόταση ΔΔ. Η δημιουργική συμμετοχή των μαθητών σε μία ειδικά προσαρμοσμένη, εκπαιδευτικά, πλατφόρμα αναδεικνύει πλήθος δεξιοτήτων ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση, την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία, τη μάθηση.

4. Πλεονεκτήματα και περιορισμοί

4.1. Πλεονεκτήματα

Η ΔΔ αποδεικνύεται αποτελεσματική τόσο για μαθητές υψηλής ικανότητας όσο και για εκείνους με μαθησιακές δυσκολίες (Tomlinson, 2001). Όταν οι μαθητές έχουν περισσότερες επιλογές σχετικά με το πώς θα μάθουν το εκπαιδευτικό υλικό, αναλαμβάνουν περισσότερη ευθύνη για τη δική τους μάθηση, γεγονός που ενισχύει την αυτονομία τους και προωθεί την ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Heacox, 2012, σ. 7). Επιπλέον, η μαθητοκεντρική προσέγγιση της ΔΔ μειώνει την έλλειψη ενδιαφέροντος, γεφυρώνει τα χάσματα στον ρυθμό εργασίας μεταξύ των

μαθητών και συμβάλλει στη βελτιωμένη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη (Tomlinson & McTighe, 2006).

4.2. Περιορισμοί

Η ΔΔ απαιτεί αυξημένη εργασία κατά τον σχεδιασμό των μαθημάτων, καθώς και συνεχή αξιολόγηση και ανατροφοδότηση. Πολλοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να βρουν τον επιπλέον χρόνο που απαιτείται στο ήδη επιβαρυσμένο πρόγραμμά τους (Tomlinson, 2001). Επιπλέον, σύμφωνα με την Κουτσελίνη (2020, σ. 13) «τόσο η συγγραφή περί διαφοροποίησης διδασκαλίας και μάθησης, όσο και η προσπάθεια εφαρμογής αναδεικνύουν μια σειρά δυσκολιών αλλά και παρανοήσεων, οι οποίες με βάση την έρευνα και τα παρεμβατικά προγράμματα εφαρμογής της διαφοροποίησης επιβεβαιώνουν ότι η εφαρμογή της χρειάζεται επιμόρφωση σε πραγματικές συνθήκες σχολείου και τάξης, με διαδικασίες οι οποίες επιτρέπουν δοκιμή και επανάδραση /επαναδιδασκαλία».

Η ηλεκτρονική μάθηση και οι ψηφιακοί πόροι στο πλαίσιο της χρήσης των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στην εκπαίδευση (ΤΠΕ) είναι περισσότερο ευέλικτοι για τον σχεδιασμό μιας ΔΔ. «Με τον τρόπο αυτό η μετωπική-δασκαλοκεντρική διδασκαλία αποσύρεται και αντικαθίσταται από ένα διαδραστικό-ψηφιακό περιεχόμενο λαμβάνοντας υπόψη το ρυθμό μάθησης κάθε μαθητή» (Μπιμπούδη & Καραγεώργος, 2017). Αυτός ο προσανατολισμός αποτελεί έναν από τους πολυάριθμους πυλώνες μέσω των οποίων και στρατηγικών που διαθέτει η ΔΔ παρά το γεγονός ότι δεν αποτελεί πανάκεια για όλες τις εκπαιδευτικές προκλήσεις.

5. Παράδειγμα διδασκαλίας από τη Νέα Νότια Ουαλία

Παρακάτω παρατίθεται ένα παράδειγμα διδασκαλίας σύμφωνα με τις αρχές και τις μεθόδους της ΔΔ στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας ως Γ2/ΞΓ στα σχολεία του Σίδνεϋ της Αυστραλίας (2012-2020). Πρόκειται για σενάριο διδασκαλίας που εκπονήθηκε από την Παπαγιαννοπούλου (εκ των συγγραφέων της παρούσας εργασίας), η οποία ανταποκρίθηκε στις ιδιαίτερες συνθήκες που δημιούργησαν την ανάγκη παροχής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω των περιορισμών της πανδημίας COVID-19.

Το εκπαιδευτικό σενάριο προσεγγίζει το θέμα της διατροφής και φιλοξενείται στο ψηφιακό αποθετήριο του Πανεπιστημίου του Σίδνεϋ (University of Sydney): <https://openlanguage.org.au/greek-topics/greek-food-and-shopping/#4888>. Στη συνέχεια, παραθέτουμε κάποιες ενδεικτικές εικόνες του σχεδίου μαθήματος:

Οργάνωση θεματικής Ενότητας: «ΔΙΑΤΡΟΦΗ»
(Γραμματικό φαινόμενο -Οριστική, Υποτακτική και Προστακτική έγκλιση
Ενεστώτα και Μέλλοντα)

Προαπαιτούμενες γνώσεις:

- Οι μαθητές έχουν εγκαταστήσει το εργαλείο ZOOM στον υπολογιστή τους και έχουν αποκτήσει δεξιότητες πρόσβασης/συμμετοχής στις σύγχρονες συνεδρίες και υπευθυνότητα έναντι της διαδικασίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- Χειρίζονται με άνεση την πλατφόρμα Edmodo (καταργήθηκε 2022) για την ασύγχρονη επικοινωνία μας
- Οι μαθητές γνωρίζουν τι σημαίνει Διατροφή γενικά και διαθέτουν ένα βασικό λεξιλόγιο τροφίμων.
- Οι μαθητές έχουν ήδη διδαχθεί σε προηγούμενη ενότητα την Οριστική Ενεστώτα των ρημάτων ενεργητικής φωνής.

Σκοπός: Να διατυπώνουν με κατάλληλο λεξιλόγιο (προφορικά και γραπτά) βασικές ιδέες γύρω από τη Διατροφή και να εξασκηθούν στους ρηματικούς χρόνους του Ενεστώτα, του Μέλλοντα ενεργητικής φωνής και στις αντίστοιχες εγκλίσεις Οριστική, Υποτακτική, Προστακτική.

Στόχοι:

Με την ολοκλήρωση του μαθήματος οι μαθητές αναμένεται:

- να αποκτήσουν νέο λεξιλόγιο
- να είναι ικανοί να γνωρίζουν τα οφέλη της καλής διατροφής, να παράγουν γραπτό και προφορικό λόγο σχετικά με την Διατροφή
- να εντοπίζουν τα ρήματα και να αναγνωρίζουν τους χρόνους και τις εγκλίσεις τους
- να διασκεδάζουν μαθαίνοντας και να μαθαίνουν διασκεδάζοντας

Μέσα και Υλικά:

1. Πυραμίδα Μεσογειακής Διατροφής (εικόνες)
2. Λογισμικά: Word, **Power point** παρουσίασης, Στουρόλεξο
3. Κείμενα – Μεσογειακή Διατροφή, Υγεία πάνω από όλα
4. **Listening**
5. Γραμματική
6. Φύλλα Εργασίας

Αξιολόγηση

- Η αξιολόγηση είναι συντρέχουσα και διαμορφωτική.
- Ολοκληρώνεται με συγγραφική κειμένων σχετικών με την Διατροφή από τους μαθητές.

Unit of work and lesson plan produced by Eleni Παπαϊωαννοπούλου

Εικόνα 1. Οργάνωση θεματικής ενότητας

Περιγραφή δραστηριότητας	Μέσα και Υλικά
<p>Πρώτο μάθημα σύγχρονες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:</p> <p>Δραστηριότητα 1 ψυχολογικής προετοιμασίας: Η δραστηριότητα γίνεται στην ολομέλεια του τμήματος συνδεδεμένοι όλοι (εκπαιδευτικός και μαθητές) στην εικονική τάξη - σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία. Με τη χρήση του ZOOM «συναντιόμαστε» στην εικονική μας τάξη, την προκαθορισμένη ώρα για το μάθημα ελληνικών. Ανοίγουμε και διαμοιράζουμε ένα νέο αρχείο Word όπου αναγράφουμε την ημερομηνία, την εποχή και τον καιρό. Στη συνέχεια παρουσιάζεται επιγραμματικά στους μαθητές η υπό μελέτη θεματική ενότητα – αντικείμενο του μαθήματος που είναι η: ΔΙΑΤΡΟΦΗ.</p>	<p>Επανασύνδεση με τους μαθητές</p> <p>Καλωσόρισμα</p> <p> </p>
<p>Δραστηριότητα 2 γνωστικής προετοιμασίας: Οι μαθητές παρατηρούν και σχολιάζουν τις εικόνες της διατροφικής ή μεσογειακής πυραμίδας, (βλ. Πρόσθετες πληροφορίες παρακάτω) και με το διαμοιρασμό οθόνης καλούνται να σχολιάσουν. Πρόκληση καταιγισμού ιδεών με κατάλληλες ερωτήσεις του τύπου: «Τι παρατηρείς στις εικόνες; Πώς διαβάζουμε μία διατροφική πυραμίδα; Ποια τρόφιμα θεωρείς υγιεινά και ποια όχι; Τι πρέπει να τρώμε συχνότερα; κ.ά». Στη συνέχεια διαβάζουν εναλλάξ το 1^ο κείμενο ανάγνωσης (βλ. Πρόσθετες πληροφορίες παρακάτω) για την Μεσογειακή διατροφή. Με τη βοήθεια λεξικού βρίσκουμε τη σημασία των άγνωστων λέξεων και τις γράφουμε στο τετράδιο. (Ο δάσκαλος μπορεί και πάλι να χρησιμοποιήσει ένα αρχείο Word για να βλέπουν όλοι οι μαθητές και να αντιγράφουν σωστά). Αυτές είναι και οι λέξεις για ορθογραφία.</p>	<p>Διατροφική πυραμίδα (εικόνες)</p> <p>1ο κείμενο ανάγνωσης</p> <p>Word Λεξιλόγιο</p>

Εικόνα 2. Περιγραφή δραστηριότητας.

Στο παραπάνω παράδειγμα, το οποίο εφαρμόστηκε στην τάξη και έπειτα, ως καλή πρακτική, έγινε αποδεκτό στο ψηφιακό αποθετήριο του Πανεπιστημίου, η εκπαιδευτικός γνωρίζει εκ των προτέρων το μαθητικό δυναμικό της τάξης της, τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα, τους ρυθμούς εργασίας, κ.ά. Έχει προηγηθεί η χρήση διαγνωστικών εργαλείων για τον εντοπισμό αναγκών και την κατανόηση των διαφορετικών επιπέδων πρόσληψης της γλώσσας.

Το εκπαιδευτικό υλικό προσαρμόστηκε με διαβάθμιση δυσκολίας και εναλλαγή τύπων ασκήσεων. Έγινε κατάλληλη προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, χρήση ποικίλων εκπαιδευτικών μέσων (κείμενα, ηχητικό υλικό, οπτικοποιήσεις, ψηφιακά εργαλεία) και χρήση διαφόρων τύπων αξιολόγησης.

Στην υλοποίηση ΔΔ στη συγκεκριμένη εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία (σύγχρονα και ασύγχρονα) για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ παρουσιάστηκαν και αντιμετωπίστηκαν ποικίλες προκλήσεις. Η απόσταση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους γεφυρώθηκε με δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης μέσα από παιχνίδια ή την από κοινού παραγωγή και επεξεργασία κειμένων και διαλόγων, με τη βοήθεια της μουσικής και σχημάτων δραματοποίησης. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε μικρότερες ομάδες εργασίας (breakout rooms) και παρουσίασαν το αποτέλεσμα της εργασίας τους στην «ολομέλεια». Αφετέρου αναφέρθηκαν προβλήματα τεχνολογικού εξοπλισμού, σύνδεσης ίντερνετ, τα οποία αντιμετωπίστηκαν είτε με ανάθεση εργασίας ασύγχρονα για κάλυψη αναγκών, είτε με άλλα μέσα επικοινωνίας. Οι παρεμβάσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος, οι οποίες προφανώς υπήρξαν λόγω των νέων εκπαιδευτικών συνθηκών, αξιοποιήθηκαν με την ενεργή εμπλοκή μελών της οικογένειας π.χ. συνεντεύξεις, αφήγηση ιστοριών από τον τόπο καταγωγής ή την εκτέλεση μιας οικογενειακής συνταγής, κ.ά.

6. Επιλογικός σχολιασμός

Η ανάγκη για διαφοροποίηση στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ είναι επιτακτική, καθώς οι μαθητές παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές σε πολλαπλά επίπεδα, όπως γλωσσικό υπόβαθρο, πολιτισμικές εμπειρίες, γνωστικές ικανότητες και μαθησιακό στυλ. Αυτή η πολυπλοκότητα απαιτεί την προσαρμογή της διδακτικής και μαθησιακής οργάνωσης για να καλύπτονται οι ποικίλες ανάγκες των μαθητών και να υλοποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών με αποτελεσματικότητα (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2014, σ. 7-12).

Η ΔΔ εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, προάγοντας τη βιωματική μάθηση και εμπλουτίζοντας την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική με πληθώρα μέσων και στρατηγικών. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν πλήρως τις δυνατότητές τους, βελτιώνοντας παράλληλα την πολιτισμική και γλωσσική τους συνειδητοποίηση στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον της Νέας Νότιας Ουαλίας της Αυστραλίας (από όπου και το σενάριο διδασκαλίας που παρατέθηκε στην ενότητα 8).

Βιβλιογραφία

Κουτσελίνη, Μ. (2011). Διαφοροποίηση διδασκαλίας/μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Στο Κ. Χρυσοφίδης & Ρ. Σιβροπούλου (Επιμ.), *Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης. Αφιέρωμα στην Ευγενία Κουτσουβάνου* (σσ. 73-94). Αφοί Κυριακίδη.

- Κουτσελίνη, Μ. (2020). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης: Δυσκολίες και παρανοήσεις. *Διάλογοι. Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 6, 12-29.
- Lo Bianco, J. (2021). *Pharos- The vitality and presence of modern Greek in contemporary Australia*. ACER Press.
- Μπιμπούδη, Μ., & Καραγεώργος, Χ. (2017). Ηλεκτρονική μάθηση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Πανελλήνιο Συνέδριο Καθηγητών Πληροφορικής (Επιμ.), *Η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις. Πρακτικά 11ου Συνεδρίου*. Διαθέσιμο στο <http://synedrio.pekap.gr/praktika/110/genika.html>
- Mulroy, H., & Eddinger, K. (2003). Differentiation and literacy. Paper presented at the *Institute on Inclusive Education*. Rochester.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σσ. 7-17). Γράφημα.
- Partnership for 21st Century Skills. (2015). *P21 Framework Definitions*. OH: Ohio Department of Education. Ανακτήθηκε 13/7/2024 από https://www.marietta.edu/sites/default/files/documents/21st_century_skills_standards_book_2.pdf
- Σπαντιδάκης, Γ., & Βασαρμίδου, Δ. (2014). *Οδηγός διαφοροποιημένης διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης Γλώσσας και στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού*. ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Tomlinson, C. A., & Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), 52-55.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, Grades 9-12*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting Content and Kids*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to needs of all learners*. ASCD.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Tuttle, J. (2000). Differentiated classrooms (Report). Woodbury: Cedar Mountain Academy.
- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 403-413.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Φιλίππατου, Δ. (2013). Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου, Δ. Φιλίππατου & Χρ. Ξενάκη (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 61-98). Πεδίο.

Φύκαρης, Ι. (2013). Διδακτικές εφαρμογές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρώτη σχολική ηλικία. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ενότητα Α. Επιμορφωτικό υλικό. Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστώντων Μαθητών»* (σσ. 43-62). Θεσσαλονίκη.

Η αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος: Καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων

Σταματία Ζορμπά

Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα, ΠΔΜ
stamatiazormpa@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Δημοτικά σχολεία από ποικίλες περιοχές της Ελλάδας (N= 20) σχετικά με την αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας. Ειδικότερα, παρουσιάζεται ένα μέρος της έρευνας που πραγματοποιήθηκε την περίοδο Μαΐου-Αυγούστου του 2022, πραγματοποιώντας ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε εν-ενεργεία εκπαιδευτικούς, οι οποίες αναλύθηκαν ποιοτικά. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανερώνουν την σπουδαιότητα της διαφοροποιημένης προσέγγισης στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις για την ένταξη και την εκπαίδευση των μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες. Σημαντική ήταν η επισήμανση διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν στο γλωσσικό μάθημα και να βοηθήσουν σημαντικά τους μαθητές να αποκτήσουν εξοικείωση με τη γλώσσα-στόχο και να ενταχθούν ομαλά στην εκπαιδευτική κοινότητα και την κοινωνία γενικότερα. Παράλληλα, γίνονται αντιληπτές και οι προκλήσεις/εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαφοροποίηση του μαθήματος καθώς και τα οφέλη που αποκομίζουν τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές τους από την εφαρμογή της.

Λέξεις-κλειδιά: Απόψεις, εκπαιδευτικός, πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, γλωσσικό μάθημα.

1. Εισαγωγή

Στην εκπαιδευτική κοινότητα οι μαθητές αποτελούν ξεχωριστές και μοναδικές οντότητες, οι οποίες διαθέτουν διαφορετικά χαρακτηριστικά. Μεταξύ άλλων, η πολυπολιτισμική σύνθεση της Ελληνικής κοινωνίας είναι εύλογο να επηρεάζει και τις σχολικές τάξεις καθώς διαθέτουν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί στις ανάγκες τόσο της διδασκαλίας όσο και των μαθητών του, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα, το πολιτισμικό κεφάλαιο, το επίπεδο ετοιμότητας τους κ.ά.. Συγκεκριμένα, καλείται να διαχειριστεί όλα τα καθημερινά ζητήματα που προκύπτουν σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σε όλο αυτό σημαντική είναι η συμβολή της Διαφοροποιημένης

Διδασκαλίας, στα πλαίσια της οποίας μπορεί να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Με βάση τα παραπάνω, στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης προσέγγισης στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας.

2. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

2.1. Στρατηγικές και τεχνικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας

Για να θεωρηθεί μια διδασκαλία αποτελεσματική, προϋπόθεση αποτελεί η επιλογή κατάλληλων στρατηγικών και τεχνικών, οι οποίες θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες τόσο των μαθητών όσο και της διδασκαλίας. Αξίζει, λοιπόν, να αναφερθούμε σε κάποιες από τις στρατηγικές και τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Μία στρατηγική αποτελεί η ιεράρχηση των δραστηριοτήτων που δίνονται στους μαθητές. Τέτοιου είδους δραστηριότητες ξεκινούν έχοντας ελάχιστες απαιτήσεις και προχωρώντας απαιτούν πιο σύνθετη σκέψη. Για την Tomlinson (2010), η αξιοποίηση τέτοιου είδους δραστηριοτήτων είναι σημαντική όταν ο εκπαιδευτικός θέλει να είναι σίγουρος ότι οι μαθητές, αν και διαθέτουν διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, εργάζονται πάνω στις βασικές γνώσεις και αξιοποιούν τις ίδιες βασικές δεξιότητες.

Υψίστης σημασίας θεωρείται και η αξιοποίηση της ευέλικτης ομαδοποίησης κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ορίζει τον αριθμό των μελών που θα εργαστούν σε μια ομάδα με βάση το σκοπό, το περιεχόμενο και τις ανάγκες της κάθε δραστηριότητας. Οι μαθητές μπορούν να συνεργαστούν ανεξαρτήτως του επιπέδου ετοιμότητας που διαθέτουν και να αποκομίσουν πολλαπλά οφέλη.

Η μάθηση, ακόμα, με επίλυση προβλήματος αποτελεί μια στρατηγική που μπορεί να ωφελήσει τους μαθητές στην ανάπτυξη γνώσεων, κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και της κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας. Μία στρατηγική την οποία κάθε εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να εντάξει στη διδασκαλία του, διαφοροποιημένη ή μη, είναι και η επικέντρωση της διδασκαλίας, όπου σύμφωνα με την Tomlinson (2010) οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την ετοιμότητα των μαθητών τους για το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν στη συνέχεια.

Σε μια προσπάθεια προσέγγισης των τεχνικών η τρίλιζα αποτελεί μια παιγνιώδη τεχνική κατά την οποία ο εκπαιδευτικός τη δημιουργεί με βάση τις πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η παιγνιώδης αυτή τεχνική μπορεί να πραγματοποιηθεί και με τη χρήση διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων. Επίσης, μία άλλη τεχνική είναι το ΡΑΦΤ (Ρόλος, Ακροατήριο, Φόρμα, Τίτλος), όπου μέσα από την παρούσα τεχνική επιδιώκεται η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και η αξιοποίηση της σε συνδυασμό με τον εμπλουτισμό των γλωσσικών χαρακτηριστικών των μαθητών.

Στο σημείο αυτό αξίζει να μιλήσουμε και για τα δελτία εισόδου, εξόδου και πορείας που μπορούν να αξιοποιηθούν σε μια Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Το δελτίο εισόδου χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των μαθητών στην αρχή της διδασκαλίας. Το δελτίο εξόδου αξιοποιείται ως άτυπη αξιολόγηση με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, επιδιώκοντας να ελεγχθεί το επίπεδο κατανόησης των όσων έμαθαν οι μαθητές. Το δελτίο πορείας δίνεται στους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και έχει ως στόχο ο εκπαιδευτικός να ελέγξει την πορεία των μαθητών του στη διδασκαλία (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

2.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Είναι κοινά αποδεκτό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία των μαθητών είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς από εκείνον διαμορφώνεται η διαδικασία μάθησης. Ως προς τη διαχείριση μιας ετερογενούς και, πλέον, πολυπολιτισμικής τάξης, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να επιτευχθούν οι στόχοι της γλωσσικής κατάρτησης που έχει θέση για τους μαθητές του αλλά και αυτοί της συνολικής σχολικής επίδοσης (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Σε μια σωστά Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός παρέχει τα κατάλληλα μέσα, με τα οποία οι μαθητές θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν όσα μαθαίνουν (Βαλιαντή, 2015, στο Τρίκας, 2019). Δίνει, δηλαδή, στους μαθητές την ευθύνη της μάθησής τους, την οποία μπορούν να χειριστούν και να αξιοποιήσουν προς όφελός τους (Tomlinson, 2015). Από την άλλη, για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει γνώση τόσο του μαθητικού δυναμικού που διαθέτει όσο και του αναλυτικού προγράμματος. Πίσω από κάθε ενέργειά του χρειάζεται να υπάρχει ένας στοχασμός πάνω στα κίνητρα του κάθε μαθητή (Ζήση, 2020).

Σε όλα αυτά, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το κλίμα της τάξης, για το οποίο ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να προσπαθεί να είναι ευχάριστο έτσι ώστε και οι μαθητές, αλλά και ο ίδιος να νιώθουν οικειότητα και ασφάλεια. Καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας δίνεται η δυνατότητα συζήτησης με τους μαθητές και ανταλλαγή γνώσεων, πληροφοριών και εμπειριών. Βέβαια, αναφερόμενοι σε μια πολυπολιτισμική τάξη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει στοιχεία από τον πολιτισμό και την κουλτούρα των μαθητών του καλλιεργώντας παράλληλα στους μαθητές του και διαπολιτισμικές δεξιότητες (Goddard, Goddard & Kim, 2015).

Θα ήταν, βέβαια, σοβαρή παράλειψη να μην γίνει αναφορά και στους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και πολλές φορές δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς στην αξιοποίησή της. Αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα ενημερωμένοι σε ζητήματα διαφοροποίησης με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανταποκριθούν κατάλληλα στις ανάγκες των μαθητών τους. Ανασταλτικοί παράγοντες αποτελούν και ο φόβος αλλά και η ανασφάλεια που διαθέτουν, αισθήματα που τους αποτρέπουν να την εφαρμόσουν ή να μην την εφαρμόσουν κατάλληλα (Bailey & Williams-Black, 2008).

3. Έρευνα

3.1. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών Δημοτικού Σχολείου για την αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Στη συγκεκριμένη εργασία τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα ακόλουθα:

1. Πώς προσδιορίζουν οι εκπαιδευτικοί τον όρο «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία»;
2. Ποιες διαφοροποιημένες στρατηγικές και τεχνικές επιλέγουν να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος;
3. Ποιες είναι οι προκλήσεις που συναντούν οι εκπαιδευτικοί πριν και κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, αλλά και τα οφέλη που προκύπτουν μέσα από αυτή στο γλωσσικό μάθημα;

3.2. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 20 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Δημοτικών σχολείων, οι οποίοι υπηρετούν σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας και έχουν μαθητές από άλλες χώρες. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών

Συμμετέχοντες		
Φύλο	Άνδρας	Γυναίκα
	42%	58%
Χρόνια υπηρεσίας	1-20	Πάνω από 20
	74%	26%
Μεταπτυχιακές Σπουδές συναφείς με την εκπαίδευση	Ναι	Όχι
	44%	56%
Δεύτερο πτυχίο	Ναι	Όχι
	17%	83%
Διδακτορικό δίπλωμα	Ναι	Όχι
	4%	96%
Σχέση εργασίας	Μόνιμο	Αναπληρωτή
	58%	42%
Επιμόρφωση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	Ναι	Όχι
	47%	53%

3.3. Ερευνητικό εργαλείο

Στο πλαίσιο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες ατομικές συνεντεύξεις. Κατά τη διάρκεια της κάθε συνέντευξης υπήρξε έντονη αλληλεπίδραση ανάμεσα στον συνεντευκτή και στον συνεντευξιζόμενο, γεγονός που βοηθά τον δεύτερο, στην περίπτωση μας εκπαιδευτικό, να νιώθει αμεσότητα και οικειότητα κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης (King, 1999, στο Γρίβα & Στάμου, 2014). Επιπλέον, μπορεί να παρατεθεί μεγάλο εύρος απόψεων με αποτέλεσμα την ύπαρξη πλήθους ποιοτικών δεδομένων.

Μέσα από 21 ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους για το ζήτημα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων ακολούθησε τριεπίπεδη θεματική ποιοτική ανάλυση για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας (Γρίβα & Στάμου, 2014).

4. Αποτελέσματα έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στη σημασία της διαφοροποιημένης προσέγγισης, σε στρατηγικές και μεθόδους που αξιοποιούν για τη διδασκαλία τους, καθώς και στις προκλήσεις που συναντούν και τα οφέλη που αποκομίζουν από την αξιοποίησή της (Πίνακας 2).

4.1. Η σπουδαιότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην ένταξη και εκπαίδευση μαθητών από άλλες χώρες

Αναφορικά με τη σπουδαιότητα της διαφοροποίησης για την ένταξη και την εκπαίδευση μαθητών από άλλες χώρες, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πως αποτελεί εξέχουσα σημασίας η συμβολή της καθώς γίνεται αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών (2 αναφορές). Από την άλλη, ένας από τους εκπαιδευτικούς εστιάζει στη συμβολή ως προς το γλωσσικό κομμάτι που τυχόν μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολία ορισμένοι μαθητές: *«Σίγουρα πρέπει να υπάρχει γιατί ένα παιδί που μπαίνει σε μια τέτοια τάξη, μη γνωρίζοντας τη γλώσσα, πρέπει κάπως να προσαρμοστεί γιατί διαφορετικά βαριέται, ενοχλεί. Το νόημα είναι να προσπαθήσουμε να τον βοηθήσουμε»* (ΕΚΠ4).

Αξιοσημείωτη είναι και η δήλωση, η οποία αναφέρεται στη συμβολή της διαφοροποίησης στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των μαθητών διαφορετικής καταγωγής με γηγενείς μαθητές και το ρόλο που μπορεί να έχουν στην ένταξη και τη μάθηση (ΕΚΠ12). Μία ακόμη εκπαιδευτικός έρχεται να επισημάνει ως προς το γλωσσικό κομμάτι ότι με τη διαφοροποίηση, λόγου χάρη των μέσων διδασκαλίας, μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα κατάλληλο περιβάλλον για τους μαθητές που θα μπορούν να κατανοούν όσα συμβαίνουν στη διδασκαλία μέχρι να αποκτήσουν εξοικείωση (ΕΚΠ17).

4.2. Στρατηγικές και μέθοδοι που μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε στρατηγικές και μεθόδους που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη διαφοροποίηση. Αρκετοί αναφέρθηκαν και αναγνώρισαν την συμβολή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας (8 αναφορές): *«Η ομαδοσυνεργατική γιατί πιστεύω ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν ανακαλύπτουν τα ίδια το περιβάλλον τους μέσα από την ενεργό εμπλοκή και θεωρώ ότι δουλεύοντας σε ομάδουλες επιτυγχάνεται και ένα φιλικό κλίμα, συνεργάζονται και η επίδοσή τους είναι καλύτερη»* (ΕΚΠ10).

Αξίζει να επισημανθεί πως οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι αποτελεί σημαντικό κομμάτι για τη διδασκαλία η σύνδεση του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα των μαθητών (4 αναφορές) ενώ ιδιαίτερη αναφορά γίνεται και στην αξιοποίηση ψηφιακών μέσων (4 αναφορές). Από την άλλη, υπήρχαν αναφορές που επεσήμαναν και τη δημιουργία διαφοροποιημένων φύλλων εργασίας (3 αναφορές).

Κλείνοντας, ορισμένοι συνεντευξιαζόμενοι επισημαίνουν και την αξιοποίηση παραμυθιών που προέρχονται από τη χώρα καταγωγής των μαθητών (3 αναφορές) και τη συμβολή τους στο συναισθηματικό κομμάτι (ΕΚΠ12). Επίσης, λίγοι από αυτούς φαίνεται να έχουν υιοθετήσει στη διδασκαλία τους τη βιωματική μάθηση (2 αναφορές) και την αξιοποίηση πολυτροπικού υλικού (2 αναφορές). Έχει ιδιαίτερη σημασία να αναφερθούμε και στην υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης (1 αναφορά). Ειδικότερα *«(...) μέσα από τους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης που μπορούν να εφαρμοστούν βελτιώνεται τόσο ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, παίρνει πολλαπλά οφέλη για τον ίδιο, το ίδιο και ο μαθητής. Ο καθένας τους βλέπει συνεχώς την εξέλιξή του»* (ΕΚΠ14).

4.3. Η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Σχετικά με την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στη σχολική τάξη αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς αναφέρονται σε προκλήσεις που συναντούν. Ενδεικτικά, στα λεγόμενα αρκετών απηχεί ο περιορισμένος χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους (9 αναφορές). Όπως ισχυρίζεται η εκπαιδευτικός 19 *«Ο χρόνος κυρίως, η πίεση του εκπαιδευτικού που πρέπει να εκπληρώσει αυτά που χρειάζεται, να βγάλει την ύλη και να προσπαθήσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους»*.

Παράλληλα σημαντική είναι και η αποτύπωση από τους εκπαιδευτικούς της ελλιπούς κατάρτισης ορισμένων εξ αυτών πάνω στη διαφοροποιημένη προσέγγιση (4 αναφορές) ως εμπόδιο, γεγονός που επηρεάζει τη διδασκαλία, η οποία είτε μπορεί να μην εφαρμοστεί με τον σωστό τρόπο και να μην επιφέρει τα ανάλογα αποτελέσματα ή να μην εφαρμοστεί από φόβο μήπως αποτύχει (ΕΚΠ18). Σε μικρότερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι σε ορισμένες τάξεις απουσιάζουν οι κατάλληλες

υλικοτεχνικές υποδομές (3 αναφορές), οι οποίες μπορεί να ήταν ωφέλιμες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συμπληρωματικά, κάποιιοι από τους εκπαιδευτικούς μιλούν και για το μεγάλο αριθμό μαθητών που διαθέτουν οι σχολικές τάξεις (3 αναφορές), κατάσταση η οποία επηρεάζει την εφαρμογή και καθιστά δύσκολη την επιτυχή συμβολή της διαφοροποίησης στην εκπαίδευση των μαθητών. Ομοίως, καταγράφηκε ως εμπόδιο ο μεγάλος όγκος της διδακτέας ύλης που χρειάζεται να καλυφθεί σε συνδυασμό και με την ακαμψία των αναλυτικών προγραμμάτων: «Ίσως το αναλυτικό πρόγραμμα και οι στόχοι που έχει θέσει είναι άκαμπτοι, ακόμα και στο μάθημα της Γλώσσας υπάρχει μια ύλη που πιέζει τον εκπαιδευτικό και πολλές φορές δεν μπορεί να σκεφτεί, να κάνει λίγο διαφορετικό το μάθημά του και να ακολουθήσει τη δομή που προτείνεται» (ΕΚΠ17).

Συνακόλουθα, ιδιαίτερα σημαντικό είναι να αναφερθούμε στα οφέλη από την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης προσέγγισης στη διδασκαλία. Αναλυτικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας πιστεύουν ότι οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν αρκετά θετικά συναισθήματα (11 αναφορές) όταν το μάθημα είναι κατάλληλα προσαρμοσμένο και στηρίζεται σε όλα εκείνα τα στοιχεία που συνθέτουν τη μαθησιακή διαδικασία. Στην οπτική αυτή έρχεται να προστεθεί και η άποψη πως «Πρώτα απ' όλα βοηθάμε τα παιδιά να νιώθουν καλύτερα γιατί τα περισσότερα έχουν μια συστολή στην αρχή και νιώθουν μια ανασφάλεια. Δηλαδή αυτό που προέχει είναι να υπάρξουν αισθήματα ηρεμίας, ασφάλειας και κυρίως της αναγνώρισης και της αποδοχής» (ΕΚΠ9).

Τέλος, όσον αφορά το γνωστικό τομέα, μέσα από την αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι ευκολότερη η κατανόηση του μαθησιακού περιεχομένου (4 αναφορές). Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη ότι μπορεί να καλλιεργηθεί και η αυτενέργεια των μαθητών (3 αναφορές) τόσο για εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στην απόκτηση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Ακριβέστερα, από την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης προσέγγισης οι μαθητές μπορούν ν' αναπτύξουν δεξιότητες, όπως η συνεργασία των μαθητών (1 αναφορά) όσο και ο εμπλουτισμός του γλωσσικού ρεπερτορίου (1 αναφορά).

Πίνακας 2. Παρουσίαση των σημαντικότερων ευρημάτων της έρευνας

Κατηγορίες	Κωδικοί/ Εννοιολογικοί Ορισμοί	Σύνολο αναφορών
Διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές στα πλαίσια διαφοροποίησης του γλωσσικού μαθήματος	ΣΥΝΜΕΜ= Σύνδεση του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.	5
	ΔΤΠΒΧΜ= Δημιουργία τελικού προϊόντος βασισμένο στα χαρακτηριστικά των μαθητών.	2
	ΔΙΑΞΨΗΜΕ= Διδασκαλία αξιοποιώντας ψηφιακά μέσα.	4
	ΥΙΕΝΤΡΑΞ= Υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης.	1

	ΥΠΠΑΙΔΡ= Υιοθέτηση παιγνιδιών δραστηριοτήτων.	1
	ΑΞΟΜΔΙΔ= Αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας.	8
	ΔΗΔΙΑΦΕ= Δημιουργία διαφοροποιημένων φύλλων εργασίας.	4
	ΑΞΒΙΩΜΑΘ= Αξιοποίηση βιωματικής μάθησης.	2
	ΑΞΕΥΟΜΑΔ= Αξιοποίηση της ευέλικτης ομαδοποίησης.	2
Προκλήσεις/εμπόδια κατά τη διαφοροποίηση του μαθήματος	ΧΡΠΕΦΔΔ= Χρονικός περιορισμός για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.	9
	ΕΚΕΖΗΔΔ= Ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικού σε ζητήματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας.	4
	ΑΠΥΛΥΠΟ= Απουσία υλικοτεχνικής υποδομής.	4
	ΜΑΜΑΘΣΧΤ= Μεγάλος αριθμός μαθητών στις σχολικές τάξεις.	3
	ΜΕΟΓΚΔΥΛ= Μεγάλος όγκος διδακτέας ύλης.	1
	ΕΚΕΠΠΟΛ= Έλλειψη καθολικής επιμορφωτικής πολιτικής.	1
	ΑΚΑΝΠΡΟ= Ακαμψία αναλυτικών προγραμμάτων.	1
Οφέλη από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης	ΑΠΟΔΙΑΜ= Αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών.	2
	ΕΝΣΥΜΑΘ= Ενίσχυση συνεργατικής μάθησης.	1
	ΑΜΑΧΑΡ= Αξιολόγηση μαθητών με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά τους.	1
	ΚΑΛΛΑΥΤΜΑ= Καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών.	3
	ΘΕΣΜΑΔΔΠ= Θετικά συναισθήματα μαθητών από την αξιοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων.	11
	ΕΥΚΠΕΜΑ= Ευκολότερη κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος.	4
	ΟΕΝΜΣΧΤΑ= Ομαλή ένταξη των μαθητών στη σχολική τάξη.	2

5. Συμπεράσματα-Επιλογικός σχολιασμός

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δημοτικού Σχολείου σχετικά με την αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Μέσα από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι ως προς τη συμβολή της διαφοροποιημένης προσέγγισης για την ένταξη και την εκπαίδευση των μαθητών από άλλες χώρες σημαντικό στοιχείο αποτελεί η αποδοχή της διαφορετικότητάς τους καθώς οι μαθητές αποτελούν μοναδικές και ξεχωριστές οντότητες. Είναι γεγονός ότι για να ανταποκριθεί με επιτυχία η διδασκαλία στις ανάγκες των πολυπολιτισμικών τάξεων χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να προσαρμόσει το μάθημα στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.

Αναφορικά με τις στρατηγικές και μεθόδους η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στην αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και τη θετική συμβολή της στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Όπως διαπιστώθηκε και από την έρευνα του Τσώτσου (2019) οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να αξιοποιούν τη συγκεκριμένη μέθοδο καθώς διευκολύνει κατά πολύ την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, μίλησαν και για την αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών στη διαφοροποίηση του γλωσσικού μαθήματος, πόρισμα το οποίο συμφωνεί με την άποψη πως σκοπός της διαφοροποίησης είναι ο εκπαιδευτικός να υποστηρίζει τους μαθητές και να συμβάλλει στην ανάπτυξη τους λαμβάνοντας υπόψη μεταξύ άλλων και τα ενδιαφέροντά τους (Hall, 2002, στο De Jager, 2016).

Σημαντική για τους εκπαιδευτικούς θεωρήθηκε και η αξιοποίηση της ευέλικτης ομαδοποίησης στα πλαίσια δράσης των μαθητών στις δραστηριότητες του μαθήματος. Με βάση τους Βαλιαντή και Νεοφύτου (2017), η συγκεκριμένη στρατηγική συμβάλλει σημαντικά στην αποφυγή χαρακτηρισμού των μαθητών σε δυνατούς και αδύναμους. Επιπλέον, δεν μπορούμε να παραλείψουμε την αναφορά στην υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης, όπου μέσα από την αξιοποίησή τους δεν εστιάζουμε στην τυποποιημένη αξιολόγηση των γνώσεων που κατακτούν οι μαθητές.

Ως προς τις προκλήσεις/εμπόδια μέσα από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν σε μεγάλο βαθμό πως ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους είναι περιορισμένος για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών, ερευνητικό αποτέλεσμα που προέκυψε και από την έρευνα της Ανθίμου (2020). Εκτός αυτών, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πιστεύουν ότι ο περιορισμένος χρόνος που διαθέτουν προκύπτει λόγω του υπερβολικού φόρτου εργασίας που έχουν.

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί μιλούν για την ελλιπή κατάρτιση που διαθέτουν πάνω στο θέμα και τους επηρεάζει σημαντικά. Το παρόν ερευνητικό εύρημα προέκυψε και από την

έρευνα της Ανθήμου (2020). Στα πλαίσια των συνεντεύξεων έγινε αναφορά και στην απουσία κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών, οι οποίες θα συνέβαλλαν θετικά στη διαφοροποίηση, εύρημα που διαπιστώθηκε και από την έρευνα των Sakellariou et al., (2018).

Σε σχέση με τα οφέλη, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν αρκετά θετικά συναισθήματα, τα οποία μπορούν να συμβάλλουν στην ενεργό εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως φανερώθηκε και από την έρευνα της Αλμπάνη (2019), η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία συμβάλλει σημαντικά στην εμπλοκή των μαθητών καθώς παρέχονται αρκετά κίνητρα. Άλλο ένα ερευνητικό στοιχείο που προέκυψε είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μέσα από τη χρήση της διαφοροποιημένης προσέγγισης είναι ευκολότερη η κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος, στοιχείο που προκύπτει και από την έρευνα των Santangelo και Tomlinson (2012).

Κλείνοντας, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν και την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών αλλά και την απόκτηση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Πράγματι, όπως φανερώθηκε και στην έρευνα της Τσερώνη (2019) από παρέμβαση που πραγματοποίησε σε μαθητές, μέσα από την εφαρμογή διαφοροποιημένων τεχνικών η γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών επιτυγχάνεται και εμπλουτίζεται σε μεγάλο βαθμό. Σημαντικό όφελος αποτελεί και ο εμπλουτισμός του γλωσσικού ρεπερτορίου, στις περιπτώσεις που οι μαθητές διαθέτουν ελάχιστη εξοικείωση με την Ελληνική γλώσσα.

Βιβλιογραφία

- Ανθήμου, Χ. (2020). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στη σχολική τάξη. Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την εφαρμογή της* [Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία]. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.
- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Πεδίο.
- Bailey, J. P., & Williams-Black, T. H. (2008). Differentiated instruction: Three teachers' perspectives. *College Reading Association Yearbook*, 29, 133-151.
- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Κυριακίδη.
- DeJager, T. (2017). Perspectives of teachers on differentiated teaching in multi-cultural South African secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 115-121.
- Goddard, Y., Goddard, R., & Kim, M. (2015). School instructional climate and student achievement: An examination of group norms for differentiated instruction. *American Journal of Education*, 122(1), 111-131.

- Ζήση, Σ. (2020). *Διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές στο σύγχρονο σχολείο μέσα από την οπτική των φιλολόγων* [Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Τσώτσου, Γ. (2019). *Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στην Εκπαιδευτική Διαδικασία: Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* [Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών.
- Sakellariou, M., Mitsi, P., & Konsolas, E. (2018). Investigating the factors of difficulty in the Implementation of Differentiated Instruction in Greek Primary Education. *5th International Conference on Research in Behavioral and Social Science*. Barcelona-Spain.
- Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education, 34(4)*, 309-327.
- Tomlinson, C., A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (Μτφρ.Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ). Γρηγόρης.
- Tomlinson, C., A. (2015). *Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας* (Ε. Κορρέ, Μτφρ.). Γρηγόρης.
- Τρίκας, Μ. (2019). Η αξία και η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαίδευση. *Νέος Παιδαγωγός, 14*, 77-86.
- Τσερώνη, Μ. (2019). *Η επίδραση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στη μαθησιακή διαδικασία* [Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από ενήλικες Ουκρανούς πρόσφυγες: αποτύπωση των δυσκολιών και των προσδοκιών τους

Νανούσκα Ποντοκοβυρόφ

PhD Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Κέντρο Νεοελληνικών Σπουδών
Εθνικό Πανεπιστήμιο Οδησσού
nanouchka.ts.podkovyroff@gmail.com, podkovyroff.nanouchka@gmail.com

Ελένη Γρίβα

Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Αντιπρύτανης
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
egriva@uowm.gr

Περίληψη

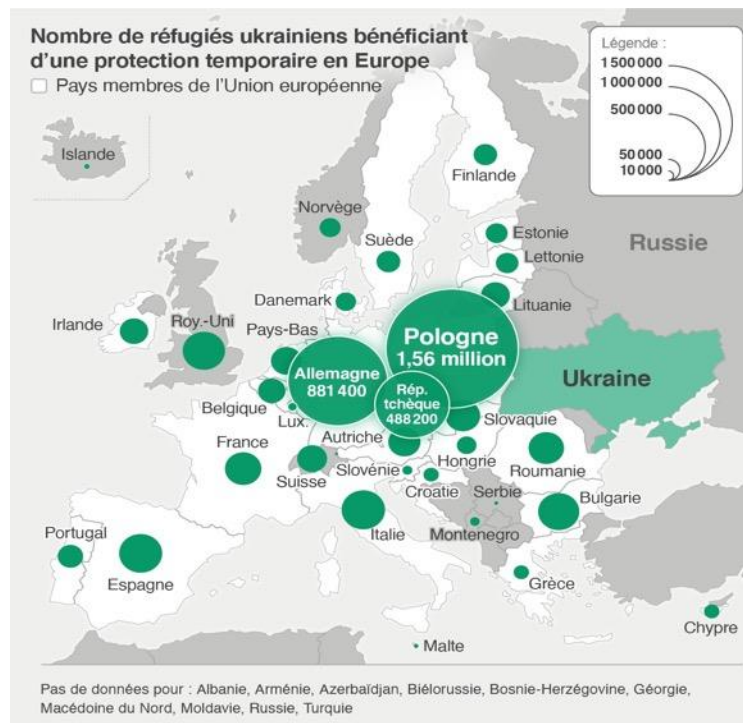
Σκοπός της έρευνας ήταν η καταγραφή των εμπειριών ενηλίκων Ουκρανών προσφύγων από την εγκατάστασή τους στην Ελλάδα, καθώς και η αποτύπωση των απόψεών τους για την ελληνική γλώσσα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εκμάθησή της. Η συγκεκριμένη έρευνα έγινε σε ένα δείγμα 216 Ουκρανών, με τη χρήση ερωτηματολογίου που μας έδωσε πληροφορίες πάνω στο προφίλ των Ουκρανών που ήρθαν στην Ελλάδα και που μελετούν την ελληνική γλώσσα. Στην πλειοψηφία τους οι Ουκρανοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, ήταν γυναίκες, κυρίως από την Ανατολική Ουκρανία και από τη Νότια Ουκρανία. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μας δίνουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες για: α) τις εμπειρίες αλλά και στις προσδοκίες των ερωτηθέντων Ουκρανών προσφύγων από τη ζωή τους στην Ελλάδα και β) την ελληνομάθειά τους, για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας που εστιάζουν κυρίως στην παραγωγή τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου, αλλά και στην κατανόηση και απομνημόνευση του λεξιλογίου στην ελληνική γλώσσα.

Λέξεις-κλειδιά: Ενήλικες Ουκρανοί πρόσφυγες, ελληνική γλώσσα, εμπειρίες, δυσκολίες.

1. Εισαγωγή

Ο πόλεμος στην Ουκρανία προκαλεί μια μεταναστευτική κρίση των Ουκρανών πολιτών τόσο στην Ευρώπη όσο και παγκοσμίως. Το προσφυγικό αυτό κύμα που συνεχίζεται μέχρι και σήμερα, πάνω από δύο χρόνια από την έναρξη του πολέμου, έθεσε σημαντικές οργανωτικές και εκπαιδευτικές προκλήσεις για τα διάφορα ιδρύματα που εμπλέκονται στην υποστήριξη των προσφύγων. Αυτή η κατάσταση κρίσης δημιούργησε επίσης προκλήσεις στους θεσμούς που χρειάστηκε να φιλοξενήσουν τους πληθυσμούς αυτούς και παράλληλα μας υπενθυμίζει τη σημασία της εκμάθησης των ευρωπαϊκών γλωσσών για σκοπούς της κοινωνικής συνοχής σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Εάν υποθέσουμε ότι, ο στόχος των Ευρωπαϊκών Αρχών είναι η μακροπρόθεσμη γλωσσική και κοινωνική ένταξη των Ουκρανών προσφύγων στην Ευρώπη, και στην Ελλάδα πιο συγκεκριμένα, τότε συνειδητοποιούμε ότι, η γλωσσική και η εκπαιδευτική υποστήριξη στους προσφυγικούς πληθυσμούς είναι απαραίτητη. Κατανοώντας ότι το πολύ καλό γενικό μορφωτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο των Ουκρανών προσφύγων θα επηρεάσει θετικά στην καλύτερη ενσωμάτωσή τους και ένταξή τους στην νέα κοινωνία στην οποία βρίσκονται, οι ευρωπαϊκές χώρες προσφέρουν στους Ουκρανούς πρόσφυγες ένα κοινωνικό-οικονομικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο υποστήριξης.



Εικόνα 1. Διασπορά των Ουκρανών προσφύγων σε κράτη της Ευρώπης (πηγή UNHCR).

Στην Ελλάδα, τόσο η Ελληνική Κυβέρνηση όσο και Δήμοι αλλά και ιδιωτικοί φορείς και απλοί πολίτες έμπρακτα έδειξαν την υποστήριξή τους στην Ουκρανία υιοθετώντας δράσεις αλληλεγγύης στην φιλοξενία αλλά και στη διοργάνωση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας. Σε αυτή την προσπάθεια αλληλεγγύης συμμετείχε και το Παράρτημα Οδησού του Ελληνικού Ιδρύματος πολιτισμού έχοντας διοργανώσει μαθήματα ελληνικής γλώσσας στην Οδησό της Ουκρανίας από το 1996 και προσφέροντας δωρεάν μαθήματα σε Ουκρανούς πρόσφυγες που βρέθηκαν στην Ελλάδα ή στην Κύπρο.

Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι ένα κρίσιμο βήμα για την ένταξη των προσφύγων, καθώς ενισχύει την ικανότητά τους να αλληλεπιδρούν με την τοπική κοινωνία, να βρουν εργασία, να αποκτήσουν πρόσβαση στις δημόσιες υπηρεσίες και να αναπτύξουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Mathaioudakis, Griva & Moutmzi, 2021· Kantzou κ.ά., 2017). Ωστόσο, αυτή η διαδικασία δεν είναι χωρίς δυσκολίες, καθώς η ελληνική γλώσσα διαφέρει σημαντικά από την ουκρανική σε ό,τι αφορά τη φωνολογία, τη γραμματική, το συντακτικό και το λεξιλόγιο. Από την άλλη, η εκμάθηση μιας νέας

γλώσσας δεν αφορά μόνο τη γλωσσολογική πτυχή, αλλά συνδέεται και με τη διαπολιτισμική επικοινωνία και την ένταξη σε μια νέα κουλτούρα (Γρίβα & Κωφού, 2020). Πολιτισμικά στερεότυπα και προκαταλήψεις από αμφότερες τις πλευρές μπορεί να λειτουργήσουν ως εμπόδιο στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των προσφύγων και της τοπικής κοινωνίας (Γρίβα & Κωφού, 2020· Χαραλαμπίδης, 2014).

Παρά τις όποιες δυσκολίες, η γλωσσική εκπαίδευση προσφέρει την ευκαιρία να αναπτυχθούν όχι μόνο επικοινωνιακές δεξιότητες, αλλά και διαπολιτισμικές δεξιότητες, μπορεί να βοηθήσει τους πρόσφυγες να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες επικοινωνίας, όπως να μπορούν να εκφράσουν τις ανάγκες τους, να κατανοήσουν συνομιλίες και να αλληλεπιδράσουν με τους ντόπιους σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Το επικοινωνιακό μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο βασίζεται στην ενεργή συμμετοχή και την επίλυση προβλημάτων μέσα από διαδραστικές δραστηριότητες, έχει αποδειχθεί αποτελεσματικό στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων (Μήτσης, 1998· Χαραλαμπίδης, 2012).

2. Έρευνα

2.1. Σκοπός και Δείγμα της έρευνας

Σκοπός της έρευνας, η οποία διεξήχθη στις αρχές του 2023, ήταν η καταγραφή των εμπειριών ενηλίκων Ουκρανών προσφύγων από την εγκατάστασή τους στην Ελλάδα καθώς και η αποτύπωση των απόψεών τους για την ελληνική γλώσσα. Συγκεκριμένα, τέθηκαν οι παρακάτω στόχοι:

- α) να αποτυπωθούν οι εμπειρίες αλλά και οι προσδοκίες των ερωτηθέντων Ουκρανών προσφύγων από τη ζωή τους στην Ελλάδα
- β) να καταγραφεί η εμπειρία τους από την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας
- γ) να ανιχνευθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας

2.2. Ερευνητικό εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε ως βασικό εργαλείο για να συλλεχθούν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, αλλά και στοιχεία για την ελληνική γλώσσα, την εμπειρία τους, τα κίνητρό τους αλλά και τις προσδοκίες που έχουν από την Ελλάδα. Για να διευκολύνουμε τους μαθητευόμενους να εκφράσουν άποψη για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και για να συνοψίσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας, συμπεριλάβαμε στο ερωτηματολόγιο ερωτήσεις γενικού τύπου σχετικά με το ενδιαφέρον τους για την ελληνική γλώσσα αλλά και ερωτήσεις πιο συγκεκριμένες.

2.3. Οι συμμετέχοντες

Καθώς η μία από τις ερευνήτριες έχοντας εμπλακεί στη διαδικασία της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας τόσο σε Ουκρανούς στην Ουκρανία, όσο και στους πρόσφυγες Ουκρανούς στην Ελλάδα ή στην Κύπρο είχε την πρόσβαση στο δείγμα των προσφύγων που μαθαίνει την Ελληνική Γλώσσα που προσφέρθηκαν με ιδιαίτερη χαρά να συμμετέχουν στην έρευνα.

Συνολικά συμμετείχαν διακόσιοι δεκαέξι (216) Ουκρανοί πρόσφυγες, με τη χρήση ερωτηματολογίου που μας έδωσε πληροφορίες δημογραφικές αλλά και ποιοτικές πάνω στο προφίλ των Ουκρανών που ήρθαν στην Ελλάδα και που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα.

Από το σύνολο των 216 συμμετεχόντων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, η συντριπτική πλειοψηφία ήταν γυναίκες, κυρίως από την Ανατολική και από τη Νότια Ουκρανία (85%).

Πίνακας 1. Κατανομή των υποκειμένων ανάλογα με το φύλο των σπουδαστών

Φύλο	Ποσοστό
Γυναίκες	85 %
Άντρες	15 %

Το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων κυμαίνονταν από 30 έως 45 (πίνακας 1) με το ήμισυ των ερωτηθέντων να είναι κάτω των 45 ετών. Προσθέτοντας και τα άτομα ηλικίας 20 έως 30 ξεπερνάμε το (70 %), ενώ έχουμε και ένα 7,1% που είναι άνω των 60 ετών.

Πίνακας 2. Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την ηλικία τους

Ηλικία	Ποσοστό
Κάτω των 18	2 %
18 – 20	5,2 %
20– 30	18,4 %
30 -45	50 %
46-60	17,3%
Άνω των 60	7,1%
Σύνολο	100 %

Οι μισοί από τους ερωτηθέντες ήρθαν με την έναρξη του πολέμου και μέχρι τα τέλη Μαρτίου του 2022, ενώ το άλλο 40% ήρθε μέχρι και τα τέλη του 2022. Επιπλέον το 72,9% δήλωσε πως έχουν καταθέσει τα χαρτιά τους για προσωρινή προστασία και από όσους δεν είχαν ακόμα καταθέσει τα δικαιολογητικά τους κατά τη διάρκεια της έρευνας, το 46,8% σκόπευαν να το κάνουν, γεγονός που δείχνει ότι οι πρόσφυγες Ουκρανοί εκμεταλλεύονται την ευκαιρία να έχουν μία νόμιμη βάση στην Ελλάδα. Αξίζει να σημειωθεί πως μόνο το 20% των ερωτηθέντων έμειναν σε άλλες χώρες πριν από την Ελλάδα, όπως :*Ρουμανία, Πολωνία, Βουλγαρία, Λετονία, Ιταλία, Σλοβακία, Κροατία, Τουρκία, Ρωσία, Γερμανία, Γεωργία, Κύπρος.*

Στην πλειοψηφία τους οι πρόσφυγες από την Ουκρανία ήταν γυναίκες, νέες ανύπαντρες, κάποιες με παιδιά, με πτυχία, που κατέχουν ξένες γλώσσες και που θα μπορούσαν να φέρουν στην ελληνική κοινωνία και στον εργασιακό χώρο μία νέα, δυναμική και διαπολιτισμική οπτική.

Πίνακας 2. Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την οικογενειακή τους κατάσταση

Οικογενειακή κατάσταση	Ποσοστό
Άγαμος -η	34,4 %
Παντρεμένος -η	25 %
Παντρεμένος -η με παιδιά	27,1 %
Διαζευγμένος -η	0 %
Διαζευγμένος -η με παιδιά	10,4%
Σύνολο	100 %

Πίνακας 3. Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το μορφωτικό τους επίπεδο

Μορφωτικό προφίλ	Ποσοστό
Διδακτορικό	-
Μεταπτυχιακό	5,2%
Ανώτατη Εκπαίδευση	70,8 %
Ανώτατη αλλά δεν έχετε ολοκληρώσει	11,5%
Επαγγελματικό ή Τεχνολογικό	14,6 %
Λύκειο	
Δημοτικό ή Γυμνάσιο	18,8%
Σύνολο	100 %

3. Αποτελέσματα

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας αναλύθηκαν και ερμηνεύτηκαν με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία για τη σημασία και τη συμβολή των εξωτερικών αλλά και εσωτερικών κινήτρων στην εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας. Για τους Ουκρανούς πρόσφυγες που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα, η γλώσσα είναι:

- ένας τρόπος επικοινωνίας με φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας, με απώτερο σκοπό την κοινωνική και εργασιακή ένταξή τους,
- ένας τρόπος ένταξής τους στην πλειονοτική κουλτούρα,
- ένας τρόπος να προαχθεί η διαπολιτισμική αλληλοκατανόηση.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μας δίνουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες για:

- α) τις εμπειρίες αλλά και τις προσδοκίες των ερωτηθέντων Ουκρανών προσφύγων από τη ζωή τους στην Ελλάδα και
- β) την ελληνομάθειά τους, αλλά και για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

3.1. Εγκατάσταση στην Ελλάδα: εμπειρίες και προσδοκίες

Στην Ελλάδα εγκαταστάθηκαν Ουκρανοί από τις παρακάτω πόλεις της Ουκρανίας: Οδησός: 25%, Κίεβο: 8%, Χάρκοβο: 15%, Χερσόνα: 8%, Νικολάγιεβ: 8%, Μαριούπολη: 15%, Τσερκάσι, Ντονιέτσκ: 12%, Ζαπορόζιε: 6%, Σούμι, Τσερναφτσι, Λβιβ (βλ. εικόνα 2).



Εικόνα 2. Προέλευση των Ουκρανών προσφύγων.

Στην πλειοψηφία τους ήταν άτομα που είχαν κάποιους δεσμούς με την Ελλάδα, αφού είχαν επισκεφτεί την Ελλάδα στο παρελθόν ή/και είχαν κάποιους γνωστούς, φίλους ή και μακρινούς συγγενείς στην Ελλάδα (24%). Επιπλέον, το 86% των ερωτηθέντων ήταν ελληνικής καταγωγής. Το γεγονός αυτό επιφέρει επιπλέον ευθύνη στην ελληνική πολιτεία που θα πρέπει να τους αγκαλιάσει και να τους παρέχει μία σωστή θέση στην ελληνική κοινωνία.

Οι λόγοι που τους ώθησαν στην επιλογή της Ελλάδας ήταν οι εξής: Έχουν συγγενείς (24%), Έχουν γνωστούς (13,4%), Είχαν ταξιδέψει στο παρελθόν στην Ελλάδα ή στην Κύπρο, Είναι κοντά στην Ουκρανία, Για θρησκευτικούς λόγους, Χώρα της ΕΕ με επαγγελματικές προοπτικές, Ευχάριστο κλίμα και ωραία χώρα με καλούς ανθρώπους (17,2%), Ελληνικής καταγωγής, Για λόγους εργασίας (4%).

3.2. Εμπειρία από την εγκατάσταση στην Ελλάδα

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τις προσδοκίες τους από την παραμονή τους στην Ελλάδα. Στην ερώτηση αυτή είχαν να επιλέξουν δύο απαντήσεις ανάμεσα σε πέντε επιλογές. Σημαντικό ποσοστό (45%) επέλεξε την απάντηση πως ανοίγονται νέοι ορίζοντες στη ζωή τους, ενώ εξίσου σημαντικό ποσοστό αναφέρεται στη δυνατότητα ένταξης στο ευρωπαϊκό πλαίσιο (35%) αλλά και σε παροχή ευκαιριών κοινωνικής (34%) και επαγγελματικής (36%) ένταξης στον Ελλαδικό χώρο.

Επιπλέον το 93,9% των ερωτηθέντων είχαν καλή (44,9%) ή και πολύ καλή (49%) εντύπωση από την Ελλάδα, πράγμα που μας δίνει να καταλάβουμε ότι αυτή η θετική εικόνα – υποθετικά - θα συμβάλει στην αρμονική ένταξή τους στο ελληνικό γίγνεσθαι.

3.3. Δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την παραμονή τους

Δίνοντας στους πρόσφυγες τη δυνατότητα να εκφράσουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην Ελλάδα, διαπιστώσαμε ότι η γλώσσα αποτελεί το πρώτο εμπόδιο (66,8%), που πάντα έχουν να ξεπεράσουν οι μετανάστες ζώντας σε μία άλλη χώρα. Εξίσου ενδιαφέρον το γεγονός ότι παρά τις δυσκολίες στη γλώσσα, σε θέματα διαμονής (28%), εργασίας κ.λπ. το 68% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως εξετάζουν θετικά τη δυνατότητα μελλοντικής διαμονής τους στην Ελλάδα.

Πίνακας 4. Κατανομή των αναφορών με βάση τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην Ελλάδα

Δυσκολίες	Ποσοστό
Γλώσσα	66,8 %
Διαμονή	28 %
Χρήματα (έλλειψη)	21,5 %
Εργασία	31,2 %
Υγεία	10,8%
Επικοινωνία	24,7%
Γραφειοκρατία	30,1 %
Άλλα	6,5 %

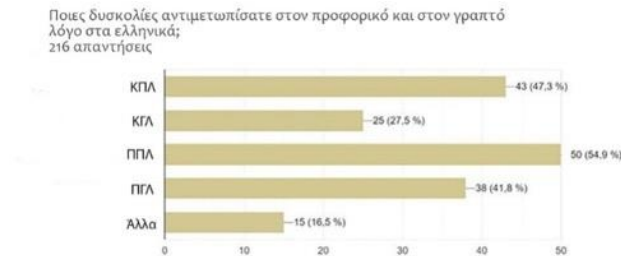
3.4. Δυσκολίες κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Αναφορικά με την ελληνομάθειά τους και με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι η Ελληνική γλώσσα είναι μία αρκετά δύσκολη γλώσσα εστιάζοντας κυρίως στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στις δεξιότητες παραγωγής τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου, αλλά και στην κατανόηση και απομνημόνευση του πλούσιου λεξιλογίου στην ελληνική γλώσσα.

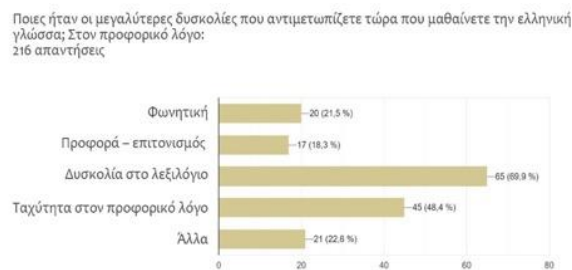
Το ήμισυ περίπου των ερωτηθέντων δεν έχουν γνώσεις της ελληνικής γλώσσας, ενώ από τους υπόλοιπους μισούς το 20,4% δήλωσε πως έχει στοιχειώδες επίπεδο (Α1), σύμφωνα με τη δική τους εκτίμηση, και οι υπόλοιποι εκτίμησαν πως έχουν πιο υψηλό επίπεδο που κυμαίνεται από το Α2 μέχρι το Γ1. Το γεγονός ότι, το 50% δε γνωρίζει ελληνικά υπογραμμίζει την αναγκαιότητα των μαθημάτων για τους Ουκρανούς αλλά μας δίνει να καταλάβουμε ότι, όσοι Ουκρανοί πρόσφυγες εργαστούν στην Ελλάδα, από τα πρώτα κριτήρια που θα πρέπει να πληρούν είναι η καλή γνώση της ελληνικής. Αξίζει να επισημανθεί πως από αυτούς που υποστήριξαν ότι γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, η μεγάλη πλειοψηφία (81%) δήλωσε ότι «μιλάει ελληνικά αλλά δε γνωρίζει να γράφει».

Το 70% περίπου θεωρούν ότι η ελληνική γλώσσα είναι μία γλώσσα δύσκολη ίσως γιατί η ελληνική γλώσσα δεν είναι μία γλώσσα σλαβική με την οποία θα μπορούσαν να κάνουν παραλληλισμούς με τις σλαβικές γλώσσες που γνωρίζουν, την ουκρανική και τη ρωσική. Επίσης δεν είναι λατινική γλώσσα για να κάνουν παραλληλισμούς με τις άλλες γλώσσες που γνωρίζουν, τα αγγλικά, γερμανικά κτλ.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν είναι και στις τέσσερις δεξιότητες δηλαδή τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, με μεγαλύτερη δυσκολία ίσως το πλούσιο λεξιλόγιο αλλά και την ταχύτητα της ροής της γλώσσας για τον προφορικό λόγο.

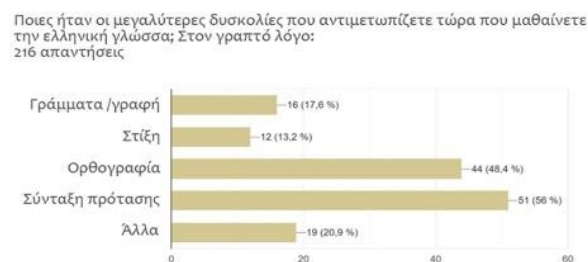


Γράφημα 1. Κατανομή των αναφορών με βάση τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν γενικότερα στην εκμάθηση των ελληνικών.



Γράφημα 2. Κατανομή των αναφορών με βάση τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκμάθηση των ελληνικών στον προφορικό λόγο.

Στον γραπτό λόγο από το σύνολο των συμμετεχόντων, το 17,6% επέλεξε τη δυσκολία στη γραφή και τα γράμματα – ποσοστό αρκετά υψηλό, ενώ το 48,4% εστίασε στην ορθογραφία, που πάντα συναντάμε στις άλλες έρευνες για τη δυσκολία της ελληνικής, και το 56% δήλωσε πως αντιμετωπίζει τη μεγαλύτερη δυσκολία στη σύνταξη μιας πρότασης.



Γράφημα 3. Κατανομή των αναφορών ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκμάθηση των ελληνικών στον γραπτό λόγο.

3.5. Προτιμήσεις/προτάσεις για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Με γνώμονα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκμάθηση της ελληνικής, οι συμμετέχοντες είχαν να απαντήσουν σε μία άλλη ερώτηση που αναδεικνύει τα σημεία στα οποία θα ήθελαν να εστιάσουν, ώστε να μπορέσουν να βελτιώσουν το επίπεδο γνώσεών τους. Το 47,9% του δείγματος ήθελε να δοθεί περισσότερη έμφαση στον προφορικό λόγο. Εάν προσθέσουμε σε αυτό το 14,9% στην κατανόηση του προφορικού

λόγου και ένα 20,2% στην εκμάθηση και εμπέδωση του λεξιλογίου, παρατηρούμε ότι οι μαθητεύομενοι επιζητούν ένα επικοινωνιακό διδακτικό περιβάλλον που θα τους καλλιεργήσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες, στην μεγάλη τους πλειοψηφία (86,7%), δήλωσαν πως προτιμούν να γίνονται τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας εξ αποστάσεως. Βασικοί λόγοι είναι ότι εργάζονται ή είναι απασχολημένοι με κάποιες γραφειοκρατικές υποχρεώσεις ή με τις υποχρεώσεις τους ως γονείς ή ακόμα διότι όλοι δεν βρίσκονται σε μεγάλα αστικά κέντρα όπου προσφέρονται μαθήματα ελληνικής διά ζώσης. Αναφορικά με τη χρησιμότητα των μαθημάτων ελληνικής γλώσσας, υποστήριξαν ότι θα αποκτήσουν δεξιότητες για μία καλύτερη επικοινωνία αλλά επίσης ευελπιστούν στην απόκτηση ενός τίτλου σπουδών, ένα πιστοποιητικό ελληνομάθειας το οποίο απαιτούν πολλοί εργοδότες. Έτσι, το 67,4% του δείγματος δήλωσε πως επιθυμεί να περάσει τις εξετάσεις της πιστοποίησης της ελληνομάθειας. Αξιοσημείωτο είναι το ότι το 30% θα ήθελε να περάσει το επίπεδο B2 και εδώ θα είχε ενδιαφέρον να εξετάσουμε ποιοι επέλεξαν αυτό το επίπεδο (και τα υψηλότερα επίπεδα επίσης) την ηλικία τους και τους λόγους για τους οποίους θα ήθελαν να κατακτήσουν το επίπεδο B2.

4. Επιλογικός σχολιασμός

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να συγκεντρώσει πληροφορίες για τις εμπειρίες ενηλίκων Ουκρανών προσφύγων από την εγκατάστασή τους στην Ελλάδα καθώς και για τις απόψεις τους αναφορικά με την ελληνική γλώσσα.

Αναφορικά με τις προσδοκίες των Ουκρανών προσφύγων από την Ελλάδα, οι απαντήσεις τους είναι ενδιαφέρουσες και σχετίζονται με τις νέες προοπτικές που αναμένουν να έχουν, καθώς και την επιθυμία τους για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, που γίνεται αντιληπτή ως ένα εργαλείο για την κοινωνική τους ένταξη και την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Πιθανόν, οι απαντήσεις τους να δείχνουν ότι η συγκεκριμένη ομάδα προσφύγων να μη νιώθει ανασφάλεια, περιθωριοποίηση και άниση μεταχείριση, ενώ ταυτόχρονα διαφαίνεται η δική τους προσπάθεια ενσυναίσθησης και η επιθυμία τους για αποδοχή από την πλειονοτική κοινότητα.

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες ήταν συνειδητοποιημένοι ότι πρέπει να αφιερώσουν χρόνο στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, για να μπορέσουν να ενσωματωθούν στον ελληνικό εργασιακό χώρο και στην ελληνική κοινωνία αλλά και για να βοηθήσουν τα παιδιά τους που παρακολουθούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Άλλωστε, παρά τις γλωσσικές και πολιτισμικές προκλήσεις, η αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση των προσφύγων και προωθώντας την κοινωνική ένταξή τους. Επιπλέον, εξέφρασαν την επιθυμία να επιτύχουν στις εξετάσεις της πιστοποίησης της ελληνομάθειας ώστε να έχουν και ένα πτυχίο που να κατοχυρώνει τις γνώσεις τους τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ουκρανία στην περίπτωση που θα

επιστρέφουν στη χώρα τους, με τη λήξη του πολέμου, οπότε και αυτοί θα είναι στο μέλλον οι συνδεδειγμένοι κρίκοι της Ουκρανίας με την Ελλάδα.

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάστηκε ένα μέρος από τα δεδομένα της έρευνας μας. Υπάρχουν αρκετά ενδιαφέροντα στοιχεία που αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών των ουκρανών μεταναστών που συμμετείχαν στο δείγμα της μελέτης και στις προσδοκίες τους αλλά και τους προβληματισμούς τους από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τη γλωσσομάθεια των παιδιών τους. Επιπλέον η παρούσα έρευνα δύναται να μας δώσει τη δυνατότητα να αντλήσουμε στοιχεία από τα ευρήματα που προέκυψαν και να προβούμε σε μελλοντική έρευνα η οποία θα αναδείξει περαιτέρω πτυχές του συγκεκριμένου θέματος μέσα από τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων με τη χρήση συνεντεύξεων.

Βιβλιογραφία

- Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2020). *Στρατηγικές γλωσσικής ανάπτυξης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας-Ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Κυρακίδης.
- Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A., & Papadopoulou, M. (2017). Γλωσσική εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών/ριών: Πολλαπλές μελέτες περίπτωσης στον Ελλαδικό χώρο. *Διάλογοι, θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 18-34.
- Mathaioudakis, M., Griva, E., & Moutzi, M. (2021). *Migration and Language Education*. Cambridge Scholars.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης διδασκαλίας: εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Gutenberg.
- Χαραλαμπάκη, Α. (2012). *Εκμάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας*. Πατάκης.
- Χαραλαμπόπουλος, Π. (2014). *Διδάσκοντας τη Γλώσσα του Άλλου: Πολυγλωσσία και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Εστία.

Διδασκαλία και εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μη τυπικές μορφές εκπαίδευσης

Μαρίνα Μόγλη

ΠΕ06, ΣΕΠ- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
mogli.marina@ac.eap.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα έρευνας σχετικά με τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες μετανάστες/πρόσφυγες σε δομές μη τυπικής εκπαίδευσης. Διερευνήθηκαν οι παράγοντες που ωθούν τους μετανάστες και πρόσφυγες να παρακολουθήσουν μαθήματα στις συγκεκριμένες δομές, τα κίνητρα των εκπαιδευτών και η διδακτική τους προσέγγιση. Η έρευνα βασίστηκε σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης δεδομένων, αξιοποιώντας δεδομένα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους. Αναδείχθηκε η ιδιαίτερα θετική ανταπόκριση των εκπαιδευομένων στον τρόπο οργάνωσης και πραγματοποίησης της διδασκαλίας της Ελληνικής σε δομές μη τυπικής εκπαίδευσης. Ο ρόλος των εκπαιδευτών είναι πολύ φιλικός και τα κίνητρά τους είναι, κυρίως, ιδεολογικής και προσωπικής φύσης. Δεν διαφάνηκε ιδιαίτερη αξιοποίηση του γλωσσικού κεφαλαίου, της κουλτούρας ή της ταυτότητας των μαθητών, όμως λαμβάνονται υπόψη ψυχολογικοί παράγοντες που εμπλέκονται στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας (Γ2) και επιδιώκεται η δημιουργία φιλικού κλίματος. Τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευόμενους στην παρακολούθηση των μαθημάτων στις συγκεκριμένες δομές είναι κατά βάση εργαλειακά, γνωστικά, κοινωνικά/ενσωματωτικά/διαπροσωπικά, εκπαιδευτικά, πρακτικά και συναισθηματικά.

Λέξεις-Κλειδιά: Ενήλικες μετανάστες/πρόσφυγες, διδασκαλία/εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2, μη τυπική εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Σε μια εποχή που η παγκοσμιοποίηση οδηγεί σε συχνές μετακινήσεις πληθυσμών, τα άτομα που εισέρχονται σε μια άλλη χώρα πρέπει να αποκτήσουν τουλάχιστον τις βασικές γλωσσικές δεξιότητες στη γλώσσα της χώρας υποδοχής για να ενσωματωθούν και να επιβιώσουν. Ωστόσο, η πλειονότητα των μεταναστών και προσφύγων βρίσκονται σε μια σταθερή κατάσταση ανασφάλειας, χωρίς να έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους νόμιμους πολίτες και πολλές φορές χωρίς προοπτική για μόνιμη διαμονή. Επιπλέον, η έλλειψη νομιμοποιητικών εγγράφων και η ανάγκη για άμεση απασχόληση εμποδίζουν συχνά τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, συμπεριλαμβανομένης και της εκμάθησης της γλώσσας.

Η εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στο τυπικό πλαίσιο, αλλά εκτείνεται και σε μη τυπικά ή άτυπα πλαίσια (Colardyn & Bjornavold, 2004· Kyrligkitsi & Mouti, 2023· Muñoz-Comet & Miyar-Busto, 2018), τα οποία συχνά αποτελούν τη μοναδική επιλογή

για τους μετανάστες και πρόσφυγες. Κατά τον Koyama (2013), ο οποίος μελέτησε τη διδασκαλία της αγγλικής ως Γ2 σε μετανάστες σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, η τυπική εκπαίδευση δεν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική πρόοδο στην κοινωνία υποδοχής. Μάλιστα, η συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα μπορεί να περιορίσει τις αρχικές ευκαιρίες απασχόλησης και τις δυνατότητες επιβίωσης των οικογενειών κατά τη διάρκεια μετεγκατάστασης, ειδικά σε περιόδους οικονομικής αβεβαιότητας όπως η πρόσφατη οικονομική κρίση.

Σύμφωνα με σχετικές έρευνες (Colardyn & Bjornavold, 2004· Eshach, 2007· Grajcevcic & Shala, 2016· Overwien, 2000· Schugurensky, 2000), η τυπική μάθηση αναφέρεται σε μια διαδικασία μάθησης που λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα οργανωμένο και δομημένο πλαίσιο και έχει σκοπό την επίτευξη επίσημης αναγνώρισης, όπως δίπλωμα ή πιστοποιητικό, και είναι σκόπιμη από την πλευρά του μαθητή. Η μη τυπική εκπαίδευση αποτελείται από δραστηριότητες που δεν είναι πάντα σκόπιμα σχεδιασμένες για μάθηση, αλλά περιλαμβάνουν σημαντικά μαθησιακά στοιχεία, και είναι επίσης σκόπιμη από τη μεριά του μαθητή (Mogli, 2023). Η άτυπη μάθηση, από την άλλη, προκύπτει από καθημερινές δραστηριότητες σχετικές με την εργασία, την οικογένεια ή τον ελεύθερο χρόνο, είναι συχνά βιωματική και μπορεί να είναι σε μεγάλο βαθμό τυχαία.

Οι Coombs και Ahmed (1974) ορίζουν το βασικό χαρακτηριστικό της τυπικής εκπαίδευσης ως προς τις δομές στις οποίες διεξάγεται, με την τυπική εκπαίδευση να λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης. Ωστόσο, η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί και μέσα από άλλες τυπικές δραστηριότητες, με πολλά εκπαιδευτικά πλαίσια που πλέον δεν εντάσσονται στο πλαίσιο του συμβατικού σχολείου. Η μη τυπική εκπαίδευση αναφέρεται σε οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα η οποία βρίσκεται εκτός του τυπικού συστήματος. Σύμφωνα με το Non Formal Pathways (2017), αυτή η μορφή εκπαίδευσης είναι οργανωμένη, ακόμα και αν αυτή η οργάνωση είναι χαλαρή, και μπορεί να περιλαμβάνει ένα επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Παρόλο που δεν οδηγεί σε επίσημη πιστοποίηση, η μη τυπική εκπαίδευση εμπλουτίζει σημαντικά τις γνώσεις των συμμετεχόντων, καθώς βασίζεται στις ικανότητες και τις δεξιότητές τους.

Λόγω των πολέμων που διεξάγονται σε γειτονικές περιοχές, αλλά και άλλων οικονομικών, πολιτικών, περιβαλλοντικών και κοινωνικών παραγόντων, η εισροή προσφύγων και μεταναστών στις Ευρωπαϊκές χώρες έχει αυξηθεί (Palmén, 2015). Μέχρι το 2022, ο αριθμός των εκτοπισμένων από τις εστίες τους ανερχόταν σε 108.4 εκατομμύρια άτομα, εκ των οποίων η Ευρώπη φιλοξενούσε το 36%. Ο αριθμός των προσφύγων στην Ευρώπη αυξήθηκε σημαντικά από το 2021 στο 2022, φτάνοντας τα 12.4 εκατομμύρια άτομα (Refugee statistics, n.d.). Συγκεκριμένα για την Ελλάδα, ο υπολογισμός του ακριβή αριθμού μεταναστών και προσφύγων αποτελεί πολύπλοκο θέμα λόγω της υψηλής εισροής ατόμων που εισέρχονται στη χώρα χωρίς νόμιμα έγγραφα. Παρά το γεγονός ότι η τελευταία απογραφή το 2001 ανέφερε 762.000 άτομα χωρίς Ελληνική υπηκοότητα (Greece Population, 2018), ο αριθμός τους υπολογίζεται να είναι ασφαλώς πολύ μεγαλύτερος. Το 2015, περίπου 872.519 άτομα έφτασαν στα

Ελληνικά νησιά, ενώ το 2016 ο αριθμός ατόμων που έφτασαν μέσω θαλάσσης ήταν 173.450, με την πλειοψηφία να προέρχεται από τη Συρία, το Αφγανιστάν και το Ιράκ, όπως αναφέρει η UNHCR (2018). Παράλληλα, υπάρχουν περίπου 2.352 ασυνόδευτα ανήλικα άτομα που αποτελούν το 4,6% του συνόλου (Konstantinou et al., 2017).

Η εκμάθηση Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ (δεύτερη/ξένη γλώσσα) αποτελεί για τους νεοεισερχόμενους μετανάστες/πρόσφυγες σημαντικό στοιχείο επιβίωσης, προσαρμογής και ένταξης στην κοινωνία υποδοχής, όπως επίσης και στοιχείο διαμόρφωσης ταυτότητας (Mattheoudakis, 2005· Pulinx & Avermaet, 2017). Καθώς δεν είναι συνήθως δυνατό σε αυτές τις ομάδες, για διάφορους λόγους, να παρακολουθήσουν μαθήματα Ελληνικής γλώσσας σε δομές τυπικής εκπαίδευσης, συχνά καταφεύγουν σε δομές μη τυπικής εκπαίδευσης. Τα κίνητρα που τους ωθούν να μάθουν τη γλώσσα ποικίλουν (Mogli & Papadopoulou, 2018) και φαίνεται να είναι κυρίως εργαλειακά και ενσωματωτικά (Albarracin et al., 2019· Mady, 2015). Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ στάσεων και κινήτρων εκμάθησης, και φαίνεται ότι και οι στάσεις των μεταναστών/προσφύγων απέναντι στη γλώσσα και στον τοπικό πληθυσμό έχουν επιρροή στην εκμάθηση της Γ2 (DuFon & Churchill, 2006· Eshghinejad, 2016· Mohr, 2018).

2. Έρευνα

Μέσα από την παρούσα έρευνα επιχειρείται να διερευνηθεί ο βαθμός ανταπόκρισης του πλαισίου διδασκαλίας σε δομές μη τυπικής εκπαίδευσης στις ανάγκες μεταναστών/προσφύγων εκπαιδευόμενων και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας. Επίσης, επιχειρείται να διερευνηθούν τα κίνητρα και οι στάσεις εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων.

2.1. Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερωτήματα στα οποία καλείται να απαντήσει η εν λόγω έρευνα είναι τα κάτωθι:

1. Πώς συνδέεται η εκπαιδευτική διαδικασία με τον ρόλο των εκπαιδευτών;
2. Με ποια κίνητρα οι εκπαιδευτές εμπλέκονται στα συγκεκριμένα πλαίσια εκπαίδευσης και πώς αυτά προσδιορίζουν τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευόμενους;
3. Με ποια κίνητρα οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται στις συγκεκριμένες μορφές εκπαίδευσης και πώς διαμορφώνονται οι σχέσεις τους με τους εκπαιδευτές τους;
4. Ποιες είναι οι στάσεις τους απέναντι στη Γ2;

2.2. Δείγμα και ερευνητικά εργαλεία

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν δεκαεννέα (19) εκπαιδευτές που δίδασκαν την Ελληνική ως Γ2 στις δομές μη τυπικής εκπαίδευσης, στις οποίες πραγματοποιήθηκε η έρευνα, όπως, επίσης, και σαράντα τέσσερις (44) εκπαιδευόμενοι, που παρακολουθούσαν τα μαθήματά τους στις εν λόγω δομές, με διάφορες χώρες

προέλευσης από Ασία, πρώην Σοβιετική Ένωση και Αφρική. Οι εκπαιδευτές διδασκαν όλοι σε εθελοντική βάση και στην πλειονότητά τους ήταν καθηγητές.

Η ερευνητική διαδικασία διήρκησε από τον Φεβρουάριο μέχρι τον Σεπτέμβριο 2018. Ο τόπος στον οποίο διεξήχθη ήταν δομές μη τυπικής εκπαίδευσης στις οποίες διδάσκονται εθελοντικά τα Ελληνικά ως Γ2 σε πρόσφυγες και μετανάστες σε τρεις πόλεις στην Ελλάδα, την Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη και τον Βόλο. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις και αναλύθηκαν με τη μέθοδο της Θεματικής Ανάλυσης.

3. Αποτελέσματα

3.1. Οι εκπαιδευτές

3.1.1. Κίνητρα εθελοντικής προσφοράς μαθημάτων

Οι λόγοι συμμετοχής των εκπαιδευτών στις δομές μη τυπικής εκπαίδευσης που διερευνήθηκαν είναι κυρίως πολιτικοί, ιδεολογικοί και προσωπικοί. Πολλοί από τους εθελοντές ξεκινούν από μια καθαρά πολιτική οπτική, καθώς κάποιες από τις δομές έχουν έντονο ιδεολογικό χαρακτήρα. Εκτός από την πολιτική διάσταση, η πλειοψηφία των εκπαιδευτών παρακινούνται από μια γενικότερη ιδεολογική τοποθέτηση και μια κοινωνική ευαισθησία έναντι των μεταναστών και προσφύγων. Επιπλέον, κάποιοι από αυτούς είχαν και προσωπικούς λόγους για την εθελοντική προσφορά. Για ορισμένους ήταν κάτι συγκυριακό, ενώ πολλοί αναφέρουν επιθυμία προσφοράς μετά τη συνταξιοδότηση, αγάπη για τη διδασκαλία και επιθυμία αξιοποίησης του ελεύθερου τους χρόνου.

3.1.2. Σχεδιασμός γλωσσικής διδασκαλίας

Στην εκπαιδευτική διαδικασία τίθενται διάφορων ειδών στόχοι, οι οποίοι είναι γλωσσικοί/μαθησιακοί, κοινωνικοί και ιδεολογικοί. Οι γλωσσικοί στόχοι περιλαμβάνουν την εξοικείωση των εκπαιδευομένων με την Ελληνική γλώσσα σε προφορικό και γραπτό επίπεδο και τη βελτίωση του ήδη υπάρχοντος επιπέδου γλωσσικής γνώσης τους. Οι κοινωνικοί στόχοι χωρίζονται σε δύο υποκατηγορίες, στόχους κατανόησης του κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν οι μετανάστες/πρόσφυγες και ανάπτυξης των κοινωνικών και προσωπικών τους δεξιοτήτων. Τέλος, υπάρχουν και οι ιδεολογικοί στόχοι. Η διδασκαλία της γλώσσας σε αυτές τις δομές λειτουργεί ως μέσο για την υποστήριξη και πραγμάτωση πολιτικών, φεμινιστικών ή/και πολυπολιτισμικών στόχων.

3.1.3. Οφέλη από τη διδασκαλία

Τα οφέλη που προέκυψαν από την εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτών στις δομές που ερευνήθηκαν και τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 μπορούν να χωριστούν σε δύο βασικές κατηγορίες: τα διδακτικά και τα συναισθηματικά. Στο διδακτικό επίπεδο, τα οφέλη που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτές περιλαμβάνουν βελτίωση των

διδασκικών τους προσεγγίσεων, διεύρυνση και εμβάθυνση των γλωσσολογικών τους γνώσεων και απόκτηση διαπολιτισμικής ευαισθησίας, απόκτηση διδακτικής εμπειρίας σε δύσκολες μαθησιακές ομάδες και συνθήκες, βελτίωση μεθοδολογικών προσεγγίσεων διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2 και απόκτηση δεξιοτήτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Σε ό,τι αφορά τα κέρδη στο συναισθηματικό επίπεδο, οι εκπαιδευτές αναφέρουν τα εξής: συναισθηματική επαφή σε προσωπικό επίπεδο, που συνεπάγεται επαφή και σύνδεση με τους μαθητές, συναισθηματική ικανοποίηση μέσω της επίτευξης στόχων και της αίσθησης προσφοράς στην κοινότητα και βίωση συναισθημάτων ευγνωμοσύνης και αναγνώρισης για τη δυνατότητα να συμβάλουν θετικά στη ζωή και την ανάπτυξη των μαθητών.

3.2. Οι εκπαιδευόμενοι

3.2.1. Στάσεις απέναντι στη Γ2

Όλοι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν θετική στάση για την Ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό της Ελλάδας, εμφανίζοντας ικανοποίηση για το γεγονός ότι μπορούν να επικοινωνούν στα Ελληνικά. Αναφορικά με τις στάσεις τους, εντοπίζονται οι ακόλουθες διαστάσεις: μια γνωσιακή διάσταση, μια οργανική διάσταση, μια συγκρισιακή διάσταση, μια ενσωματωτική διάσταση, μια συναισθηματική διάσταση και μια διάσταση απόκτησης γλωσσικού κεφαλαίου λόγω κύρους της Γ2.

3.2.2. Κίνητρα εκμάθησης

Μέσα από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευόμενους αναδύθηκαν έξι κατηγορίες κινήτρων εκμάθησης της Ελληνικής ως Γ2: Εργαλειακά κίνητρα, πρακτικά, γνωστικά, εκπαιδευτικά, κοινωνικά και συναισθηματικά. Τα βασικότερα κίνητρα που ωθούν τους μετανάστες/πρόσφυγες να παρακολουθήσουν τα μαθήματα είναι εργαλειακά και σχετίζονται με την εργασία τους, παροχή βοήθειας στα παιδιά τους για το σχολείο και απόκτηση της Ελληνικής υπηκοότητας, διευκόλυνση των συναλλαγών τους με τις δημόσιες υπηρεσίες και της επικοινωνίας σε περιστάσεις που απαιτούν εξειδικευμένο λεξιλόγιο, κυρίως με ιατρικό προσωπικό. Επίσης διακρίνεται η επιθυμία τους για ένταξη και συμπερίληψη στην κοινωνία υποδοχής.

3.2.3. Συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ο ρόλος των εκπαιδευτών σε δομές μη τυπικής εκπαίδευσης δεν είναι τυπικός και οι σχέσεις τους με τους μαθητές τους είναι πολύ φιλικές. Οι περισσότεροι έχουν παιδαγωγική κατάρτιση, αλλά δε διαθέτουν κάποια εξειδίκευση στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 σε ενήλικες μετανάστες/πρόσφυγες. Παρόλα αυτά, δείχνουν ενθουσιασμό για τη διδασκαλία, προσπαθούν να προωθήσουν τη μαθησιακή διαδικασία και να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης. Διαθέτουν τον ελεύθερο τους χρόνο για να παρέχουν μαθήματα, κινούμενοι από επιθυμία να βοηθήσουν ευάλωτες ομάδες και μια ευρύτερη ιδεολογική τοποθέτηση για το μεταναστευτικό/προσφυγικό ζήτημα και την κοινωνική αλλαγή.

Συνειδητοποιούν το σημαντικό ρόλο της γλώσσας όσον αφορά την ένταξη, αλληλεπίδραση, αποδοχή και ενδυνάμωση των μεταναστών και προσφύγων. Η εμπειρία της διδασκαλίας στις δομές μη τυπικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι τους έχει ωφελήσει σε πολλαπλά επίπεδα, και κυρίως στο διδακτικό και στο συναισθηματικό κομμάτι.

Οι εκπαιδευτές, φαίνεται να λαμβάνουν ιδιαίτερα υπόψη τους το γλωσσικό κεφάλαιο, την κουλτούρα ή την ταυτότητα των μαθητών, λαμβάνουν, όμως, υπόψη τους ψυχολογικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία και την εκμάθηση μιας Γ2. Επιδιώκουν να δημιουργήσουν ένα κλίμα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης στην τάξη, ενθαρρύνοντας και επιβραβεύοντας τους μαθητές τους, βοηθώντας έτσι στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των τελευταίων. Δημιουργούν ένα φιλικό περιβάλλον στην τάξη όπου οι μαθητές νιώθουν άνετα να κάνουν λάθη ή να ζητήσουν επεξηγήσεις. Η δημιουργία αυτού του είδους του κλίματος είναι κρίσιμη για την επιτυχή διδασκαλία. Τονίζουν τη σημασία όχι μόνο της διδακτικής προσέγγισης, αλλά και της ειλικρινούς διάθεσης προσφοράς, της αγάπης για το αντικείμενο και της δημιουργίας φιλικού κλίματος στην τάξη. Εκτός από την πτυχή της μάθησης, έχουν ως στόχο και την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών.

Όσον αφορά τους εκπαιδευόμενους, η εκπαιδευτική διαδικασία είναι πάρα πολύ σημαντική γι' αυτούς, και για πολλούς από τους συμμετέχοντες η φιλική ατμόσφαιρα στη δομή είναι ο βασικός λόγος που παρακολουθούν τα μαθήματα. Αξιολογούν πολύ θετικά τη διδακτική πράξη και παρόλες τις ελλείψεις των χώρων στους οποίους διεξάγεται όσον αφορά την υποδομή, οι μαθητές αισθάνονται πολύ άνετα και εκτιμούν πάρα πολύ τη διάθεση των διδασκόντων τους για εθελοντική προσφορά μαθημάτων.

Είναι γεγονός ότι η ανάγκη για εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2 δεν καλύπτεται από τις κρατικές δομές εκπαίδευσης λόγω προϋποθέσεων συμμετοχής, όπως τα νομιμοποιητικά έγγραφα, αλλά και εξαιτίας της αδυναμίας των μεταναστών/προσφύγων να παρακολουθήσουν τέτοια προγράμματα λόγω φόρτου εργασίας. Ωστόσο, οι μη τυπικές δομές εκπαίδευσης ανταποκρίνονται επιτυχώς στις ανάγκες τους, προσαρμόζοντας τα μαθήματα στις ανάγκες και τον τρόπο ζωής τους, όπως για παράδειγμα διεξάγοντας τα μαθήματα την Κυριακή, τη μοναδική μέρα που δεν εργάζονται. Επιπλέον, η παρακολούθηση μαθημάτων στα πλαίσια αυτών των δομών προσφέρει ευκαιρίες κοινωνικοποίησης, επαφής με άλλους μετανάστες αλλά και με φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής, ενώ παράλληλα διασφαλίζεται ο σεβασμός της προσωπικότητάς τους και η υποστήριξή τους.

4. Επίλογος

Οι σύγχρονες κοινωνίες αναμένεται να γίνονται όλο και πιο ποικιλόμορφες λόγω της μετανάστευσης, με πολλαπλά οικονομικά, πολιτισμικά και αναπτυξιακά οφέλη μακροπρόθεσμα. Ωστόσο, βραχυπρόθεσμα αυτή η ποικιλομορφία τείνει να μειώνει την κοινωνική αλληλεγγύη και το κοινωνικό κεφάλαιο. Συνεπώς, η αύξηση της συνοχής μπορεί να επιτευχθεί μέσω της δημιουργίας νέων μορφών κοινωνικής αλληλεγγύης και

συμπερίληψης. Οι δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης, λόγω της ευελιξίας τους και της ευαισθησίας τους στις ανάγκες των μεταναστών και προσφύγων, δημιουργούν ακριβώς αυτούς τους χώρους κοινωνικής αλληλεγγύης και συμπερίληψης. Σε αυτούς τους χώρους, οι ταυτότητες των συμμετεχόντων γίνονται σεβαστές, ενώ η διαδικασία μάθησης της Γ2 συνυπάρχει με τη δημιουργία μιας νέας ταυτότητας των συμμετεχόντων ως μαθητών στον συγκεκριμένο χώρο. Η προσπάθεια δημιουργίας μιας εναλλακτικής μορφής εκπαιδευτικής και κοινωνικής ζωής δημιουργεί αίσθημα αλληλεγγύης και κοινότητας, ενώ οι δομές αυτές εστιάζουν στην ανάγκη εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής ως μέσο ενδυνάμωσης των μεταναστευτικών/προσφυγικών πληθυσμών και συνδυάζουν την έννοια της αλληλεγγύης και του εθελοντισμού με την πολιτική δράση σε ένα πλαίσιο όπου η μάθηση και η οργάνωση δημιουργείται από κοινού από τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους.

Βιβλιογραφία

- Albarracin, J., Cabedo-Timmons, G., & Delany-Barmann, G. (2019). Factors shaping second language acquisition among adult Mexican immigrants in rural immigrant destinations. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 41(1), 85-102.
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states. *European Journal of Education*, 39(1), 69-89.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*. Johns Hopkins University Press.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters.
- DuFon, M. A., & Churchill, E. (2006). *Language learners in study abroad contexts*. Multilingual Matters.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190.
- Eshghinejad, S. (2016). EFL students' attitudes toward learning English Language: The case study of Kashan University students. *Cogent Education*, 3, 1-13.
- Grajcevc, A., & Shala, A. (2016). Formal and non-formal education in the new era. *Action Researcher in Education*, 7, 119-130.
- Greece Population (2018). *World Population Review*. <http://worldpopulationreview.com/countries/greece-population/>.
- Konstantinou, A., Georgopoulou, A., & Drakopoulou, A. (2017). Country Report: Greece. AIDA, Asylum Information Database. <http://www.asylumineurope.org/reports/country/greece>.

- Koyama, J. (2013). Resettling notions of social mobility: Locating refugees as “educable” and “employable”. *British Journal of Sociology of Education* 34, 947-965.
- Kyrligkitsi, A., & Mouti, A. (2023). A multi-method profiling of adult refugees and migrants in an l2 non-formal educational setting: Language needs analysis, linguistic portraits, and identity texts. *Societies*, 13(8), 186.
- Mady, C. (2015). Immigrants outperform Canadian-born groups in French immersion: Examining factors that influence their achievement. *International Journal of Multilingualism*, 12(3), 298-311.
- Mattheoudakis, M. (2005). Language education of adult immigrants in Greece: Current trends and future developments. *International Journal of Lifelong Education*, 24(4), 319-336.
- Mogli, M. (2023). Adult refugees learning Greek as l2 for social inclusion in non-formal educational settings: The case of Volos Immigrant Centre. *European Journal of Applied Linguistics Studies*, 6(2), 168-189.
- Mogli, M., & Papadopoulou, M. (2018). If I stay here, I will learn the language”: Reflections from a case study of Afghan refugees learning Greek as a second language. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 9(1), 181-194.
- Mohr, S. (2018). The changing dynamics of language use and language attitudes in Tanzania. *Language Matters*, 49(3), 105-127.
- Muñoz-Comet, J., & Miyar-Busto, M. (2018). Limitations on the human capital transferability of adult immigrants in Spain: Incentive or barrier or a new investment in education? *European Journal of Education*, 53(4), 586-599.
- Non Formal Pathways in Language Teaching (2017). N.G.O. Civis Plus. <https://nonformalmethods.files.wordpress.com/2017/10/booklet-final.pdf>.
- Overwien, B. (2000). Informal learning and the role of social movements. *International Review of Education*, 46(6), 621-640.
- Palmén, M. (2015). *Adult education along the refugee route*. Elm Magazine. <http://www.elmmagazine.eu/articles/adult-education-along-the-refugee-route/>
- Pulinx, R., & Avermaet, P. V. (2017). The impact of language and integration policies on the social participation of adult migrants. <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110477498/9783110477498-008/9783110477498-008.pdf>
- Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*. NALL Working Paper 19, Centre for the Study of Education and Work, OISE/UT. <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf>
- UNHCR (n.d.). Refugee statistics. Retrieved December 18, 2024 from <https://www.unrefugees.org/refugee-facts/statistics/>

Σχεδιασμός και εφαρμογή ενός Εκπαιδευτικού Προγράμματος για την ανάπτυξη των σύγχρονων δεξιοτήτων του πολίτη του 21^{ου} αιώνα σε μαθητές/μαθήτριες δημοτικού σχολείου

Ευάγγελος Δημητρίου

Κάτοχος μεταπτυχιακών διπλωμάτων, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
dimitriouevangelos@icloud.com

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία, παρουσιάζεται ένα τμήμα από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός πιλοτικού εκπαιδευτικού Προγράμματος που εφαρμόστηκε σε 15 μαθητές/μαθήτριες της ΣΤ' τάξης δημοτικού, κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Το Πρόγραμμα σχεδιάστηκε για να δημιουργήσει πολυτροπικό υλικό, εστιάζοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του σύγχρονου πολίτη και στην καλλιέργεια της πολιτειότητας. Διήρκεσε 3 μήνες και υλοποιούνταν δύο ώρες εβδομαδιαίως. Κάθε θεματική ενότητα υπήρξε ο κεντρικός άξονας για παιγνιώδεις και δημιουργικές δραστηριότητες, χρησιμοποιώντας διαθεματική και δραστηριοκεντρική προσέγγιση. Η υλοποίηση κάθε ενότητας επιτεύχθηκε μέσω τριών σταδίων: το προστάδιο, το κύριο στάδιο και το μεταστάδιο. Τα αποτελέσματα προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων εναλλακτικής αξιολόγησης που συγκεντρώθηκαν από την αρχική και τελική αξιολόγηση, τις ημερολογιακές καταγραφές του ερευνητή, τις ρουμπρικές αυτό-αξιολόγησης και τα ημερολόγια συναισθημάτων που τηρήθηκαν από τους/τις μαθητές/μαθήτριες. Αυτά κατέδειξαν αξιοσημείωτη ανάπτυξη των σύγχρονων δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών του 21^{ου} αιώνα, με την ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων των παιδιών, όπως: διαπολιτισμική επίγνωση, συνεργασία, ψηφιακός και πληροφοριακός γραμματισμός κ.ά.

Λέξεις-κλειδιά: Πολιτειότητα, γλωσσικές δεξιότητες, project, παιχνίδι.

1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της οικονομικής και κοινωνικής πραγματικότητας που έχει διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια στον δυτικό κόσμο, υπάρχει έντονη συζήτηση σχετικά με την έννοια της πολιτειότητας (citizenship). Αντίστοιχα, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, παρατηρούνται δράσεις που σχετίζονται με την πολιτική αγωγή και την εκπαίδευση του πολίτη, εντός των εκπαιδευτικών συστημάτων. Σ' αυτή την εργασία, παρουσιάζεται τμήμα ενός πιλοτικού εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο στόχευε στην ανάπτυξη σύγχρονων δεξιοτήτων του πολίτη, όπως οι δεξιότητες πολιτειότητας, πολυγραμματισμού, ψηφιακού γραμματισμού, επικοινωνίας, κριτικής σκέψης, καθώς και στην καλλιέργεια της πολυπολιτισμικής επίγνωσης σε παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης.

Η διδασκαλία σε θέματα ιδιότητας του πολίτη, εγείρει νέα ζητήματα και απαιτεί σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις. Σήμερα, είναι πιο απαραίτητη -από παλαιότερα- η διδασκαλία ζητημάτων που συνδέονται με την έννοια της πολιτειότητας, με αποτέλεσμα όλο και περισσότερες χώρες της Ευρώπης να έχουν εντάξει στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών τους θεματικές και γνωστικά αντικείμενα για τη δημοκρατία, τον διάλογο, τα ανθρώπινα, κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, την αλληλεγγύη και τον εθελοντισμό (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). Η παραποίηση της πληροφορίας από τα μέσα κοινωνικής επικοινωνίας και κοινωνικής δικτύωσης, η δημοκρατική απορρύθμιση, ο φονταμενταλισμός και ο λαϊκισμός, διαμορφώνουν ένα κοινωνικό τοπίο, στο οποίο απαιτείται η πολιτική επαγρύπνηση και ένας διαρκής αγώνας για την εδραίωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των δημοκρατικών αξιών (Πλιόγκου & Καρακατσάνη, 2022).

Προκύπτει, συνεπώς, η ανάγκη για ουσιαστική και διαφορετική Πολιτική Εκπαίδευση σε μία τάξη, στην οποία καλλιεργείται ο «πολιτικός γραμματισμός», με στόχο να εμφυσήσει στους μαθητές και στις μαθήτριες την έννοια του «ανήκειν» σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο (Παύλος, 2020). Οι κεντρικές θεματικές ενότητες που προσεγγίστηκαν στο πρόγραμμα, επιλέχθηκαν με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών. Συνολικά, μέσα από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες δημιουργήθηκε ένα κατάλληλο επικοινωνιακό πλαίσιο που ενεργοποίησε το ενδιαφέρον και τη φαντασία των παιδιών, καθώς και καλλιέργησε την πολιτισμική τους αφύπνιση (Λαζαρίδου & Γρίβα, 2014). Η παρούσα δημοσίευση δομείται ως εξής: Παρουσιάζεται, σύντομα το θεωρητικό για την Ευρωπαϊκή πολιτειότητα. Στη συνέχεια, περιγράφεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του προγράμματος και παρουσιάζεται η αποτίμησή του. Ακολουθεί η παρουσίαση των συμπερασμάτων της εργασίας και γίνεται η σύνδεσή τους με αποτελέσματα σχετικών ερευνών.

2. Η Ενεργός Ευρωπαϊκή Πολιτειότητα

Οι ορολογίες «πολιτειότητα» ή «αγωγή του πολίτη» χρησιμοποιούνται, ευρέως, στην καθημερινή μας ζωή, καλύπτοντας διάφορους τομείς από διάφορες ηλικίες, επαγγέλματα και κοινωνικές ομάδες. Η έννοια της «ιδιότητας του πολίτη» ορίζεται μέσα από τη συνδυασμένη επίδραση του πολιτικού και κοινωνικού πλαισίου του ατόμου και της προσωπικής του κοσμοθεωρίας και ιδιοσυγκρασίας. Σύμφωνα με τον Bellamy (2008), η ιδιότητα του πολίτη έχει τρεις συνιστώσες. Η πρώτη συνιστώσα είναι η ιδιότητα του μέλους ή το αίσθημα του «ανήκειν». Η ιδιότητα του μέλους είναι ένα από τα πιο βασικά συστατικά της ιδιότητας του πολίτη. Το να είσαι πολίτης σημαίνει να ανήκεις σε μια δεδομένη πολιτική κοινότητα.

Τη δεύτερη συνιστώσα αποτελούν τα δικαιώματα, τα οποία έχουν θεωρηθεί, συχνά, ως το καθοριστικό κριτήριο της ιθαγένειας, ενώ την τρίτη συνιστώσα αποτελεί η συμμετοχή των πολιτών στις κοινές αποφάσεις και στην πολιτική ζωή του τόπου. Οι Osler και Starkey (2003) μας υπενθυμίζουν ότι η ίδια η ιδιότητα του πολίτη συνεπάγεται αυτό που,

συνήθως, αποκαλείται «αίσθηση του ανήκειν» και ότι πρωταρχικό καθήκον της εκπαίδευσης είναι να δώσει στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να αναπτύξουν νέες ταυτότητες, συμπεριλαμβανομένων ευρύτερων δεσμών, όπως αυτή του Ευρωπαίου πολίτη (Healy & Richardson, 2017, σ. 443).

Σε μια πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική ενωμένη Ευρώπη, η ανάπτυξη δεξιοτήτων πολιτειότητας αποκτά μείζονα διάσταση με τη συμβολή της στη δημιουργία ενός δημοκρατικού πολίτη, ο οποίος με βάση την πολιτειότητά του, επικοινωνεί μέσα από ανοιχτούς τρόπους σκέψης και δράσης, οικοδομώντας σχέσεις αλληλοεμπιστοσύνης, αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού, ανεξάρτητα από την εθνική, γλωσσική ή θρησκευτική προέλευσή του (Δημητρίου, 2021). Η καλλιέργεια της ευρωπαϊκής ιδιότητας στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι συνεχίζεται από την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.). Έχει διέλθει πολλών σταδίων και η ενίσχυση της Ευρωπαϊκής διάστασης του πολίτη, έχει μεγαλύτερη απήχηση από ποτέ στην εποχή μας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι πολίτες της Ε.Ε πιστεύουν, επίσης, ότι έχουν τη δύναμη να «μετασχηματίσουν» την Ευρώπη, δηλαδή να αλλάξουν την Ευρώπη που ζουν στην Ευρώπη στην οποία θέλουν να ζήσουν, δρώντας με την ενεργό πολιτειότητά τους (European Commission, 2013).

Η έννοια της «ενεργού πολιτειότητας» περιλαμβάνει την ενημέρωση για τα κοινά, τη γνώση των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων του πολίτη, την έκφραση απόψεων, την απαίτηση για διαφάνεια και δικαιοσύνη, καθώς και την ενεργό συμμετοχή στις κοινωνικές διεργασίες. Ο «ενεργός πολίτης» διεκδικεί τα δικαιώματά του που κατοχυρώνονται από την Ε.Ε. (Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2016, σσ. 389-405), στον δημόσιο χώρο και συμμετέχει στις πολιτικές και κοινωνικές δομές λήψης αποφάσεων (Αλημίση, 2012). Οι παραπάνω έννοιες πρέπει να προσεγγίζονται από τα παιδιά σε όσο το δυνατόν από μικρότερη ηλικία, μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες βιωματικής μάθησης, αλλά και σε πλαίσια μη τυπικής εκπαίδευσης (Καρακατσάνη & Πλιόγκου, 2016).

3. Σχεδιασμός και εφαρμογή του προγράμματος

3.1. Συμμετέχοντες

Το Πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε δημόσιο δημοτικό σχολείο της Φλώρινας, με σκοπό την καλλιέργεια των δεξιοτήτων πολιτειότητας 15 μαθητών/μαθητριών (9 κορίτσια και 6 αγόρια), καθώς και των δεξιοτήτων στους πολυγραμματισμούς, μέσα από την εμπλοκή τους σε ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες σε ένα πολυτροπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

3.2. Σχεδιασμός του Προγράμματος

Το συγκεκριμένο πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε για να δημιουργήσει πολυτροπικό υλικό που καλλιεργεί τις δεξιότητες του σύγχρονου πολίτη, προσαρμοσμένου στα νέα ερεθίσματα και τις ανάγκες της κοινωνίας. Ο ερευνητής

συνέδεσε διάφορα μαθήματα του δημοτικού υπό την οπτική της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και του Πολιτισμού, δημιουργώντας διαθεματικές παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως επιδαπέδια παιχνίδια, παζλ, κολάζ, ψηφιακά και παιχνίδια επαυξημένης πραγματικότητας, κατασκευές, κινητικά παιχνίδια, παντομίμα, ψηφιακή αφήγηση, παιχνίδια πληροφοριακού κενού και εικασίας.

Οι διαθεματικές δραστηριότητες προσαρμόστηκαν στο γνωστικό επίπεδο των παιδιών αυτής της ηλικίας και εμπλουτίστηκαν με πολυτροπικό υλικό, ώστε μέσα από ένα ελκυστικό περιβάλλον να έρχονται σε επαφή με νέες έννοιες, πλούσιο λεξιλόγιο και να εξοικειώνονται με αυθεντικά στοιχεία ξένου πολιτισμού (Cameron, 2001· Pedersen, 1995· Hanlon, 2000). Η επικοινωνιακή προσέγγιση ενίσχυσε τη διαπολιτισμική επίγνωση και ενσυναίσθηση των παιδιών μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων (Κοροσίδου & Γρίβα, 2022), προσφέροντας ελευθερία έκφρασης και αλληλόδρασης από ποικίλο υλικό (Πλιόγκου, 2011). Οι θεματικές ενότητες οργανώθηκαν για να προάγουν την αλληλεπίδραση και να καλλιεργούν δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως συνεργασία, αναλυτική και κριτική σκέψη, διαπολιτισμική ενσυναίσθηση, ψηφιακό και πληροφοριακό γραμματισμό, αντιμετωπίζοντας έτσι τις προκλήσεις του 21ου αιώνα και προωθώντας την πρόοδο και την καινοτομία (Αθανασίου, 2020).

Για τις ανάγκες του παρόντος Προγράμματος, σχεδιάστηκε από την ερευνητική ομάδα ένα πρόγραμμα 16 διδακτικών ωρών. Το Πρόγραμμα οργανώθηκε γύρω από επτά θεματικές ενότητες. Κάθε θεματική ενότητα υλοποιούνταν σε διάστημα δύο διδακτικών ωρών και η μεθοδολογία που ακολουθείται είναι το προστάδιο, το κύριο στάδιο και το μεταστάδιο (Γρίβα & Σέμογλου, 2016). Στόχος είναι μέσω της δραστηριοκεντρικής μεθόδου, οι μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με έννοιες, όπως η δημοκρατία, οι ρόλοι και οι υποχρεώσεις του πολίτη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ενεργός ευρωπαϊκή πολιτειότητα, οι μετανάστες, πρόσφυγες, με όσο το δυνατόν πιο παιγνιώδη τρόπο, ενισχύοντας τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους. Με τη συμμετοχή των παιδιών στις πολυθεματικές και βιωματικές τύπου δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες προσεγγίστηκαν ως δρώντα κοινωνικά υποκείμενα, φορείς των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ενεργών διαμορφωτών της ζωής, αναλαμβάνοντας ρόλους και υποχρεώσεις (Πλιόγκου & Καρακατσάνη, 2016, σ. 213).

Συγκεκριμένα, η οργάνωση των ενότητων του project εκτείνεται στις εξής θεματικές ενότητες:

1. Θεσμοί, 2. Ρόλοι και υποχρεώσεις Πολίτη, 3. Δικαιώματα Πολίτη, 4. Δημοκρατία και Πολίτης, 5.α. Διάσταση του Ευρωπαίου Πολίτη – Ενεργού Πολίτη (Ενεργός Ευρωπαϊκή Πολιτειότητα) , 5.β. Ευρωπαίος Πολίτης και κινητικότητα, 6. Μεταναστευτικές εισροές και κοινωνική ένταξη.

4.3. Η διαδικασία

Η εφαρμογή του Προγράμματος διήρκεσε τρεις μήνες, ενώ οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνταν για 2 ώρες την εβδομάδα. Περιλάμβανε, συνολικά, 7 θεματικές

ενότητες (οι ενότητες 5.α. και 5.β. είναι ξεχωριστές) και διήρκεσε 3 μήνες (Μάρτιος-Μάιος), με κάθε ενότητα να καλύπτει δύο διδακτικές ώρες των 45 λεπτών, σε εβδομαδιαίες συναντήσεις. Επιπλέον, δύο διδακτικές ώρες αφιερώθηκαν στη συμπλήρωση των μεθοδολογικών εργαλείων (pre-test και post-test). Η έρευνα βασίστηκε στο τριμερές μοντέλο διδασκαλίας: Προστάδιο, Κύριο Στάδιο, Μεταστάδιο, των Γρίβα και Σέμογλου (2016). Οι δραστηριότητες υποστηρίχθηκαν από βοηθητικά διδακτικά μέσα που ενίσχυσαν το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών. Παρακάτω, αναφέρονται οι λόγοι για την επιλογή της διδακτικής διαδικασίας υλοποίησης των δραστηριοτήτων του Project σε 3 στάδια.

4.3.1. Προστάδιο

Στο προστάδιο γίνεται η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών/τριών και η εξοικείωση τους με τις έννοιες που πρόκειται να προσεγγιστούν στα επόμενα στάδια. Στόχο σε αυτό το στάδιο αποτελεί η διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για τις δραστηριότητες που πρόκειται να ακολουθήσουν.



Εικόνα 1. Δραστηριότητα εισαγωγής στις υποχρεώσεις και στα δικαιώματα του πολίτη.

4.3.2. Κύριο στάδιο

Μετά την ολοκλήρωση της παραπάνω διαδικασίας, ακολουθούσε το κυρίως στάδιο, κατά το οποίο χρησιμοποιούνταν, κυρίως, κινητικά και γλωσσικά παιχνίδια, κατασκευές, παιχνίδια ρόλων, παιχνίδια κρυμμένου θησαυρού, μουσικοκινητικά παιχνίδια και παντομίμα. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονταν να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, μέσα από την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες σε ένα ημι-αυθεντικό πλαίσιο επικοινωνίας (Brown, 2000, στο Γρίβα & Σέμογλου, 2016, σ. 146).



Εικόνες 2 & 3. Μουσικο-κινητικές δραστηριότητες για την εμφάνιση στους ρόλους, στις υποχρεώσεις και στα δικαιώματα του πολίτη.

4.3.3. Μεταστάδιο

Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, οι μαθητές/μαθήτριες καλούνταν να δημιουργήσουν μαθησιακά προϊόντα με δημιουργικές κατασκευές και παιχνίδια, αποτυπώνοντας με διασκεδαστικό τρόπο τη νέα γνώση. Στο τέλος, τα παιδιά κατανοούσαν πλήρως τους στόχους της διδακτικής ενότητας και διατηρούσαν την επιθυμία για επανάληψη των εργαστηρίων, ενισχύοντας τη στοχαστική τους διάθεση και την επεξεργασία των βιωμένων εμπειριών (Πιλιόγκου, 2009).



Εικόνες 4 & 5. Ομαδικές δραστηριότητες για τη δημιουργική μεταφορά της γνώσης για τους ρόλους και τις υποχρεώσεις του πολίτη.

4. Αποτίμηση του Προγράμματος

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων με στόχο την αποτίμηση του Προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν ορισμένα εργαλεία: Μία αρχική δοκιμασία προελέγχου (pre-test) πριν την εφαρμογή των εργαστηρίων και μία τελική δοκιμασία μετελέγχου (post-test)

μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, Κατά τη διαδικασία του προελέγχου, σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός πως η πλειονότητα των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών (8 μαθητές/μαθήτριες) απάντησε ότι γνωρίζουν «πολύ λίγο» ή «καθόλου» τι θα πει να είναι κάποιος/α ενεργό μέλος της κοινωνίας, αλλά και τι θα πει να είναι κάποιος/α πολίτης της Ευρώπης. Στο φύλλο συμπλήρωσης που χορηγήθηκε στους/στις μαθητές/τριες κατά τη διαδικασία του μετελέγχου, μετά την ολοκλήρωση του Project, οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες (15 μαθητές/μαθήτριες) φάνηκαν να κατανόησαν καλύτερα και σε μεγαλύτερο βαθμό τις έννοιες που πριν τις γνώριζαν μέτρια (π.χ. κράτος), ή ακόμα και σε πολύ χαμηλό βαθμό έως και καθόλου (π.χ. τι σημαίνει το να είσαι ενεργό μέλος της κοινωνίας και Ευρωπαίος πολίτης).

Αξιοποιήθηκε, επίσης, η ρουμπρίκα αυτό-αξιολόγησης που συμπληρώθηκε από τους/τις μαθητές/τριες μετά το πέρας των εργαστηρίων. Κατά τη χρήση ρουμπρίκας, οι μαθητές/τριες απάντησαν σε 10 κριτήρια αξιολόγησης της κλίμακας 'Likert' και αυτό-αξιολόγησαν το μαθησιακό τους έργο βάσει «καθόλου/λίγο», «μέτρια» και «πολύ». Η πλειονότητα των μαθητών/τριών συμμετείχε πολύ ενεργά σε όλη τη διάρκεια των εργαστηρίων του Project (n=11). Επιπλέον, 11 από τους/τις 15 μαθητές/τριες δεν βρήκαν δύσκολα τα εργαστήρια που υλοποιήθηκαν και τις έννοιες που προσεγγίστηκαν, καθώς και η πλειονότητα (n=11) των μαθητών/τριών ανταποκρίθηκε, πλήρως, στις απαιτήσεις των εργαστηρίων, συμβάλλοντας αποτελεσματικά και στις ομαδικές συζητήσεις που προέκυπταν για τις ανάγκες της συνεργασίας των ομάδων.

Χρησιμοποιήθηκε το ημερολόγιο συναισθημάτων από τους/τις μαθητές/τριες, το οποίο το συμπλήρωσαν μετά το πέρας των εργαστηρίων. Από τις αναφορές που προέκυψαν από το ημερολόγιο συναισθημάτων των μαθητών/μαθητριών, στην ερώτηση που αναφέρεται σε αυτό που τους ευχαρίστησε περισσότερο στα εργαστήρια, η συντριπτική πλειονότητα των 12 από τους/τις 15 μαθητές/τριες ανέφερε ότι η προσέγγιση των εννοιών έγινε με παιγνιώδεις δραστηριότητες. Αντίστοιχα, όσον αφορά στην ερώτηση «τι τους έκανε περήφανους/ες», οι περισσότερες απαντήσεις (n=10) των μαθητών/τριών μοιράζονται: α) στην καταγραφή συναισθημάτων για παιδιά-πρόσφυγες σε αντίστοιχες δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν καθώς «Ζωγραφίσαμε και γράψαμε καλά πράγματα για τον Amir και την Aise» (Π. Μ.) και β) ότι μετά το πέρας του Project, κατάφεραν να κατανοήσουν εις βάθος τις έννοιες που προσεγγίστηκαν κατά τη διάρκεια του Project καθώς «Κατάλαβα την ισότητα και θα την τηρήσω» (Α.Μ).

Ο ερευνητής, επίσης, τηρούσε ημερολόγιο καθ' όλη τη διάρκεια της πιλοτικής παρέμβασης, με σκοπό την πληρέστερη καταγραφή, τον αναστοχασμό και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων αυτής (Richards & Lockhart, 1994). Το ημερολόγιο για κάθε ενότητα ήταν δομημένο σε τρεις άξονες, συγκεκριμένα: 1) στη διαδικασία διδασκαλίας, 2) στη στάση των μαθητών/μαθητριών και τη συμμετοχή τους και 3) στη συνολική αποτίμηση της κάθε παρέμβασης. Μετά την ολοκλήρωση του Προγράμματος έγινε η συγκέντρωση και επεξεργασία του υλικού των ημερολογιακών καταγραφών και προέκυψαν δεδομένα αναφορικά με την ενίσχυση των γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών, την ενίσχυση της εταιρικής και ομαδικής εργασίας, τα

διδασκτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, την άντληση ευχαρίστησης από το μάθημα, την ευαισθητοποίηση τους σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα, την καλλιέργεια δια/πολυπολιτισμικής επίγνωσης και την ενίσχυση των θετικών στάσεων των παιδιών προς την καλλιέργεια δεξιοτήτων πολιτειότητας.

6. Συζήτηση-Επίλογος

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια προ-ελέγχου και μετελέγχου, τις ρουμπρικές αυτό-αξιολόγησης των μαθητών/μαθητριών, τις ημερολογιακές καταγραφές των παιδιών και του ερευνητή, κατέδειξαν αξιοσημείωτη ανάπτυξη των γνώσεων των μαθητών/τριών για τους θεσμούς, τους ρόλους και τις υποχρεώσεις του/της πολίτη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη δημοκρατία, την ευρωπαϊκή ταυτότητα, τη διαπολιτισμικότητα και την τοποθέτηση του/της πολίτη στο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο γίγνεσθαι. Βελτιώθηκε σημαντικά και η έννοια της πολιτειότητας, ώστε να μην τους είναι «ξένη», γενική και αόριστη, αλλά οριοθετήθηκε ο τρόπος που την ορίζουν και την προσεγγίζουν.

Επιπλέον, ενισχύθηκαν οι γνωστικές και κινητικές δεξιότητες των παιδιών και βελτιώθηκαν οι κοινωνικές τους δεξιότητες, καθώς και τα κίνητρα για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Gimbert & Cristol, 2004). Συγκεκριμένα, τονώθηκε το αυτοσυναισθημα και η αυτοεκτίμησή τους, καθώς και το αίσθημα αποδοχής της διαφορετικότητας και της κοινωνικής ένταξης, μέσω της εξοικείωσής τους με το «διαφορετικό» στοιχεία που συμφωνούν με άλλες σχετικές έρευνες (Αγγουροδήμου, 2019· Dimitriou, 2023· Magos, 2012· Rudman et al., 2001· Munandar & Ulwiyah, 2012· Straffon, 2003· Griva et al., 2014· Griva & Chostelidou, 2017· Κοροσίδου & Γρίβα, 2017).

Συνοψίζοντας, διαμορφώθηκε μια νέα εκπαιδευτική εμπειρία στην τάξη, όπου η μάθηση πήρε πολυτροπική μορφή και η αλληλεπίδραση με τις παιγνιώδεις δραστηριότητες επέτρεψε την αυθόρμητη συμμετοχή όλων των παιδιών, ακόμα και των πιο «αδύναμων» ως προς τις επιδόσεις τους. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας είναι σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες, οι οποίες δείχνουν ότι τα παιδιά μέσα από ένα ευχάριστο πλαίσιο και ασφαλές περιβάλλον μάθησης στο οποίο δρουν, συμμετέχουν ενεργά και πειραματίζονται χωρίς ενδοιασμούς και ανασφάλειες (Γρίβα & Σέμογλου, 2016), προάγουν την αυτενέργεια και την αυτόνομη δράση τους, παράλληλα με την ανάπτυξη κοινωνικών, ψυχοκινητικών, γνωστικών, και κοινωνικοσυναισθηματικών/διαπολιτισμικών δεξιοτήτων (Αγγουροδήμου, 2019).

Βιβλιογραφία

Αγγουροδήμου, Σ. (2019). *Το παραμύθι στο νηπιαγωγείο ως μέσο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* [Διπλωματική εργασία]. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή

- Ανθρωπιστικών Σπουδών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: Σπουδές στην Εκπαίδευση.
- Αλημίση, Ε. (2012). *Ενεργός ιδιότητα του πολίτη και εκπαίδευση: Διαστάσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και σύγχρονες εκπαιδευτικές εφαρμογές* [Διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών.
- Bellamy, R. (2008). *Citizenship: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Dimitriou, E. (2023). Views of primary school teachers on the role of European languages and suggestions for improving multilingualism in the educational context. In Proceedings of 5th International conference “*Education Across Borders*”, 540-552.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship Education at school in Europe - 2017*. Annexes: National information and Websites. Eurydice report. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2013). *Co-creating European Union Citizenship*. Luxembourg. http://ec.europa.eu/research/socialsciences/pdf/policy_reviews/cocreating_eu_citizenship.pdf
- Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2016). *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι*. Κυριακίδη.
- Gimbert, B., & Cristol, D. (2004). Teaching curriculum with technology: Enhancing children’s technological competence during early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 31(3), 207-212.
- Griva, E., & Chostelidou, D. (2017). CLIL in Primary Education: promoting multicultural citizenship awareness in a foreign language classroom. *RPLT Special Issue on CLIL*, 8(2), 9-24. HOU.
- Griva, E., Chostelidou, D., & Semoglou, K. (2014). ‘Our neighbouring countries’: Raising multicultural awareness through a CLIL project for young learners. In A. Akbarov (Ed.), *Linguistics, Culture, and Identity in Foreign Language Education*, 607-614.
- Δημητρίου, Ε. (2021). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα των ευρωπαϊκών γλωσσών στο ελληνικό συγκείμενο. *Πρακτικά Εργασιών 7ου Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, 582-589. <http://synedrio.eepek.gr>
- Hanlon, T. (2000). *General guidelines for teaching with folktales, fables, ballads, and other short works of folklore*. Ferrum College.
- Healy, M., & Richardson, M. (2017). Images and identity: Children constructing a sense of belonging to Europe. *European Educational Research Journal*, 16(4), 440-454.
- Καρακατσάνη, Δ., & Πιλιόγκου, Β. (2016). Αναλύσεις τις Παιδικής Ηλικίας και προοπτικής προάσπισης των δικαιωμάτων του παιδιού. Η περίπτωση του Πολωνού Παιδαγωγού Γιάννου Κόρτσακ. Στο Β. Μπάρος, Μ Δημάση, Θ. Γκαμπράνη & Γρ.-Κ Κωνσταντινίδου (Επιμ.), *Παιδική Ηλικία και Μετανάστευση. Προκλήσεις για την*

- Παιδαγωγική της Ετερογένειας* – Τιμητικός Τόμος για τον Ομότιμο Καθηγητή Σπύρο Παντατζή. Διάδραση, 101-108.
- Κοροσίδου, Ε., & Γρίβα, Ε. (2017). «Συναντώντας φίλους από άλλους πολιτισμούς»: εφαρμογή ενός προγράμματος για την καλλιέργεια της δια/πολυπολιτισμικής επίγνωσης στην ξενόγλωσση τάξη. *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου «Καινοτομία στην Εκπαίδευση»*. ΕΕΠΕΚ, Λάρισα.
- Κοροσίδου, Ε., & Γρίβα, Ε. (2022). *Δεύτερη/Ξένη γλώσσα στην πρώιμη παιδική ηλικία – Εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε παιγνιώδη και ψηφιακά περιβάλλοντα*. Κυριακίδη.
- Λαζαρίδου, Σ., & Γρίβα, Ε. (2014). «Παίζω, επικοινωνώ και γυρίζω τον κόσμο μέσα από το παραμύθι»: Ένα πρότζεκτ δημιουργικής έκφρασης και πολυπολιτισμικής αφύπνισης στο νηπιαγωγείο. Στο *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Η Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση, Νοεμβρίου 2014, Δράμα*, 28-29.
- Magos, K. (2011). ‘... But I cannot do research’: action-research and early childhood teachers. A case study from Greece. *Teachers and Teaching*, 18(3), 331-343.
- Munandar, I., M., & Ulwiyah, I. (2012). Intercultural Approaches to the Cultural Content of Indonesia’s High School ELT Textbooks. *Cross-Cultural Communication*, 8(5), 67-73.
- Osler, A., & Starkey, H. (2003). Citizenship Education and National Identities in France and England: inclusive or exclusive? *Oxford Review of Education*, 27(2), 287-305.
- Παύλος, Χ. (2020). Διδάσκοντας την ιδιότητα του πολίτη στο ελληνικό σχολείο: Μία σύντομη συζήτηση. Άνθρωποι, Φύλα, Ταυτότητες, Πολιτισμοί. Λαογραφικές και έμφυλες προσεγγίσεις. Στο Εμ. Βαρβούνης, Γ. Κατσαδώρας & Αλ. Καπανιάρης (Επιμ.), *Τιμητικός τόμος για την Μαρία Γκασούκα* (σσ.286-306). Γκόννη.
- Πλιόγκου, Β. (2009). Ο ρόλος της παιδικής λογοτεχνίας στην προσέγγιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Πρακτικά Ημερίδας *Παιδί και Δικαιώματα: Η πρόταση της παιδικής λογοτεχνίας*. Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ.
- Πλιόγκου, Β. (2011). Μαθαίνουμε τα ανθρώπινα δικαιώματα... παίζοντας και δημιουργώντας τα: Εκπαιδευτικές δραστηριότητες για παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο Ν. Στελλάκης & Μ. Ευσταθιάδου (Επιμ.), *Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Παγκόσμιας Οργάνωσης Πρώτης Αγωγής και Εκπαίδευσης (OMEP) με θέμα: Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρώτη σχολική ηλικία*. Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία 6-8 Μαΐου 2011, 727-737.
- Πλιόγκου, Β., & Καρακατσάνη, Δ. (2022). *Η σεξουαλική αγωγή ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, φύλο και πολιτεότητα. Μία νέα πρόκληση για το δημοκρατικό σχολείο; Άνθρωποι, Φύλα, Ταυτότητες, Πολιτισμοί. Λαογραφικές και έμφυλες προσεγγίσεις*. Στο Εμ. Βαρβούνης, Γ. Κατσαδώρας & Αλ. Καπανιάρης (Επιμ.). Τιμητικός τόμος για την Μαρία Γκασούκα (σσ. 392-399). Γκόννη.

- Pedersen, E. M. (1995). Storytelling and the art of teaching. *English Teaching Forum*, 33(1), 2-5.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Rudman, L. A., Ashmore, R. D., & Gary, M. L. (2001). "Unlearning" automatic biases: The malleability of implicit prejudice and stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(5), 856-868.
- Straffon, D., A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school, *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 487-501.
- Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000). Οι ιδιότητες της ιθαγένειας της Ένωσης. *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων*, C 364, 0001–0022. https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_el.pdf

Διαμορφώνοντας δραστηριότητες εγγραμματισμού σε παιδιά Ρομά

Γαρυφαλιά Παπασωτήρη

Νηπιαγωγός, PhD

lipas71@yahoo.gr

Περίληψη

Σύμφωνα με τον Piaget η κατάκτηση της γνώσης είναι μια ενεργητική διαδικασία και τα παιδιά την οικοδομούν σταδιακά μέσα από τη δική τους δραστηριότητα. Η εμπλοκή των μικρών μαθητών του νηπιαγωγείου, στη διαδικασία της μάθησης θεωρείται βασική για τη σωματική, πνευματική, ηθική, γλωσσική και αισθητική ανάπτυξη και γενικότερα για τη συνολική εξέλιξη της προσωπικότητάς τους. Ένα από τα κύρια ζητήματα που προκύπτουν στη φοίτηση πληθυσμιακών ομάδων με ιδιαίτερα γλωσσικά, πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά όπως είναι οι Ρομά, είναι η δυσκολία τους να ακολουθήσουν ένα συγκεκριμένο μαθησιακό πλαίσιο δυσχεραίνοντας με τον τρόπο αυτό τον εγγραμματισμό τους. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί πώς ο σχεδιασμός και η διαμόρφωση εκπαιδευτικών παιγνιδιών δραστηριοτήτων σε ένα σχολείο με παιδιά αμιγώς Ρομά, συμβάλλει στην κατάκτηση γλωσσικών, κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων και αίρει τα εμπόδια της συμπερίληψης. Πραγματοποιήθηκε το περασμένο σχολικό έτος (2022-23) σε 19 νήπια και προνήπια (4-6 ετών) που φοιτούσαν σε νηπιαγωγείο που βρίσκεται μέσα σε οικισμό Ρομά. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η άμεση εμπλοκή των παιδιών Ρομά σε δραστηριότητες που έχουν ως βάση το παιχνίδι, λειτούργησε θετικά στην καλλιέργεια και ανάπτυξη του εγγραμματισμού τους καθώς και στη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς.

Λέξεις-κλειδιά: Εγγραμματισμός, εκπαίδευση, μάθηση, συμπερίληψη.

1. Εισαγωγή

Από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, η Ελλάδα στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού άρχισε να ακολουθεί τις ευρωπαϊκές και παγκόσμιες φόρμες με αποτέλεσμα πολλές κοινότητες Ρομά που δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες, λόγω κυρίως του αναλφαριθμητισμού και της φτώχειας, να τεθούν στο περιθώριο. Δημιούργησαν έτσι κλειστές κοινότητες με τους δικούς τους κανόνες συμπεριφοράς και ζωής (Καλπαζίδου, 2021). Τα σχολεία που προετοιμάζουν τους μαθητές για την πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα θα πρέπει να λάβουν υπόψη το γεγονός ότι η πολιτισμική ετερότητα των μαθητών είναι ο κανόνας σε παγκόσμια κλίμακα, λόγω της έντονης κινητικότητας πληθυσμών που οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Κατά συνέπεια, ο στόχος του σχολείου, και δη του νηπιαγωγείου, είναι όχι να συμβάλει στη μετατροπή της πολιτισμικής ετερότητας σε εκπαιδευτική ανισότητα, αλλά να αναπροσαρμόσει το πρόγραμμα διδασκαλίας και τις διδακτικές προσεγγίσεις αξιοποιώντας τα ταλέντα και τις κλίσεις των μαθητών, καθώς

και ενισχύοντας την αυτο-εικόνα τους και τη θέση τους στην ομάδα (Ζαχαριά, 2018). Η εκπαίδευση για τις ικανότητες του 21ου αιώνα προϋποθέτει την ανάπτυξη μαθησιακών περιβαλλόντων που προάγουν τη διερευνητική μάθηση, διαμορφώνοντας συνθήκες που έχουν νόημα και δίνουν πλαίσιο στη δράση των παιδιών (Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη & Μαρινάτου, 2022).

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα εργασία αφορά σε ένα νηπιαγωγείο στον αστικό ιστό μιας επαρχιακής πόλης στο οποίο φοιτούν παιδιά αμιγώς Ρομά, και στον τρόπο με τον οποίο οι μικροί μαθητές εμπλέκονται ενεργά και δυναμικά σε παιγνιώδεις δραστηριότητες (σε οργανωμένο αλλά και ελεύθερο παιχνίδι), βοηθώντας με τον τρόπο αυτό τον ακαδημαϊκό εγγραμματισμό τους. Το θέμα της εργασίας επλέχθηκε, καθώς η ερευνήτρια είναι ενεργή νηπιαγωγός στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο και με την παρούσα εργασία επιδιώκεται να αποδειχθεί πως οι μικροί μαθητές Ρομά συμμετέχοντας ισότιμα σε ένα καλά διαμορφωμένο μαθησιακό πλαίσιο όπου το παιχνίδι έχει κυρίαρχο ρόλο, καλλιεργούν σε πολύ καλό βαθμό όλες τις δεξιότητες (Δημακοπούλου, 2022).

1.2. Εγγραμματισμός και παιδιά Ρομά

Σύμφωνα με τον Baynham (2002), στον ορισμό του εγγραμματισμού εντάσσονται κοινωνικοί, ιδεολογικοί και κριτικοί στόχοι. Ο σχολικός-ακαδημαϊκός εγγραμματισμός, έχει συνδεθεί παραδοσιακά με την ανάγνωση και τη γραφή, αλλά και με την ανάπτυξη γνωσιακών δεξιοτήτων όπως η καλλιέργεια της λογικής σκέψης, η κατανόηση γραμματικών κανόνων, η ικανότητα διαχείρισης αφηρημένων εννοιών και υποθετικών ερωτήσεων, η ανάπτυξη επικοινωνιακών και άλλων διανοητικών δεξιοτήτων (Barton, 2009). Αρκετές μελέτες αναφέρουν ότι υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις που συνδέουν τη σχολική αποτυχία ή επιτυχία με το οικογενειακό ή το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών. Κατά συνέπεια, τα παιδιά από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα χρησιμοποιούν έναν περιορισμένο κώδικα επικοινωνίας και δεν έχουν αναπτύξει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού-ακαδημαϊκού εγγραμματισμού (Bernstein, 1971· Wells, 1986· Dickinson, 1994). Κάτι ανάλογο διαπιστώνουμε και στην περίπτωση των μαθητών Ρομά, μαθητών που εισέρχονται στο σχολείο με ξεχωριστό κοινωνικοπολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, διαμορφωμένο ήδη από τις οικογένειές τους και πολλοί από αυτούς αναμένεται να μιλήσουν σε μια άγνωστη γλώσσα, να σχετισθούν με μια μεγάλη ομάδα παιδιών της ηλικίας τους, να ασχοληθούν με αφηρημένα σύμβολα και γενικότερα να κάνουν πράγματα που δεν είναι μέρος της κανονικής τους ρουτίνας (Myers, 1992).

Τα παιδιά Ρομά, καθώς και όλα τα παιδιά που προέρχονται από μειονότητες, έχουν ανάγκη από έναν γραμματισμό που θα έχει μαθητοκεντρική προσέγγιση, συνδέοντας τη σχολική εκπαίδευση με την κοινωνική πραγματικότητα (Θεοδωροπούλου, 2019). Το παιχνίδι παραμένει βασικό στοιχείο για τη μάθηση και την ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο, καθώς βρίσκεται στην καρδιά του Προγράμματος Σπουδών ενώ υποστηρίζει και την ένταξη των μαθητών/-τριών από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα

(Γελαστοπούλου, Μάνου & Χωλίδη, 2020) και κατά συνέπεια επιλέχθηκε και υποστηρίχθηκε με δραστηριότητες στην παρούσα εργασία ως βασικό εργαλείο του ακαδημαϊκού εγγραμματισμού των μικρών μαθητών Ρομά.

1.3. Το παιχνίδι ως εργαλείο ανάπτυξης του εγγραμματισμού

Το παιχνίδι είναι για τα παιδιά του νηπιαγωγείου ο ιδιαίτερος τρόπος που εκφράζουν τη δική τους «φωνή» μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον, υποστηρίζει την ένταξη των μαθητών/-τριών από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς και των παιδιών με αναπηρία, έχει στη βάση του τη διερεύνηση και την ανακάλυψη, προάγει την επίτευξη των μαθησιακών επιδιώξεων μέσα σε ένα πλαίσιο που έχει νόημα για τα παιδιά, είναι ευχάριστο και διασκεδαστικό και δημιουργεί αυθεντικές εμπειρίες μάθησης (Gal, Schreur & Batya, 2010· Γελαστοπούλου, Μάνου & Χωλίδη, 2020· Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη & Μαρινάτου, 2022). Η παιγνιώδης μάθηση στο σχολικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου έχει δυο διαστάσεις. Σύμφωνα με την πρώτη, το παιχνίδι των παιδιών αποτελεί το σκοπό σε μια μαθησιακή κατάσταση, ενώ σύμφωνα με τη δεύτερη, το παιχνίδι γίνεται το μέσο για τον σχεδιασμό μιας μαθησιακής κατάστασης (Kieff & Casbergue, 2017). Οι παραπάνω διαστάσεις του παιχνιδιού των παιδιών θέτουν τις βάσεις για τον προσδιορισμό του εννοιολογικού και μεθοδολογικού περιεχομένου της παιγνιώδους μάθησης, όρος που αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά μέσα από μαθησιακές καταστάσεις που έχουν παιγνιώδη διάθεση κατακτούν γνώσεις και αναπτύσσουν δεξιότητες και στάσεις που είναι σημαντικές για την προσωπική τους εξέλιξη και την κατανόηση του κόσμου (Kieff & Casbergue, 2017). Καθώς ο εγγραμματισμός είναι ένα συμβολικό σύστημα που αναφέρεται σε μια ευρύτερη αναπαράσταση του κόσμου και των ιδεών, με κυρίαρχη αναφορά επίσης την επικοινωνία (Barton, 2009), για το νηπιαγωγείο είναι ο καλύτερος τρόπος επικοινωνίας αλλά και προαγωγής των θεμελιωδών αρχών της ισότητας, του αλληλοσεβασμού και της πολιτειότητας, καθώς και η προετοιμασία μελλοντικών ενεργών πολιτών σε μια δημοκρατική κοινωνία είναι το παιχνίδι (Canning, 2012).

5. Η έρευνα

5.1. Ερείσματα και σκοπός

Από την μελέτη των ερευνών στην Ελλάδα που αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά και στο φαινόμενο της σχολικής διαρροής, διαπιστώνονται έρευνες που εστιάζουν κυρίως σε παιδιά που φοιτούν στο δημοτικό και το Γυμνάσιο. Άλλες αφορούν στη διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών (Κοκιούση, 2023· Λαζαρίδου, 2023· Πατήθρα, 2020· Σιούλα, 2019), άλλες στην καταγραφή απόψεων των ίδιων των γονιών Ρομά (Αλεξοπούλου & Πεντέρη, 2016), αλλά και των σχέσεων των οικογενειών Ρομά με τις κοινωνικές υπηρεσίες (Καλλίγνωμος κ.ά., 2021). Άλλες αφορούν στον κριτικό γραμματισμό και την παραγωγή κειμένων (Θεοδωροπούλου, 2019). Η έρευνα της Κάτζικα (2018) αφορά στη διερεύνηση των σχέσεων συνομηλίκων Ρομά και μη Ρομά μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω ποσοτικής έρευνας και συμπλήρωσης

ερωτηματολογίων από Ρομά και μη Ρομά μαθητές καθώς και από τους εκπαιδευτικούς τους, ενώ η έρευνα της Δημακοπούλου (2022) αφορά στην προσχολική αγωγή και στη διερεύνηση της διαφορετικής ανάπτυξης των δεξιοτήτων των Ρομά μαθητών σε σχέση με τους μη Ρομά, αλλά και των αντιλήψεων των νηπιαγωγών για τα αίτια αυτής της διαφοροποίησης.

Δεν διαπιστώσαμε έρευνες που να αφορούν στο νηπιαγωγείο, σε παιδιά Ρομά, στην εμπλοκή τους σε παιγνιώδεις δραστηριότητες και στην παρατήρηση αυτών προκειμένου να αποδειχθεί πως το παιχνίδι λειτουργεί θετικά στην καλλιέργεια και ανάπτυξη του ακαδημαϊκού εγγραμματισμού των παιδιών Ρομά. Κατά συνέπεια, σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί πώς ο σχεδιασμός και η διαμόρφωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με βάση το παιχνίδι σε ένα σχολείο με παιδιά αμιγώς Ρομά, συμβάλλει στην κατάκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων. Πραγματοποιήθηκε το περασμένο σχολικό έτος (2022-23) σε 19 νήπια και προνήπια (4-6 ετών) που φοιτούσαν σε νηπιαγωγείο που βρίσκεται μέσα σε οικισμό Ρομά. Από το σύνολο των 19 παιδιών, 8 ήταν προνήπια, 6 νήπια (τα οποία φοιτούσαν ήδη ως προνήπια το προηγούμενο σχολικό έτος) και 5 παιδιά με επαναφοίτηση.

5.2. Μεθοδολογία

Προκειμένου να διαμορφώσουμε ένα παιγνιώδες μαθησιακό πλαίσιο, που προωθεί τον ακαδημαϊκό εγγραμματισμό των νηπίων, αλλά και για να εξασφαλίσουμε την ενεργητική και ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών, χρησιμοποιήσαμε την συνεργατική μάθηση, μια διαδικασία που στην εκπαίδευση αναφέρεται στην εργασία των μαθητών σε ομάδες προκειμένου να μεγιστοποιήσουν τη δική τους μάθηση, αλλά και εκείνη των συμμαθητών τους (Γρηγοριάδης, 2005· Γκλούμπου & Κακανά, 2018). Οι συμμετέχοντες εμπλέκονται σε όλες τις δραστηριότητες ενώ η δράση υλοποιείται, κυρίως, σε αυθεντικό πλαίσιο (τάξη νηπιαγωγείου) όπου όλοι οι παράγοντες αντιμετωπίζονται ως ένα σύνολο σχέσεων μεταξύ τους (Κακανά & Μπότσογλου, 2010).

Η εργασία οργανώθηκε από την εκπαιδευτικό της τάξης και περιλάμβανε συμμετοχική παρατήρηση, όπου η νηπιαγωγός λειτουργούσε υποστηρικτικά και εμπνευστικά εμπλέκοντας τα παιδιά σε πλήθος δραστηριοτήτων σχετικών με τα γνωστικά αντικείμενα του νηπιαγωγείου και λαμβάνοντας φωτογραφικά στιγμιότυπα από τη συμμετοχή των παιδιών στις δράσεις. Η συμμετοχική παρατήρηση χρησιμοποιήθηκε καθώς αποτελεί ένα σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο, το οποίο παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να «ακούσει» τις χιλιάδες γλώσσες των παιδιών, μέσα από τις λέξεις ή τη γλώσσα του σώματος που χρησιμοποιούν και να ερμηνεύσει πιο αποτελεσματικά τα λεγόμενά τους (Warming, 2005).

Παράλληλα, και με βάση τις βασικές αρχές που υποστηρίζει η συμπερίληψη και η συμπεριληπτική εκπαίδευση - πως όλα τα μέλη της ανθρωπότητας είναι ολοκληρωμένα και πλήρη πρόσωπα (Πανταζής, 2011), πως η συμπερίληψη, σε αντίθεση με το διαχωρισμό, συμβάλλει στην άρση των προκαταλήψεων και στην κατάργηση των διακρίσεων (Σούλης, 2013), ενώ είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εκπαίδευση στο

πλαίσιο μιας δημοκρατίας δικαιοσύνης και αμεροληψίας - αλλά και με δεδομένο πως το παιχνίδι προσφέρει σε όλα τα παιδιά ευκαιρίες για τη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας, προωθήθηκε η συμμετοχή και η συνεργασία των μαθητών Ρομά στην εκπαιδευτική κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς.

5.3. Διεξαγωγή της έρευνας

Η μάθηση στο νηπιαγωγείο, όπως προαναφέρθηκε, έχει ολιστικό χαρακτήρα. Τα παιδιά μαθαίνουν καθώς εξερευνούν τον κόσμο, χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις. Η μάθηση μέσω της κίνησης λειτουργεί υποστηρικτικά για τα παιδιά του νηπιαγωγείου, που δυσκολεύονται να μείνουν συγκεντρωμένα για πολλή ώρα σε μια δραστηριότητα (Πεντέρη κ.ά., 2022). Η ιδιότητα της ερευνήτριας ως νηπιαγωγού στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο για μεγάλο χρονικό διάστημα, διευκόλυνε τη διαμόρφωση δραστηριοτήτων και τη συλλογή των, προς επεξεργασία, στοιχείων. Οι δραστηριότητες ήταν σχετικές με κάποια από τα θέματα που επεξεργαστήκαμε την περσινή σχολική χρονιά, αλλά και τη συμμετοχή του σχολείου σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η νηπιαγωγός-ερευνήτρια ενέπλεξε τα νήπια σε μεικτές ομάδες (ως προς την ηλικία και το φύλο), οι οποίες δρούσαν στο χώρο του νηπιαγωγείου όλες μαζί. Τα παιχνίδια αλλά και τα προγράμματα που υλοποιήθηκαν ήταν τόσο οργανωμένα όσο και ελεύθερα στις γωνιές του νηπιαγωγείου αλλά και σε εξωτερικό χώρο. Αξιοποιήθηκε όλος ο χώρος των αιθουσών διδασκαλίας καθώς και πολλά από τα υλικά του νηπιαγωγείου. Η νηπιαγωγός-ερευνήτρια κρατούσε καθημερινά σημειώσεις καταγράφοντας τις σε ημερολόγιο ενώ παράλληλα χρησιμοποίησε φωτογραφική μηχανή για την αποτύπωση των στιγμιότυπων. Τη σχολική χρονιά 2022-23, προσπαθήσαμε να εμπλέξουμε τα παιδιά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και στη μάθηση μέσω της αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, όπως θα διαπιστώσουμε και από τις παρακάτω δραστηριότητες. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2023-24 διαπιστώσαμε ότι τα νήπια (περσινά προνήπια) καθώς και τα παιδιά με επαναφοίτηση συμμετείχαν και ανταποκρίθηκαν με χαρά και μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους στα δρώμενα του νηπιαγωγείου.

6. Αποτελέσματα της έρευνας - Παραδείγματα δραστηριοτήτων

6.1. Παιχνίδι ρόλων-παραδοσιακός γάμος-μαγειρέματα

Τα παιδιά χρησιμοποιούν το σώμα τους, αλλά και υλικά και αντικείμενα της τάξης, τα οποία μεταμορφώνονται για να εισάγουν τα παιδιά στον κόσμο των ενηλίκων, αναπαριστώντας την κοινωνική πραγματικότητα (Barton, 2009). Τα παιδιά συμμετέχουν σε παιχνίδι ρόλων (νεόνυμφοι-κουμπάροι-καλεσμένοι-ορχήστρα), αποκτούν γνώσεις για το θέμα και αναπτύσσουν στάσεις και δεξιότητες.



Εικόνα 1. Παιχνίδια ρόλων.

6.2. Δημιουργικό κινητικό παιχνίδι

Τα παιδιά φτιάχνουν γραμμές με διάφορους τρόπους και κινούνται πάνω σε αυτές είτε με το σώμα τους είτε με αντικείμενα της τάξης. Η ενεργητική εκμάθηση των γραμμών στην αρχή του σχολικού έτους μας βοηθά αργότερα στη διδασκαλία γραμμάτων και αριθμών που θεωρούνται δύο από τα βασικά στοιχεία του ακαδημαϊκού εγγραμματισμού (ανάγνωση και γραφή). Η κίνηση παρέχει στα παιδιά το κίνητρο για την πραγματοποίηση εναλλακτικών τρόπων δράσης και τη δυνατότητα να τη μεταβάλλουν ανάλογα με τις νέες προσκλήσεις. Οι κινητικές τους επιλογές αναμορφώνονται καθώς έρχονται σε επαφή με νέα ερεθίσματα, μέσα από την εξερεύνηση του περιβάλλοντος (Πεντέρη κ.ά., 2022).



Εικόνα 2. Δημιουργικό κινητικό παιχνίδι.

6.3. Λεπτή κινητικότητα

Η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας είναι σημαντική στα πρώτα μαθησιακά βήματα του παιδιού στο σχολείο, αφού τέτοιες κινήσεις είναι απαραίτητες για την ολοκλήρωση σχολικών ή άλλων ακαδημαϊκών εργασιών όπως π.χ. η γραφή, το κόψιμο, η χρήση του πριονιού και του κουταλιού, το δέσιμο των κορδονιών (Frank & Esbensen, 2014).



Εικόνα 3. Δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας.

6.4. Μαθηματικές έννοιες

Παιχνίδια οργανωμένα με στόχο την εισαγωγή των μαθητών σε μαθηματικές έννοιες-αριθμούς και την ανάπτυξη της λογικής σκέψης, στοιχεία του σχολικού εγγραμματος. Τα φύλλα εργασίας που έπονται των παιχνιδιών αποτελούν μια ευχάριστη δραστηριότητα και ευκαιρία για αξιολόγηση.



Εικόνα 4. Δραστηριότητες μαθηματικών εννοιών.

6.5. Παρατηρώ και κατασκευάζω

Ελεύθερες δημιουργίες των παιδιών με υλικά και αντικείμενα της τάξης. Τα ίδια τα παιδιά δίνουν μεγάλη σημασία σε ό,τι τα ίδια δημιουργούν – κυρίως στα πλαίσια του παιχνιδιού – και αισθάνονται ιδιαίτερη ικανοποίηση παρατηρώντας με αυτοθαυμασμό κάθε τους έργο.



Εικόνα 5. Κατασκευές.

6.6. Παίζοντας με τα γράμματα και τις λέξεις

Ένα περιβάλλον πλούσιο σε έντυπο υλικό δεν είναι αρκετό για να μάθουν τα παιδιά να γράφουν και να διαβάζουν. Κρίσιμη φαίνεται να είναι η οργάνωση από τη νηπιαγωγό ενός μαθησιακού περιβάλλοντος με αναπτυξιακά κατάλληλες δραστηριότητες, όπου η ανάγνωση και η γραφή προβάλλονται ως μια διαδικασία ενεργού σκέψης και τα παιδιά προσεγγίζουν και δημιουργούν γράμματα, λέξεις και κείμενα τα οποία είναι σημαντικά και με νόημα για τα ίδια (Κουτσουβάνου, 2000).



Εικόνα 6. Παιχνίδια για γράμματα και λέξεις.

6.7. Παραδείγματα δραστηριοτήτων συνεργασίας, συμπερίληψης και εξόδου του σχολείου στην κοινωνία



Εικόνα 7. Μάζεμα της ελιάς σε τοπικό ελαιώνα μαζί με τα νήπια όμορου νηπιαγωγείου.



Εικόνα 8. Η συνεργασία συνεχίζεται στο Αρχαιολογικό Μουσείο Αγρινίου και στο πρόγραμμα 'Μαθαίνω να αγαπώ τα αρχαία'.



Εικόνα 9. Δενδροφύτευση στην αυλή και συμμετοχή του σχολείου μας στην Πανελλήνια Εθελοντική Δενδροφύτευση WE4ALL.



Εικόνα 10. Συμμετοχή στον 4^ο Μαραθώνιο Ανάγνωσης από τις εκδόσεις Μεταίχμιο.



Εικόνα 11. E - twinning project "Up and down the twinstairs".

Η συμμετοχή των μικρών μαθητών Ρομά σε Ευρωπαϊκά και Διεθνή Προγράμματα προσφέρει ευκαιρίες συνεργατικής μάθησης μέσα από αυθεντικές καταστάσεις που διευρύνουν τους ορίζοντες των εμπλεκόμενων και προεκτείνουν τη μαθησιακή διαδικασία έξω από τα στενά όρια της τάξης. Οι μαθητές αποκτούν κίνητρα γιατί συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για αυτούς. Αποκτούν ταυτότητα παγκόσμιου πολίτη και εκπαιδεύονται στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στον σεβασμό απέναντι σε άλλους λαούς αλλά και στο σεβασμό απέναντι στους ίδιους.

7. Ανακεφαλαιωτικές επισημάνσεις

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο η καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος μάθησης που στηρίζεται σε παιγνιώδεις ευέλικτες διαδικασίες ενισχύει τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και διασφαλίζει τον ακαδημαϊκό εγγραμματισμό και την ισότιμη ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα ευάλωτων μαθητών/τριών όπως είναι οι Ρομά. Η μάθηση στο νηπιαγωγείο επιτυγχάνεται όταν το παιδί εμπλέκεται σε δράσεις που έχουν νόημα για αυτό και αξιοποιούν τη φυσική περιέργεια και την τάση του για πειραματισμό και ανακάλυψη του κόσμου μέσα από την έρευνα, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τον ακαδημαϊκό του εγγραμματισμό.

Τα ερεθίσματα, τα αντικείμενα και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα οργανώθηκαν με βάση το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών Ρομά που ζουν μέσα στον οικισμό και έχουν περιορισμένες, από την οικογένεια, ευκαιρίες για μάθηση και κοινωνική εμπλοκή. Τα νήπια ανταποκρίθηκαν στις ανάγκες της διερευνητικής διαδικασίας, χειρίστηκαν τα αντικείμενα και τα υλικά και επέδρασαν στο περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτό απέκτησαν νέες εμπειρίες, οι οποίες ενσωματώθηκαν στην υπάρχουσα γνωσιολογική τους βάση και βοήθησαν στο να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους και να δημιουργήσουν νέα γνώση. Παράλληλα η κοινωνική τους διάδραση και η συνεργασία με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, με τους συνομηλίκους αλλά και με άλλα μέλη της κοινωνίας, κατέχουν σημαντική θέση στο πλαίσιο της διερευνητικής μάθησης (Πεντέρη κ.ά., 2022). Το ενδιαφέρον, ο ενθουσιασμός και το πάθος των παιδιών καθώς και η φοίτηση χωρίς διαρροές, είναι χαρακτηριστικά της αξίας που απέδωσαν σε όλο αυτό το εγχείρημα, καθώς και των θετικών του αποτελεσμάτων.

Η εργασία αυτή συνέβαλε στην κατάκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων καθώς και στην κοινωνική ενδυνάμωση των Ρομά μαθητών/τριών. Μια ανάλογη εργασία μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας και με τη συνεργασία και άλλων νηπιαγωγείων, με ή χωρίς μαθητές Ρομά, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί ένα μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού και να διασταυρωθούν τα στοιχεία που θα προκύψουν, θα μπορούσε να ενισχύσει ακόμη πιο δραστικά τον σκοπό αυτό.

Βιβλιογραφία

- Αλεξοπούλου Ε., & Πεντέρη Ε. (2016). Απόψεις παιδιών Ρομά πρωτοσχολικής ηλικίας και των μητέρων τους για τη σχολική εμπειρία και τη σημασία της εκπαίδευσης: Η περίπτωση του οικισμού Αγία Σοφία Θεσσαλονίκης, *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1).
- Apergi, M. (2016). Intercultural Education Issues in Greece. *International Journal of Education, Culture and Society*, 1(2), 29-32.
- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Γρηγόρης.
- Barton, D. (2009), *Εγγραμματισμός*, (μτφρ. Ι. Βλαχόπουλος). Παπαζήσης.
- Baynham, M. (2002), *Πρακτικές Γραμματισμού* (Μτφρ. Μ. Αράπογλου). Μεταίχμιο.
- Bernstein, B. (1971-1975). *Class, Codes and control*. Routledge.
- Canning, N. (2012). Exploring the concept of quality play. In M. Reed & N. Canning (Eds.), *Implementing quality improvement and change in the early years* (pp.75-91). SAGE.
- Γελαστοπούλου, Μ., Μάνου, Α., & Χωλίδη, Σ. (2020). Το παιχνίδι ως μέσο προώθησης της ενταξιακής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο, στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ *Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στην τυπική και μη τυπική μάθηση*, Αθήνα, 14-15 Νοεμβρίου 2020.
- Γκλούμπου, Α., & Κακανά, Δ.Μ. (2018). Τα παιδιά ανασχεδιάζουν το χώρο της τάξης τους: μία έρευνα δράσης στο νηπιαγωγείο με την «Προσέγγιση του Μωσαϊκού». Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. *Πρακτικά Συνεδρίου 'Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης'*, 1,120-134.
- Γρηγοριάδης, Α. (2005). *Διαπροσωπικές σχέσεις στο νηπιαγωγείο. Αντιλήψεις νηπιαγωγών και μαθητών για τις μεταξύ τους σχέσεις* [Διδακτορική Διατριβή] Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.
- Δημακοπούλου, Γ. (2022). *Αντιλήψεις νηπιαγωγών στο Νομό Ηλείας για την ανάπτυξη δεξιοτήτων στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση των Ρομά μαθητών σε σχέση με τους μη Ρομά μαθητές* [Διπλωματική Εργασία]. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Πρόγραμμα Σπουδών Μ.Π.Σ. «Επιστήμες της Αγωγής».
- Dickinson, D. (επιμ. 1994). *Bridges to Literacy*. Blackwell.
- Ferguson, D. L. (2008). International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach One and Everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 2, 109-120.

- Frank K., & Esbensen A. J. (2014). Fine motor and self-care milestones for individuals with Down syndrome using a Retrospective Chart Review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 719-729.
- Ζαχαριά, Ν. (2018). *Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση* [Μεταπτυχιακή εργασία]. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Θεοδωροπούλου, Α. (2019). *Ο κριτικός γραμματισμός ως μέσο κοινωνικής ενδυνάμωσης: Μία διδακτική εφαρμογή σε παιδιά Ρομά του οικισμού Δροσερό Εάνθης* [Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγική Σχολή. Τμήμα Νηπιαγωγών. Φλώρινα.
- Gal, E., Schreur, N., & Batya, E.Y. (2010). Inclusion of Children with Disabilities: Teachers' Attitudes and Requirements for Environmental Accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.
- Κακανά, Δ. Μ., & Μπότσογλου, Κ. (2010). Η μετάβαση του εκπαιδευτικού από το παραδοσιακό στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης μέσα από διαδικασίες έρευνας δράσης. Στο Δ. Γερμανός & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική εκπαίδευση* (σσ. 55-77). University Studio Press.
- Καλλίγνωμος, Κ., Παπανίκου, Γ., & Τσιμπούκης, Α. (2021). *Σχέση οικογενειών Ρομά με τις κοινωνικές υπηρεσίες και η επίδραση των κοινωνικών υπηρεσιών στην αποτροπή της σχολικής διαρροής και παραβατικότητας* [Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας.
- Καλαζίδου, Γ. (2021). *Μαθητική Διαρροή. Πρόληψη και καταπολέμηση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου*. Εκπαιδευτικό Υλικό. Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών υποθέσεων. Γενική Γραμματεία Κοινωνικής Αλληλεγγύης και Καταπολέμησης της φτώχειας.
- Κάτζικα, Ι. (2018). *Σχέσεις συνομηλίκων Ρομά και μη Ρομά μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* [Διπλωματική Εργασία]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Παιδαγωγική Σχολή Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Διατμηματικό Διεπιστημονικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης.
- Kieff, J. E., & Casbergue, R. M. (2017). *Παιγνιώδης μάθηση και διδακτική. Η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. Χ. Κ. Ζάραγκας & Α. Θ. Αγγελάκη (Επιμ.). Gutenberg.
- Κοκιούση, Μ. (2023). *Σχολική Ένταξη και Ενσωμάτωση των παιδιών Ρομά, σε ένα κοινό σχολείο για όλους. Η περίπτωση του Εσπερινού Γυμνασίου Κιάτου* [Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

- Κουτσουβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή. Στρατηγικές διδακτικής*. Οδυσσέας.
- Λαζαρίζου, Φ. (2023). *Απόψεις και Πρακτικές Εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαιδευτική διαχείριση μαθητών Ρομά* [Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Myers, R. G. (1992). *The twelve who survive*. Routledge.
- Πανταζής, Β. (2011). *Ανθρώπινα Δικαιώματα. Δικαιώματα του παιδιού και εκπαίδευση*. Διάδραση.
- Πατήθρα, Θ. (2019). *Εκπαίδευση των Μαθητών Ρομά και Σχολική Αποτυχία* [Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Κοινωνική και Εκπαιδευτική Πολιτική».
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Οδηγός νηπιαγωγού Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο- Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Σιούλα, Β. (2019). *Σχολική Διαρροή και υποεπίδοση των μαθητών Ρομά στο Γυμνάσιο 2000-2018: Κριτική προσέγγιση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* [Διπλωματική εργασία]. Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σούλης, Σ. Γ. (2013). Ένα Σχολείο για Όλους: Άσκηση πολιτικής για την αναπηρία. Στο *Από την Ειδική Αγωγή στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Γράφημα.
- Warming, H. (2005). Participant observation: a way to learn about children's perspectives. In A. Clark, P. Moses & A. Kjørholt (Eds.), *Beyond listening: children's perspectives on early childhood services* (pp. 51-70). Policy Press.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children Learning Language and using language to learn*. Heinemann.

Η μητρική γλώσσα και η χρήση της μέσα από διαγλωσσικά κείμενα σχολικών και εξωσχολικών γλωσσικών τοπίων

Τσαμπίκα Μακρογιάννη

Ε.ΔΙ.Π. Τμήματος Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
makrogianni@aegean.gr

Περίληψη

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες της κοινωνικής γλωσσολογίας, η γλώσσα βρίσκεται σε διαλογική σχέση με την κοινωνία, αναπαράγει κοινωνικές δομές και τις μετασηματίζει. Όλα όσα συνθέτουν το γλωσσικό τοπίο του σχολείου και της σχολικής κοινότητας είναι πολύ σημαντικά και δείχνουν τη συμπερίληψη, την αποδοχή ή τον αποκλεισμό των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο που φοιτούν στα σχολεία. Μέσα από το σχολικό και εξωσχολικό γλωσσικό τοπίο διαφαίνεται η χρήση της μητρικής γλώσσας των παιδιών με μεταναστευτική εμπειρία και η συμπερίληψή τους ή αφομοίωσή τους στην κυρίαρχη νόρμα. Η παρούσα έρευνα εξετάζει το γλωσσικό τοπίο τεσσάρων δημοτικών σχολείων, στα οποία φοιτούν αρκετά παιδιά με μεταναστευτική εμπειρία, καθώς και παιδιά Ρομά. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν η συμμετοχική παρατήρηση, και συνεντεύξεις από τους/τις Διευθυντές/Διευθύντριες των Σχολείων αλλά και εκπαιδευτικούς που έχουν στις τάξεις τους μεγάλο αριθμό παιδιών με μεταναστευτική εμπειρία. Η έρευνα ανέδειξε τη μονογλωσσική και μονοπολιτισμική πολιτική που ακολουθείται τόσο στις σχολικές μονάδες, αλλά και στο εξωσχολικό γλωσσικό τοπίο των συγκεκριμένων σχολικών κοινοτήτων.

Λέξεις-κλειδιά: Γλωσσικό τοπίο, μητρική γλώσσα, συμπερίληψη, αποδοχή, γλωσσική πολιτική.

1. Εισαγωγή

Το γλωσσικό τοπίο αποτελεί ένα ταχύτατα εξελισσόμενο πεδίο της γλωσσολογίας και αναφέρεται στα οπτικά και γλωσσικά στοιχεία που έχουν δημιουργηθεί στα δημόσια σημεία και κτήρια (Κανάκης, 2022). Οποσδήποτε απηχεί σημεία συμπερίληψης και αποδοχής ή μη αποδοχής ανθρώπων, πολιτισμών γλωσσών κ.ά. Κύριος παράγοντας για τη δημιουργία του γλωσσικού τοπίου είναι τα πρόσωπα που το διαμορφώνουν, δημιουργούν τα μηνύματα και το νοηματοδοτούν με αυτό τον τρόπο. Το αποτέλεσμα του γλωσσικού τοπίου δεν είναι προσχεδιασμένο, ούτε βασίζεται στη σκέψη. Οι δημιουργοί του σχολικού γλωσσικού τοπίου μπορεί να είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/μαθήτριες, η σχολική κοινότητα, το υπουργείο/η πολιτεία ή ακόμα και ο Δήμος. Τα αποτελέσματα του γλωσσικού τοπίου αποτελούν αυθόρμητες δημιουργίες, οι οποίες δεν καθορίζονται από συγκεκριμένους τρόπους. Η παρατήρηση του γλωσσικού τοπίου αποκαλύπτει στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται οι κοινωνικές νόρμες (Χριστουλάκη, 2017).

Η μελέτη του σχολικού γλωσσικού τοπίου παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, αφού ο εκπαιδευτικός χώρος έχει σχεδιαστεί προκειμένου να ανταποκρίνεται στην κουλτούρα της χώρας της οποίας βρίσκεται αλλά και στις ταυτότητες των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών που το αποτελούν. Με τη μελέτη του γλωσσικού τοπίου, γίνονται εμφανείς οι εκφάνσεις της γραπτής γλώσσας μέσα από τα οπτικά γλωσσικά στοιχεία που βρίσκονται στον περιβάλλον χώρο των σχολείων. Κάθε σχολικός χώρος διαμορφώνει το δικό του σχολικό τοπίο, το οποίο συνθέτουν το Πρόγραμμα Σπουδών και, κατ' επέκταση, η ακαδημαϊκή γλώσσα του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, η διεύθυνση του Σχολείου και ο περιβάλλον χώρος.

2. Γλωσσικό τοπίο: Διαγλωσσικότητα

2.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Το γλωσσικό τοπίο είναι ο κλάδος της κοινωνιογλωσσίας που αναφέρεται, κυρίως, στον γραπτό λόγο που συναντάται και παράγεται στον δημόσιο χώρο. Οι πρώτοι που έδωσαν αυτόν τον ορισμό ήταν οι Landry και Bourhis (1997), προκειμένου να περιγράψουν την ορατότητα των γλωσσών και τη σχέση τους με τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές κοινοτήτων που συμβίωναν στον ίδιο χώρο. Η μελέτη αυτή ανέδειξε τη σημαντικότητα του γλωσσικού τοπίου ως παράγοντα που σχετίζεται με τη διγλωσση ανάπτυξη και την επιβίωση των διαφορετικών κοινοτήτων, που χρησιμοποιούν τις μητρικές τους γλώσσες, εκτός από την κυρίαρχη του τόπου που ζουν. Στη συνέχεια, οι Scollon και Scollon (2003) ήταν αυτοί που επιχείρησαν να αναλύσουν το γλωσσικό τοπίο, κάνοντας αναφορά τόσο στην υλική όσο και στην πολιτισμική/κοινωνική σημασία, της παρουσίας σε ένα συγκεκριμένο τόπο και χρόνο διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων.

Για την ανάλυση του γλωσσικού τοπίου χρησιμοποιούνται όλα τα σημειωτικά μέσα, όπως οδωνύμια, διαφημιστικές πινακίδες, προειδοποιήσεις-απαγορεύσεις, πληροφοριακές πινακίδες, εικόνες, βίντεο, ήχοι, μυρωδιές, κινήσεις, αντικείμενα, γκράφιτι κ.ά. (Jaworski & Thurlow, 2010). Απ' την άλλη πλευρά, στην Ελλάδα διερευνήθηκε ως πτυχή του γλωσσικού τοπίου η διαγλωσσικότητα (Gogonas & Maligkoudi, 2019), η οποία αναφέρεται στην υπέρβαση των κοινωνικοπολιτικών συνόρων των γλωσσών. Επιπλέον, οι Karafylli και Maligkoudi (2022), διερεύνησαν τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν τις μητρικές γλώσσες των μαθητών/τριών και εφαρμόζουν στην πράξη στρατηγικές διαγλωσσικότητας. Οι διαγλωσσικές στρατηγικές αφορούν στη γλωσσική χρήση κατά τη διάρκεια της οποίας αξιοποιούνται δημιουργικά γλωσσικοί/σημειωτικοί πόροι από ποικίλα γλωσσικά ρεπερτόρια (Tsokalidou, 2017, σσ. 20-23). Οι Karafylli και Maligkoudi (2022) στην έρευνά τους συνδυάζουν τις έννοιες της διαγλωσσικότητας και του σχολικού γλωσσικού τοπίου μέσω μιας κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης της διδασκαλίας της γλώσσας. Σύμφωνα με τις κοινωνιογλωσσικές προσεγγίσεις η μονογλωσσία τόσο σε επίπεδο κοινωνικό όσο και στην εκπαίδευση έχει χάσει την αξία της. Οι σύγχρονες

κοινωνιογλωσσικές προσεγγίσεις συνδυάζουν τη μονογλωσσία ως εθνική κατασκευή και τις εθνικές γλώσσες ως εκφάνσεις αυτής (Τσιπλάκου, 2015).

Οι γλώσσες σύμφωνα με την κοινωνιογλωσσολογία πρέπει να αντιμετωπίζονται ως στενά συνδεδεμένες, καθώς συνυπάρχουν. Για τον λόγο αυτόν, θα πρέπει να εφαρμόζονται διδακτικές που προωθούν προς αυτή την κατεύθυνση (Wright, & Baker, 2017). Η διαγλωσσικότητα αποτελεί έναν νοητό χώρο μέσα στον οποίο εκφράζονται όλοι οι γλωσσικοί πόροι του ατόμου και σκοπό έχει την αξιοποίηση της γλωσσικής πολυμορφίας. Οι μαθητές/τριες μέσα από τις τεχνικές της διαγλωσσικότητας μπορούν να αξιοποιήσουν όλους τους πόρους που έχουν προκειμένου να μπορέσουν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά σε διάφορες περιστάσεις (Σκούρτου, 2011).

Με αυτό τον τρόπο τα άτομα, όταν εφαρμόζουν τεχνικές διαγλωσσικότητας μπορούν να επικοινωνήσουν χρησιμοποιώντας το δικό τους γλωσσικό και πολιτισμικό εύρος, να ανταλλάσσουν μηνύματα και να αλληλεπιδρούν με άλλους/ες (Garcia, 2009, στο Τσοκαλίδου, 2017). Πιο συγκεκριμένα, το σχολικό γλωσσικό τοπίο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον τεσσάρων σχολικών συγκροτημάτων. Δόθηκε έμφαση, κυρίως, στο πώς κάθε σημειωτικός πόρος συμμετείχε στην κατασκευή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και ποιος ο ρόλος του γλωσσικού τοπίου στην ανάπτυξη και συμπερίληψη αναφορικά με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία των σχολείων που μελετήθηκαν (Dagenais et al., 2008· Malinowski, Maxim & Dubreil, 2021).

3. Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε από τον Ιανουάριο του 2023 έως και τον Οκτώβριο του 2023, σε τέσσερα σχολεία. Το δείγμα αποτέλεσαν τρία Δημοτικά Σχολεία και ένα Νηπιαγωγείο. Ειδικότερα, δύο Δημοτικά Σχολεία στην πόλη της Ρόδου, ένα Δημοτικό Σχολείο στο νησί της Χίου και ένα Νηπιαγωγείο στο νησί της Ρόδου. Σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία λειτουργούσαν Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.), που τις αποτελούσαν κυρίως παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ενώ στο σχολείο της Χίου φοιτούσαν και αρκετά παιδιά Ρομά. Στο Νηπιαγωγείο δεν υπήρχε Τ.Υ.

Πίνακας 1. Στοιχεία για το δείγμα της έρευνας

Τάξη	Αγόρια	Κορίτσια	Παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο/ Παιδιά Ρομά	Τάξεις Υποδοχής
Σχολείο 1	58%	42%	45%	Ναι
Σχολείο 2	46%	54%	40%	Ναι
Σχολείο 3	38%	62%	38%	Ναι
Σχολείο 4	36%	64%	40%	Όχι

Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 1, το προφίλ των παιδιών των σχολείων που πήραν μέρος στην έρευνα περιλαμβάνει αρκετά παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, κυρίως

από την Αλβανία, αλλά και από την Βουλγαρία, την Κίνα, την Γερμανία, την Αυστραλία, την Αργεντινή, την Ιταλία, την Πολωνία, την Ουκρανία, καθώς και παιδιά Ρομά. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων στους/στις Διευθυντές/Διευθύντριες των σχολείων, μέσω συμμετοχικής παρατήρησης και συζήτησης με τους/τις εκπαιδευτικούς. Συλλέχθηκαν αρκετές φωτογραφίες από τους εσωτερικούς και τους εξωτερικούς χώρους όλων των σχολείων, μαθητικά κείμενα, κολλάζ και εικαστικές δημιουργίες με μηνύματα. Φωτογραφήθηκαν, επίσης, οι χώροι γύρω από τα σχολεία, εκεί που τα παιδιά παίζουν τα απογεύματα.

Αναλύσαμε τα σχολικά γλωσσικά τοπία, λαμβάνοντας υπόψη τα επίπεδα διαγλωσσικότητας, όπως αυτά αναφέρονται από την Τσοκαλίδου (2017), ως εξής: Επίπεδο Α': Αρκούν βασικές γνώσεις της δεύτερης γλώσσας, Επίπεδο Β': Απαιτείται γνώση των δύο γλωσσών για την κατανόηση του μηνύματος, Επίπεδο Γ': Απαιτείται καλύτερη γνώση των γλωσσών, Επίπεδο Δ': Μια γλώσσα χρησιμοποιείται για να στείλει μήνυμα σε μια άλλη.

Αναλύοντας τα μηνύματα που παρουσιάζονται στο εσω-γλωσσικό τοπίο των σχολείων και το εξω-γλωσσικό τοπίο, παρατηρείται μερική ανομοιογένεια. Το εξωτερικό περιβάλλον έχει πινακίδες και σημάνσεις για τις οδούς, ενοικιάσεις σπιτιών, επιγραφές σε μαγαζιά ή σε τοίχους αποκλειστικά στην Ελληνική γλώσσα. Ελάχιστες επιγραφές καταστημάτων είναι στα Αγγλικά. Στους τοίχους μιας εγκαταλελειμμένης πλατείας που βρίσκεται απέναντι από ένα σχολείο και λειτουργεί ως παρκινγκ, υπάρχουν μηνύματα ή graffiti στους τοίχους τα οποία έχουν ή σύμβολα ή φράσεις στα Αγγλικά. Σε κάποια παγκάκια έξω από ένα σχολείο υπάρχουν μηνύματα και εικόνες σε greeklish.



Εικόνα 1. Graffiti.



Εικόνα 2. Graffiti.

Επίσης, εμφανίζονται στις δημιουργίες των παιδιών παρεκβατικά κείμενα σε μορφή γκράφιτι είτε κείμενα που εκφράζουν συναισθήματα, αλλά μόνο σε Αγγλικά ή ανάμεικτα Αγγλικά. Τα μηνύματα που υπάρχουν στους εξωτερικούς χώρους των σχολείων θα μπορούσαμε να τα τοποθετήσουμε στο Επίπεδο2 της διαγλωσσικότητας (Τσοκαλίδου, 2017).



Εικόνα 3. Graffiti.



Εικόνα 4. Graffiti.



Εικόνα 5. Graffiti.

Όσον αφορά στα κείμενα που είναι στον δρόμο, όπως στις εικόνες 3 και 4, δεν βρίσκονται σε κανένα επίπεδο. Απαιτείται, δηλαδή, καλύτερη γνώση της δεύτερης γλώσσας, καθώς το μήνυμα είναι γραμμένο σε βυζαντινή γραφή και αποτυπώνει ένα εθνικό φρόνημα, μέσα από τους στίχους του γνωστού ποιητή. Αντίθετα, τα γκράφιτι των εικόνων 1, 2 και 5, βρίσκονται ανάμεσα στα Επίπεδα Α, Β και Γ, καθώς αρκούν βασικές γνώσεις της δεύτερης γλώσσας για να καταλάβει κανείς το νόημα, αλλά και γνώση δύο γλωσσών για την κατανόηση του μηνύματος. Μπαίνοντας στο εσωτερικό των σχολείων παρατηρήσαμε κείμενα που αφορούν σε αφίσες του Υπουργείου Παιδείας, υποχρεωτικά αναρτημένες λόγω των προγραμμάτων ΕΣΠΑ, όπως ενημερωθήκαμε από τους/τις διευθυντές/διευθύντριες, αλλά είδαμε και σε κάποια σχολεία που είχαν προγράμματα Erasmus, αφίσες, υποχρεωτικά και αυτές αναρτημένες γι' αυτόν τον σκοπό.

Σε γενικές γραμμές, τα τέσσερα σχολεία στην πλειονότητά τους έχουν αναρτημένα κείμενα στην Ελληνική γλώσσα. Τα κείμενα που είναι αναρτημένα στις τάξεις είναι, κυρίως, δημιουργήματα των παιδιών, κολλάζ στην Ελληνική γλώσσα, ενώ σπάνια εμφανίζεται κάποια άλλη γλώσσα σε αυτά τα κείμενα, εκτός κι αν έχουν γίνει στο πλαίσιο του μαθήματος της Αγγλικής γλώσσας. Στις τάξεις, επίσης, υπάρχουν χάρτες στην Ελληνική γλώσσα, ενώ στους διαδρόμους και στους πίνακες ανακοινώσεων υπάρχουν αφίσες του Υπουργείου Παιδείας, είτε ενημερωτικά κείμενα που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου.

Τα δημιουργήματα των παιδιών είναι, στην πλειονότητά τους, έργα που πραγματοποιούν στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων ή κάποιων ευρωπαϊκών προγραμμάτων και αξιοποιούν την εικόνα ως μέσο κατασκευής νοήματος, την οποία συμπληρώνουν με κείμενα, κυρίως, στα Ελληνικά. Αξιοπρόσεκτο ήταν το γεγονός πως σε ένα από τα σχολεία, έξω από το γραφείο της διευθύντριας, υπήρχε μία αφίσα τυπωμένη από το Κέντρο Ευρωπαϊκών Γλωσσών, η οποία περιλάμβανε έναν χαιρετισμό σε αρκετές γλώσσες του κόσμου. Στη συνέντευξη που μας παραχώρησε η διευθύντρια, ανέφερε πως στο σχολείο υπάρχουν αρκετά παιδιά και γονείς με μεταναστευτικό υπόβαθρο, και «μπαίνοντας στο σχολείο θα ήθελε να υπάρχει ένας χαιρετισμός στη γλώσσα τους».

Ωστόσο, ήταν αρκετοί οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα ήθελαν να βοηθήσουν τα παιδιά, αλλά δεν ήξεραν τον κατάλληλο τρόπο για να το κάνουν. Οι διευθυντές/διευθύντριες στις συνεντεύξεις που έδωσαν, ήταν πρόθυμοι/ες να στηρίξουν τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, παρέχοντας, κυρίως, βοήθεια και υλικά στους/στις

εκπαιδευτικούς των Τ.Υ. Μόνο μία διευθύντρια είχε καλέσει του γονείς στο σχολείο, ώστε να τους γνωρίσει και να δηλώσει τη διάθεσή της για συνεργασία μαζί τους. Οι υπόλοιποι/υπόλοιπες δήλωσαν πως «δεν υπάρχει συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αλλά ούτε και με τους ημεδαπούς γονείς, γιατί δουλεύουν συνεχώς». Μάλιστα ένας διευθυντής δήλωσε πως βλέπει τους γονείς «μόνο όταν πηγαίνουν να πάρουν βεβαίωση φοίτησης για το παιδί τους, προκειμένου να πάρουν το επίδομα από το κράτος». Κάποιος εκπαιδευτικός δήλωσε πως δεν άφηνε τα παιδιά να μιλούν στη μητρική τους γλώσσα ούτε στο διάλειμμα, καθώς έτσι θεωρούσε πως θα μάθαιναν καλύτερα την Ελληνική γλώσσα.

Προχωρώντας προς τις τάξεις των σχολείων, οι περισσότερες ήταν στολισμένες με αφίσες από project για το περιβάλλον ή από τα εργαστήρια δεξιοτήτων σε διάφορες γλώσσες (εικόνες 6,7), Ελληνικά, Αγγλικά, Αλβανικά (κολλημένα με 'post-it').

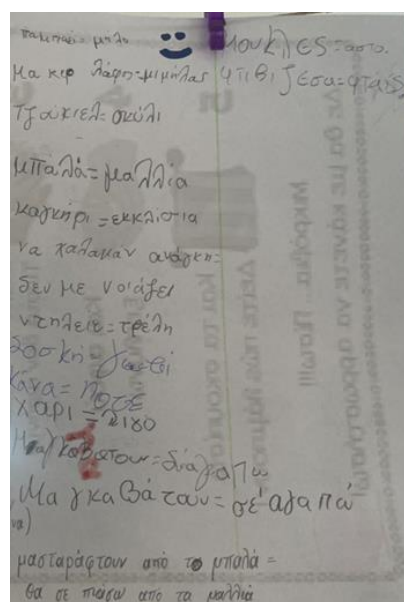


Εικόνα 6. Αφίσα σχολικής τάξης.



Εικόνα 7. Αφίσα σχολικής τάξης.

Επιπλέον, σε μια τάξη ενός σχολείου βλέπουμε ένα αυτοσχέδιο λεξικό στα Ρομανί, φτιαγμένο πρόχειρα από τα ίδια τα παιδιά (εικόνα 8) στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν με την εκπαιδευτικό και τα υπόλοιπα παιδιά. Αυτό έγινε με την ενθάρρυνση της εκπαιδευτικού και έπαιξε μεγάλο ρόλο στην ενίσχυση και την ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολικό περιβάλλον.



Εικόνα 8. Αυτοσχέδιο λεξικό στα Ρομανί.

Η χαρτογράφηση του γλωσσικού τοπίου των δημοτικών σχολείων, ειδικά των δύο από τα τρία, δίνει μια εικόνα σχολείων ανοιχτών στους πολιτισμούς, συμπεριληπτικών στους ανθρώπους. Μέσα από το καλωσόρισμα και τις αφίσες/ζωγραφιές των τάξεων καταλαβαίνει κανείς πως βρίσκεται σε ένα «διαπολιτισμικό σχολείο». Κάθε γλώσσα έχει το δικό της σημείο αναφοράς, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο ένα πολυγλωσσικό σχολικό τοπίο. Αντίθετα, στο ένα δημοτικό και στο νηπιαγωγείο, όλα τα κείμενα και οι δημιουργίες των παιδιών ήταν στην Ελληνική γλώσσα, παρά το γεγονός πως φοιτούσαν αρκετά παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

4. Επιλογικός σχολιασμός

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε το γεγονός ότι οι γλώσσες των παιδιών που έχουν μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο είναι αποκλεισμένες από τα Ελληνικά σχολεία και γενικότερα από τους λειτουργούς τους στην πλειονότητά τους. Ενώ τα Αναλυτικά Προγράμματα αναφέρονται στη συμπερίληψη και ενίσχυση των ταυτοτήτων των παιδιών, στη γλωσσική πολιτική που ακολουθείται δεν ισχύει κάτι τέτοιο. Επιβεβαιώνεται το συμπέρασμα σχετικών ερευνών (Karafylli & Maligkoudi, 2022· Κίτσιου & Μπράτιμου, 2023) ότι στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης δεν αξιοποιούνται οι γλώσσες των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς οι εκπαιδευτικοί σε κάποιες περιπτώσεις δυσκολεύονται πάρα πολύ να τις διαχειριστούν. Επιπλέον, βλέπουμε στις επιγραφές των γκράφιτι σε παγκάκια, τοίχους κ.ά., που αποτελούν κατεξοχήν δημιουργίες των παιδιών, πόσο πιο ελεύθερη είναι η έκφραση από τη μία γλώσσα στην άλλη και πόσο πιο πλούσιες είναι οι γλωσσικές τους επιλογές. Βέβαια, υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τη μαθησιακή ετοιμότητα των δημιουργών στη Γ2.

Σε όλες τις περιπτώσεις, ωστόσο, το εξωσχολικό γλωσσικό τοπίο γίνεται φορέας των ενασχολήσεων, των ταυτοτήτων και της γλωσσικής διαπραγμάτευσης, που δεν επιτρέπει το σχολείο. Το συνολικό σχολικό τοπίο, συμπεριλαμβάνοντας και τον εξωτερικό χώρο, θα μπορούσε να γίνει πιο συμπεριληπτικό, πιο ανεκτικό στις γλώσσες και τους πολιτισμούς, πιο πολύμορφο, και φορέας της γλωσσικής και της κοινωνικής δικαιοσύνης με την κατάλληλη προσέγγιση από τους/τις εκπαιδευτικούς και τη δημιουργική αξιοποίηση των γλωσσικών πόρων όλων των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P., & Armand, F. (2008). Linguistic landscape and language awareness. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (pp. 293-309). Routledge.
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. Longman.
- Fowler, R. (1991). *Language in the news: Discourse and ideology in the press*. Routledge.

- Garcia., O. (2009). *Bilingual Education in the 21st century. A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Gogonas, N., & Maligkoudi, C. (2019). Translanguaging instances in the Greek linguistic landscape in times of crisis. *Journal of Applied Linguistics*, 32, 66-82.
- Hymes, D.A. (1974). *Foundation in sociolinguistics: An ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press.
- Jaworski, A., & Thurlow, C. (2010). Introducing semiotic landscapes. In A. Jaworski & C. Thurlow (Eds.), *Semiotic landscapes: Language, image, space* (pp. 1-40). Continuum.
- Κανάκης, Κ. (2022). *Γλώσσα, κρίση και δημόσιος λόγος: Γλωσσικό τοπίο, πανδημία και χρονοτόπος*. Aegean Working Papers in Ethnographic Linguistics.
- Karafylli, M., & Maligkoudi, C. (2022). Educators' perspectives on translanguaging schoolscape and language education for refugee students in Greek educational settings. *Education Inquiry*, 1-30.
- Κίτσιου, Ρ., & Μπράτιμου, Σ. (2023). Σχολικός χώρος και διαγλωσσικότητα: Ανιχνεύοντας κοινωνιογλωσσικές πρακτικές σε σχολικά γλωσσικά τοπία. *Νέος Παιδαγωγός*, 36.
- Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23-49.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2003). *Discourse in place: Language in the material world*. Routledge.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο σχολείο*. Gutenberg.
- Στάμου, Α., & Παρασκευόπουλος, Σ. (2007). Η γλώσσα των περιβαλλοντικών κειμένων: Η κριτική επίγνωση της γλώσσας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Κριτική, Επιστήμη & Εκπαίδευση*, 4, 45-55.
- Τσιπλάκου, Σ., (2015). Ακίνδυνη εναλλαγή κωδίκων και διαγλωσσικότητα: It's complicated. Στο Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Κοινωνιογλωσσολογικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην πολιτισμική ετερότητα στο Σχολείο*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Τσιπλάκου, Σ., (2017). Αστικά γλωσσικά τοπία και διάλεκτοι: Χώροι της Λευκωσίας. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 37, 727-746.
- Τσοκαλίδου, Π. (2017). *Πέρα από τη διγλωσσία στη διαγλωσσικότητα*. Gutenberg.
- Tsokolidou, R. (2017). *SÍDaYeS. Beyond bilingualism to translanguaging*. Gutenberg.
- Wright, W. E., & Baker, C. (2017). Key concepts in bilingual education. *Bilingual and Multilingual Education*, 3, 65-79.
- Χριστουλάκη, Δ. Ν. (2017). *Συνθήματα με έμφυλο και σεξουαλικό περιεχόμενο στο γλωσσικό τοπίο της Μυτιλήνης* [Μεταπτυχιακή Εργασία]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Η έννοια της Ευρωπαϊκής πολιτειότητας μέσα από τις οπτικές μαθητών του δημοτικού σχολείου

Ευθύμιος Ψαλλίδας

Μεταπτυχιακός φοιτητής, ΠΤΔΕ Φλώρινας
psallidas01@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις μαθητών δημοτικών σχολείων της Φλώρινας, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν ως εφαλτήριο για τη διερεύνηση του θέματος σχετικά με την ευρωπαϊκή και εθνική ταυτότητα και για ευρύτερα ζητήματα πολιτειότητας. Ειδικότερα, η εργασία θα παρουσιάσει τις αντιλήψεις των μαθητών για τον Έλληνα και τον Ευρωπαίο πολίτη, τα δικαιώματα, τις υποχρεώσεις και τις δεξιότητες των πολιτών σύμφωνα με την οπτική των μαθητών, τις ομοιότητες και διαφορές των Ελλήνων μαθητών με μαθητές από άλλες χώρες εντός και εκτός Ε.Ε. και τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα Κινητικότητας (Erasmus). Τα παραπάνω θα επιτευχθούν μέσα από την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και την έρευνα που διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2022-2023, στην οποία συμμετείχαν 101 μαθητές δημοτικών σχολείων της Φλώρινας, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερευνητικό ερωτηματολόγιο που αναλύθηκε με ποσοτική και ποιοτική στρατηγική. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική στάση των μαθητών απέναντι στην Ευρώπη και την ευρωπαϊκή ταυτότητα. Διαπιστώθηκε, ειδικότερα, ότι οι περισσότεροι μαθητές αισθάνονται και Ευρωπαίοι πολίτες, εκτός από Έλληνες. Παράλληλα, διαφάνηκε μια μικρή δυσκολία των μαθητών στην κατανόηση ορισμένων σύνθετων ερωτήσεων, ενδεχομένως, λόγω της ηλικίας τους. Υπήρξε κι ένα μικρό ποσοστό μαθητών, οι οποίοι αισθάνονται μόνο Έλληνες πολίτες και θεωρούν ότι τα χαρακτηριστικά που τους χωρίζουν από τους Ευρωπαίους πολίτες είναι περισσότερα από εκείνα που τους ενώνουν.

Λέξεις-κλειδιά: Πολιτειότητα, ευρωπαϊκή ταυτότητα, ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας, Ευρωπαίος πολίτης.

1. Εισαγωγή

Ο όρος της πολιτειότητας, ευρύτερα, και οι όροι της εθνικής και ευρωπαϊκής ταυτότητας, ειδικότερα, απασχολούν εδώ και δεκαετίες τους πολίτες των κρατών της γηραιάς ηπείρου. Η Ευρώπη είναι μια πολυπολιτισμική ήπειρος, γεμάτη από διαφορετικές φυλές και ξεχωριστούς λαούς, οι οποίοι έχουν αρκετές διαφορές μεταξύ τους. Από τον 20^ο αιώνα, όμως, όταν ξεκίνησαν οι προσπάθειες για τη δημιουργία μιας Ένωσης που θα ενώνει του Ευρωπαίους, οι αρχηγοί και οι πολίτες των Ευρωπαϊκών κρατών επιδίωκαν να εστιάσουν στα κοινά χαρακτηριστικά των Ευρωπαίων και όχι στα χάσματα. Όμως, μέχρι και σήμερα, κανένας δεν γνωρίζει το ποσοστό επιτυχίας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και της δημιουργίας μιας ενιαίας κοινής ταυτότητας, της ευρωπαϊκής.

«Αισθάνομαι Ευρωπαίος πολίτης;», «Κατανοώ τα κοινά χαρακτηριστικά που με ενώνουν με τους πολίτες της Ευρώπης;», «Υπάρχουν όντως κοινά στοιχεία;», «Η εθνική ταυτότητα είναι ανώτερη ή κατώτερη από την ευρωπαϊκή;». Σχετικά ερωτήματα απασχολούν τους Ευρωπαίους, πολίτες και πολιτικούς, τα οποία έχουν άμεση σχέση με το μέλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στην παρούσα έρευνα, επιχειρείται να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης, δημοτικών σχολείων της Φλώρινας, σχετικά με τις απόψεις τους για την πολιτειότητα, για την εθνική και την ευρωπαϊκή ταυτότητα. «Οι Έλληνες μαθητές αισθάνονται μόνο Έλληνες, Έλληνες και Ευρωπαίοι ή μόνο Ευρωπαίοι;». Το εν λόγω ερώτημα αποτέλεσε την αφορμή της έρευνας. Η έρευνα εστίασε και σε άλλα παρεμφερή ζητήματα, πέρα από την πολιτειότητα, όπως στην μετανάστευση και τη συμπερίληψη μαθητών με μεταναστευτικό προφίλ στο κοινωνικό σύνολο της τάξης, στην παροχή βοήθειας σε παιδιά με αναπηρία και ηλικιωμένους, στις βασικές ανάγκες όλων των παιδιών και στα Ευρωπαϊκά Προγράμματα Κινητικότητας Erasmus. Αποτελεί, συνεπώς, μια έρευνα που προσεγγίζει διάφορους σημαντικούς τομείς, για τους οποίους μας ενδιαφέρουν οι απόψεις και οι προτάσεις των μαθητών.

2. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

2.1. Η έννοια του πολίτη

Η έννοια του πολίτη χρησιμοποιείται ευρέως, σε διάφορους τομείς, και από ανθρώπους διαφορετικών ηλικιών, επαγγελμάτων και κοινωνικών τάξεων. Ένας ευρείας αποδοχής ορισμός για την έννοια του πολίτη φαίνεται να είναι ένα δύσκολο εγχείρημα, εξαιτίας των διαφορετικών ερμηνειών και της πληθώρας των εννοιολογικών προσεγγίσεων που μπορούν να αποδοθούν. Γενικώς, η έννοια της ιδιότητας του πολίτη ορίζεται με τη συμβολή του πολιτικού και κοινωνικού πλαισίου του ατόμου και της προσωπικής και ιδιοσυγκρασιακής κοσμοθεωρίας την οποία και ενστερνίζεται (βλ. Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου). Η πολιτική θεωρία αναγνωρίζει ως πολίτη, τον άνθρωπο που έχει ορισμένες υποχρεώσεις και συγκεκριμένα δικαιώματα στη χώρα ή στην κοινωνία την οποία ανήκει (Guzzo et al., 2018). Οι Osler και Starkey (2003) μας υπενθυμίζουν ότι η ίδια η ιδιότητα του πολίτη συνεπάγεται αυτό που, συνήθως, αποκαλείται «αίσθηση του ανήκειν» και ότι πρωταρχικό καθήκον της εκπαίδευσης είναι να δώσει στους μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύξουν νέες ταυτότητες, συμπεριλαμβανομένων ευρύτερων δεσμών, όπως αυτή του Ευρωπαίου πολίτη (Healy & Richardson, 2017).

Σύμφωνα με τον Bellamy (2008), η ιδιότητα του πολίτη έχει τρεις συνιστώσες. Η πρώτη συνιστώσα είναι η ιδιότητα του μέλους ή το αίσθημα του ανήκειν. Η ιδιότητα του μέλους είναι ένα από τα πιο βασικά συστατικά της ιδιότητας του πολίτη. Το να είσαι πολίτης σημαίνει να ανήκεις σε μια δεδομένη πολιτική κοινότητα. Τη δεύτερη συνιστώσα αποτελούν τα δικαιώματα, τα οποία έχουν θεωρηθεί, συχνά, ως το καθοριστικό κριτήριο της ιθαγένειας, ενώ την τρίτη συνιστώσα αποτελεί η συμμετοχή των πολιτών στις κοινές

αποφάσεις και στην πολιτική ζωή του τόπου. Όσον αφορά στα δικαιώματα, το πιο σημαντικό δικαίωμα ενός σύγχρονου και δημοκρατικού πολίτη είναι η δυνατότητα συμμετοχής του στη λήψη αποφάσεων και η ελεύθερη έκφραση των απόψεών του, μέσω της ψήφου του στις εκλογές.

Τα δικαιώματα στη δυνατότητα ελεύθερης συνάθροισης, στη δικαιοσύνη και στην ισότητα απέναντι στο νόμο, στην εκπαίδευση και την υγεία, στην εργασία και την κοινωνική ασφάλιση, έρχονται να συμπληρώσουν την ομάδα κάποιων από των βασικών δικαιωμάτων των πολιτών. Από την άλλη, ένας ενεργός και σύγχρονος πολίτης, εκτός από δικαιώματα έχει και υποχρεώσεις προς το κράτος και τους συμπολίτες του. Κατ' ουσίαν, οι υποχρεώσεις του κάθε πολίτη μπορεί να περιλαμβάνουν την τήρηση των νόμων, την καταβολή των φόρων προς το κράτος και την κοινότητα και την υποχρεωτική συμμετοχή στις εκλογές και στα δημοψηφίσματα της χώρας.

2.2. Η έννοια της ταυτότητας: Ευρωπαϊκή και Εθνική ταυτότητα

Η έννοια της ταυτότητας του πολίτη στον 21^ο αιώνα θεωρείται όλο και περισσότερο ότι είναι κατακερματισμένη ή διασκορπισμένη και δεν μπορεί, πλέον, να κατανοηθεί ως περιορισμένη ή καθορισμένη από τα όρια του κράτους (Healy & Richardson, 2017). Η ταυτότητα είναι μια πολύσημη έννοια η οποία, πολλές φορές, μας μπερδεύει. Σε συνδυασμό με το γεγονός ότι ένας πολίτης έχει πάνω από μία ταυτότητα, ο σαφής ορισμός της έννοιας καθίσταται ακόμα πιο δύσκολος. Γενικότερα, η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται στο σύνολο των χαρακτηριστικών, των πεποιθήσεων και των αξιών που καθορίζουν ποιο είναι ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων. Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να περιλαμβάνουν την εθνική καταγωγή, το φύλο, τον πολιτισμό, τις προτιμήσεις, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τα ενδιαφέροντά μας.

2.2.1. Η Ευρωπαϊκή ταυτότητα

Το περιεχόμενο της έννοιας της Ευρωπαϊκής ταυτότητας είναι δυσνόητο και αμφισβητούμενο. Έχουν, ωστόσο, δοθεί ποικίλοι ορισμοί, από εξίσου διαφορετικά πεδία (García et al., 2021). Οι Delanty και Rum-ford υποστηρίζουν ότι «είναι δυνατόν να αντιληφθούμε την Ευρωπαϊκή ταυτότητα ως μια κοσμοπολίτικη ταυτότητα [...] μια μορφή μετά-εθνικής αυτογνωσίας που εκφράζεται τόσο μέσα όσο και πέρα από την εθνική ταυτότητα» (García et al., 2021). Διαπιστώνουμε λοιπόν, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, ότι η Ευρωπαϊκή ταυτότητα θεωρείται ως μία υπερεθνικής μορφής κοινωνική ταυτότητα και ξεπερνάει τα στενά όρια της Εθνικής ταυτότητας (Mendez & Bachtler, 2018). Ταυτόχρονα, οι πολιτικοί θεωρητικοί έχουν ορίσει την Ευρωπαϊκή ταυτότητα ως «μια ψυχοκοινωνική ή κοινωνικοπολιτική διαδικασία της προσκόλλησης των πολιτών στον ευρωπαϊκό χώρο ή στην πολιτική κοινότητα που σχεδιάζεται από την ολοκλήρωση» (García et al., 2021). Συνεπώς, ως Ευρωπαϊκή ταυτότητα μπορεί να οριστεί η αίσθηση των πολιτών και στο κατά πόσο αισθάνονται Ευρωπαίοι, όπως επίσης και το κοινό αίσθημα του «συν-ανήκειν».

2.2.2. Η Εθνική ταυτότητα

Η Εθνική ταυτότητα συνδέεται, συχνά, με μια κοινή ιστορία που περιλαμβάνει τις εμπειρίες, τις κατακτήσεις, τις αναταραχές και τις επιτυχίες μιας κοινότητας. Η κοινή ιστορία συνεισφέρει στη δημιουργία μιας συναισθηματικής σύνδεσης μεταξύ των μελών του έθνους και της αναγνώρισης της κληρονομιάς και των ριζών τους. Η γλώσσα αποτελεί εξίσου έναν σημαντικό πυλώνα της Εθνικής ταυτότητας. Η κοινή γλώσσα δημιουργεί μια συνεννόηση και μια ενότητα μεταξύ των μελών της κοινότητας. Ακόμα, ο πολιτισμός, που περιλαμβάνει τις τέχνες, τα έθιμα, τη μουσική, τον χορό και τη λογοτεχνία, συμβάλλει στη διαμόρφωση της Εθνικής ταυτότητας και στην αναγνώριση των μελών μιας κοινότητας με βάση την κοινή πολιτιστική τους κληρονομιά. Εν συνεχεία, οι αξίες και οι πεποιθήσεις αποτελούν καίριο στοιχείο της Εθνικής ταυτότητας. Οι κοινές αξίες μπορεί να περιλαμβάνουν την ελευθερία, τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη, την ισότητα και την αλληλεγγύη. Οι πεποιθήσεις μπορούν να είναι θρησκευτικές, φιλοσοφικές ή κοινωνικές, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση της κοινής συνείδησης και της αντίληψης για την ηθική και την ορθή συμπεριφορά. Τα σύμβολα και οι εθνικές εκφράσεις αποτελούν, επίσης, σημαντικά στοιχεία της Εθνικής ταυτότητας. Αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν τη σημαία, το έθνος, τον εθνικό ύμνο, το έμβλημα και άλλα σύμβολα που αναγνωρίζονται από τα μέλη του έθνους και δημιουργούν το αίσθημα της ταυτότητας και του «ανήκειν» σε ένα κοινωνικό σύνολο.

3. Ερευνητικό μέρος

3.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/τριών της Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου για τον τρόπο με τον οποίο εννοιολογούν την ταυτότητα του Έλληνα και του Ευρωπαίου πολίτη. Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τον Έλληνα και τον Ευρωπαίο πολίτη;
- Ποια είναι τα δικαιώματα, οι υποχρεώσεις και οι δεξιότητες των πολιτών, σύμφωνα με την οπτική των μαθητών;
- Ποιες είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές των Ελλήνων μαθητών με μαθητές από άλλες χώρες εντός και εκτός Ε.Ε.;
- Ποια είναι η άποψη των μαθητών για τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα Κινητικότητας (Erasmus);

3.2. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 101 μαθητές και μαθήτριες της Ε' και ΣΤ' τάξης του 2^{ου} Δημοτικού, του 3^{ου} Δημοτικού και του Πειραματικού Δημοτικού σχολείου Φλώρινας. 47 ήταν μαθήτριες (κορίτσια) και 54 ήταν μαθητές (αγόρια). Σε μορφή ποσοστού αντιστοιχεί περίπου το 47% στα κορίτσια και το 53% στα αγόρια. Στην έρευνα

συμμετείχαν 19 μαθητές και μαθήτριες της Ε' τάξης και 82 μαθητές και μαθήτριες της ΣΤ' τάξης.

3.3. Μεθοδολογικό εργαλείο

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, για την καταγραφή των απόψεων του δείγματος των μαθητών. Η χρήση του ερωτηματολογίου δίνει τη δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου δείγματος, παρέχοντας μια γενική εικόνα του προς διερεύνηση θέματος. Παράλληλα, η εξασφάλιση της ανωνυμίας που παρέχεται από το ερωτηματολόγιο, δίνει τη δυνατότητα περισσότερης ελευθερίας έκφρασης των συμμετεχόντων. Το ερωτηματολόγιο δίνει τη δυνατότητα παροχής ποσοτικών δεδομένων, μέσα από κλειστού τύπου ερωτήσεις, αλλά και ποιοτικών δεδομένων, μέσα από ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Στην έρευνα, για τα ερωτήματα κλειστού τύπου, χρησιμοποιήθηκαν η κλίμακα Likert (πολύ, μέτρια, λίγο, καθόλου), η ονομαστική κλίμακα (ναι, όχι, δεν ξέρω) και η ιεράρχηση δηλώσεων και προτιμήσεων. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις προτιμήθηκαν, επειδή δίνουν τη δυνατότητα γρήγορης συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και διευκολύνουν τη στατιστική τους επεξεργασία (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 144).

3.4. Συλλογή δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διάστημα τριών (3) μηνών, από τον Φεβρουάριο έως τον Απρίλιο του 2023, έπειτα από σχετική έγκριση από την πανεπιστημιακή επιτροπή ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας, από τις σχολικές επιτροπές, από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και από τους εκπαιδευτικούς των ενδιαφερόμενων τάξεων, όπως επίσης και μετά από συμπλήρωση υπευθύνων δηλώσεων από τους γονείς των μαθητών. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές διήρκησε μία (1) διδακτική ώρα ανά Τμήμα, πραγματοποιήθηκε μέσα στη σχολική αίθουσα και ήταν ανώνυμη. Επίσης, τηρήθηκαν όλες οι αρχές ηθικής και δεοντολογίας.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

4.1. Προσδιορισμός του Έλληνα πολίτη

Ο άξονας αυτός του ερωτηματολογίου επικεντρώνεται στην ιδιότητα του πολίτη στις μέρες μας. Η πρώτη ερώτηση, που τέθηκε στους μαθητές και στις μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν: «Τι σημαίνει για εσένα Έλληνας πολίτης;». Οι συμμετέχοντες/ουσες μπορούσαν να επιλέξουν ένα από τα κάτωθι:

- α) Είναι αυτός που γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Ελλάδα, από Έλληνες γονείς.
- β) Είναι αυτός που γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Ελλάδα, από αλλοδαπούς γονείς.
- γ) Είναι αυτός που δεν γεννήθηκε στην Ελλάδα, αλλά μένει σε αυτήν.
- δ) Είναι αυτός που δεν γεννήθηκε στην Ελλάδα, αλλά μένει σε αυτήν για πάνω από δέκα χρόνια.
- ε) Όλα τα παραπάνω.

- στ) Κανένα από τα παραπάνω.
ζ) Άλλο.

Η πλειονότητα των μαθητών, δηλαδή το 53%, επέλεξε την πρώτη απάντηση («είναι αυτός που γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Ελλάδα, από Έλληνες γονείς»). Φαίνεται, συνεπώς, ότι οι μαθητές συνδέουν άμεσα την ταυτότητα του Έλληνα πολίτη με την καταγωγή του. Αξιοσημείωτο ποσοστό, όμως, αποτελεί το 30% των μαθητών, οι οποίοι επέλεξαν την πέμπτη απάντηση («όλα τα παραπάνω»). Το συγκεκριμένο ποσοστό των μαθητών δίνει μια πιο ευρεία εννοιολόγηση του Έλληνα πολίτη, μακριά από τα στενά όρια της εθνικής καταγωγής. Θεωρούν, δηλαδή, ότι Έλληνες πολίτες είναι όλοι όσοι ζουν αυτήν τη στιγμή στην Ελλάδα, ανεξάρτητα από τον τόπο γέννησης και καταγωγής τους.

Η δεύτερη ερώτηση αφορούσε στον Ευρωπαίο πολίτη. Πιο συγκεκριμένα, η ερώτηση ήταν «Τι σημαίνει για σένα Ευρωπαίος πολίτης;». Οι προτεινόμενες απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι κάτωθι, επιλέγοντας οι μαθητές την πιο «σωστή» γι' αυτούς:

- α) Είναι αυτός που γεννήθηκε και μεγάλωσε σε ένα Κράτος-Μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.).
β) Είναι αυτός που δεν γεννήθηκε, αλλά μεγάλωσε σε ένα Κράτος-Μέλος της Ε.Ε.
γ) Είναι αυτός που γεννήθηκε και μεγάλωσε σε ένα κράτος που ανήκει στην Ευρωπαϊκή ήπειρο.
δ) Είναι αυτός που δεν γεννήθηκε, αλλά μεγάλωσε σε ένα κράτος της Ευρωπαϊκής ηπείρου.
ε) Όλα τα παραπάνω.
στ) Κανένα από τα παραπάνω.
ζ) Άλλο.

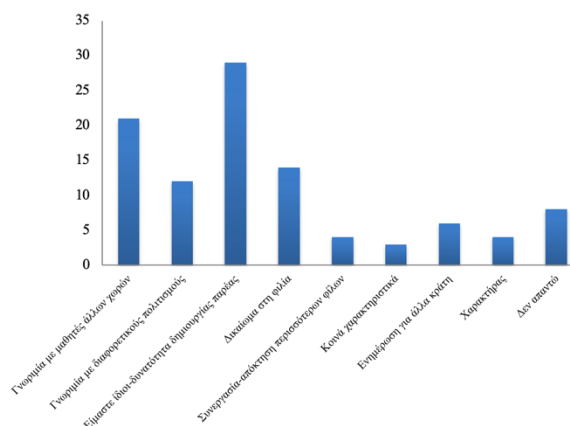
Στο ερώτημα αυτό, οι απαντήσεις των μαθητών βρίσκονται, σχεδόν, στα ίδια επίπεδα με τις απαντήσεις της προηγούμενης ερώτησης. Το 40% των μαθητών επέλεξε την πρώτη απάντηση («Είναι αυτός που γεννήθηκε και μεγάλωσε σε ένα Κράτος-Μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης»). Δίνουν έναν πιο «στενό» ορισμό της έννοιας του Ευρωπαίου πολίτη, καθώς περιορίζονται μόνο στα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. και στους ανθρώπους που προέρχονται από αυτά. Το 21% των μαθητών υποστηρίζουν ότι Ευρωπαίος πολίτης θεωρείται αυτός που κατάγεται από ένα κράτος της Ευρωπαϊκής ηπείρου. Η συγκεκριμένη ομάδα των μαθητών διευρύνει τον ορισμό, καθώς δεν συμπεριλαμβάνει μόνο τα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε., αλλά όλα τα κράτη της ηπείρου. Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί ότι οι δύο αυτές ομάδες μπορεί να διαφέρουν στην παραδοχή τους για το ποια κράτη θεωρούν Ευρωπαϊκά και ποια όχι. Συμφωνούν, ωστόσο, στο κριτήριο της καταγωγής. Ένα ακόμα σημαντικό ποσοστό των μαθητών (26%), επέλεξε την Πέμπτη απάντηση («όλα τα παραπάνω»). Στο ίδιο, σχεδόν, πλαίσιο με την προηγούμενη ερώτηση κινήθηκε το ποσοστό αυτό των μαθητών, που για μια ακόμη φορά δεν έθεσε ως κριτήριο την καταγωγή. Το 26% των συμμετεχόντων, λοιπόν, θεωρεί πως για να έχει κάποιος την ιδιότητα του Ευρωπαίου πολίτη, αρκεί απλώς να μεγάλωσε, να μένει ή να

κατάγεται από τις χώρες της Ευρωπαϊκής ηπείρου. Συνεπώς, η συγκεκριμένη ομάδα κάνει μια πιο συμπεριληπτική εννοιολόγηση του ορισμού.

4.2. Σχέσεις με συνομήλικους από άλλες ευρωπαϊκές χώρες

Η ερώτηση του ερωτηματολογίου προς τους μαθητές σχετίζεται με το αν θα έκαναν φίλο ένα παιδί από μια Ευρωπαϊκή χώρα. Η ερώτηση ήταν κλειστού τύπου (ναι-όχι). Η πλειονότητα των μαθητών απάντησε ότι θα έκανε παρέα με έναν μαθητή από μια άλλη Ευρωπαϊκή χώρα, σε συντριπτικό ποσοστό του 95%. Στην 7^η ερώτηση, βέβαια, εξηγεί και τους λόγους για τους οποίους έκανε τη συγκεκριμένη επιλογή. Ένα αρκετά μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων (5%) απάντησε ότι δεν θα έκανε παρέα με μαθητές από Ευρωπαϊκά κράτη και εξηγεί τους λόγους γι' αυτή την επιλογή του.

Το 95% των μαθητών που απάντησε ότι θα έκανε παρέα με ένα παιδί από μια Ευρωπαϊκή χώρα, εξηγεί τους λόγους για τους οποίους επέλεξε τη συγκεκριμένη απάντηση. Οι περισσότεροι μαθητές (ποσοστό 28%) ανέφεραν ότι «αφού είμαστε όλοι παιδιά, άρα ίδιοι, μπορούμε να κάνουμε παρέα και να περνάμε όμορφα μαζί». Το 21% των μαθητών ανέφερε ότι θα επιθυμούσε να γνωρίσει μαθητές από άλλα Ευρωπαϊκά κράτη και να κάνει παρέα μαζί τους. Παρατηρούμε, λοιπόν, μια επιθυμία των μαθητών για επαφή και επικοινωνία με Ευρωπαίους μαθητές και, γενικότερα, μια συμπεριληπτική στάση απέναντι στον «ξένο» μαθητή που θα έρθει στο σχολείο τους. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και το 14% των μαθητών, οι οποίοι ανέφεραν ότι θα έκαναν παρέα με Ευρωπαίους μαθητές, καθώς όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στη φιλία. Επιπλέον, το 12% των συμμετεχόντων, κινούμενο στο πλαίσιο της αποδοχής της διαφορετικότητας, δήλωσε ότι θα ήθελε να γνωρίσει διαφορετικούς πολιτισμούς και διαφορετικές καθημερινές συνήθειες από τον δικό τους πολιτισμό.



Γράφημα 1. Σύνναψη φιλίας με παιδί από άλλη Ευρωπαϊκή χώρα.

Οι μαθητές, ωστόσο, που απάντησαν ότι δεν θα έκαναν παρέα με παιδιά από άλλα Ευρωπαϊκά κράτη, δικαιολογούν την επιλογή τους στην ανοικτού τύπου ερώτηση: «Γιατί δεν θα έκανες φίλο ένα παιδί από μια Ευρωπαϊκή χώρα;». Το 50% των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι η επικοινωνία και η συνεννόηση με τα παιδιά από άλλα κράτη είναι αρκετά δύσκολη, λόγω των διαφορετικών γλωσσών επικοινωνίας. Η αδυναμία γλωσσικής συνεννόησης είναι απολύτως κατανοητή, καθώς στην ηλικία των 11 και 12 ετών που

βρίσκονται οι συμμετέχοντες της έρευνας, δεν γνωρίζουν ακόμα αρκετά καλά, κυρίως, την Αγγλική ή κάποια άλλη Ξένη Γλώσσα (ΞΓ). Το υπόλοιπο ποσοστό (50%) τόνισαν ότι αντιμετωπίζουν με φόβο και δυσπιστία τους μαθητές από άλλες χώρες, κυρίως γιατί δεν γνωρίζουν το οικογενειακό τους υπόβαθρο και τον χαρακτήρα τους.

5. Συζήτηση - Επίλογος

Μέσω της παραπάνω έρευνας διαφάνηκαν οι απόψεις των μαθητών για την έννοια του Ευρωπαίου πολίτη και το κατά πόσο αισθάνονται οι συμμετέχοντες Ευρωπαίοι πολίτες. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, η πλειονότητα των Ελλήνων μαθητών του δείγματος και, συγκεκριμένα, το 72% απάντησαν ότι, εκτός από Έλληνες, αισθάνονται και Ευρωπαίοι πολίτες. Ένα αρκετά υψηλό ποσοστό, λαμβάνοντας υπόψη τα ελληνικά δεδομένα, λόγω της απαξίωσης προς τους Ευρωπαϊκούς θεσμούς από μια μεγάλη μερίδα πολιτών. Αντιθέτως, το 11% των μαθητών απάντησαν ότι δεν αισθάνονται Ευρωπαίοι πολίτες, παρά μόνο Έλληνες.

Τέλος, το 17% των μαθητών δεν μπόρεσε να δώσει μια σαφή απάντηση στο αν αισθάνονται Ευρωπαίοι, γεγονός που οφείλει να μας προβληματίσει. Οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές δεν γνωρίζουν αν αισθάνονται Ευρωπαίοι μπορεί να αφορούν την έλλειψη επαρκούς ενημέρωσης, την αποχή τους από Ευρωπαϊκά Προγράμματα Κινητικότητας, την αντιπάθεια προς τους Ευρωπαϊκούς θεσμούς, όπως και στις πολιτικές πεποιθήσεις τους (Streitwieser & Light, 2011).

Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι Ελληνίδες μαθήτριες και οι Έλληνες μαθητές έχουν έντονο το ευρωπαϊκό αίσθημα και αισθάνονται, το μεγαλύτερο ποσοστό, ότι είναι και Έλληνες και παράλληλα Ευρωπαίοι πολίτες. Παρατηρήθηκε, ωστόσο, μια άγνοια στο μαθητικό πληθυσμό σχετικά με τις κοινές αξίες, τους στόχους και τις επιδιώξεις των Ευρωπαϊκών κρατών. Αρκετοί μαθητές αισθάνονται Ευρωπαίοι λόγω τυπικών και όχι ουσιαστικών παραγόντων, εξαιτίας της συμμετοχής της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Αυτό που προέχει, λοιπόν, είναι να τονωθεί το κοινό ευρωπαϊκό αίσθημα των Ελλήνων μαθητών και πολιτών, ώστε να αισθάνονται Ευρωπαίοι, επειδή κατανοούν το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια κοινότητα με κοινούς σκοπούς και επιδιώξεις. Οφείλουμε να προωθήσουμε και να ενδυναμώσουμε τα κοινά μας χαρακτηριστικά, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν μια ισχυρή ευρωπαϊκή ταυτότητα, και όχι τις διαφορές μας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουμε να παρέχουμε στους μαθητές μας δυνατότητες και ευκαιρίες κινητικότητας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με Ευρωπαίους μαθητές και να τους παρακινούμε για συμμετοχή στα συγκεκριμένα Προγράμματα (Bratitsis et al., 2016).

Η εκπαιδευτική κοινότητα δεν πρέπει να σταματήσει να δίνει ερεθίσματα, ευκαιρίες και γνώσεις στους μαθητές. Έχουν γίνει σημαντικά βήματα προόδου όλα αυτά τα χρόνια για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών, μιας προσωπικότητας δίχως ρατσιστικές αντιλήψεις, στερεοτυπικά κάταλοιπα του παρελθόντος και ακραίες

συμπεριφορές. Πλέον, οι Έλληνες μαθητές και οι Ελληνίδες μαθήτριες έχουν διευρυμένη σκέψη, αποδέχονται το διαφορετικό και αγκαλιάζουν όλους τους συμμαθητές τους, ανεξαρτήτως καταγωγής, φύλου, γλώσσας και εθνικής προέλευσης. Δεν μπορούμε όμως να παραβλέψουμε το γεγονός ότι η νοοτροπία των μαθητών έχει αλλάξει προς το καλύτερο τα τελευταία χρόνια και υπάρχουν οι βάσεις για να δημιουργηθούν ακόμα καλύτερες συνθήκες στα σχολεία και να εκλείψουν οι παραβατικές συμπεριφορές και οι παρωχημένες απόψεις του παρελθόντος (Rohde-Liebenau, 2020).

Η Ελλάδα του μέλλοντος οφείλει να είναι μια χώρα φιλοευρωπαϊκή και φιλόξενη, δίχως να χάσει την ιστορική της ταυτότητα και χωρίς να αλλοιώσει τον πολιτισμό της. Οφείλει να είναι η χώρα της δημοκρατίας, άρα και της αποδοχής της διαφορετικότητας, η χώρα της οποίας οι κάτοικοί της θα αισθάνονται τόσο Έλληνες, όσο και Ευρωπαίοι. Αυτός είναι ο μελλοντικός στόχος για την χώρα μας, η παράλληλη ανάπτυξη των δύο ιδιοτήτων των πολιτών, της Ελληνικής και της Ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Βιβλιογραφία

- Bellamy, R. (2008). *Citizenship: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Bratitsis, T., Tsolopani, I., Ioannou, M., & Nedelkou, O. (2016). Framework for the key citizenship competences. We Are Europe. Retrieved on 1/12/2024 from www.wreurope.eu/uploads/1/6/2/1/16214540/framework_for_key_citizenship_competences.pdf.
- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Κυριακίδη.
- Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Στρασβούργο: Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Ανακτήθηκε στις 10/12/2024 από https://www.echr.coe.int/documents/convention_ell.pdf.
- Garcia, M., Cores-Bilbao, E., & Gamez, C. (2021). Andalusian university students' perception of their European identity: International orientation and experiences. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(1), 79-96.
- Guzzo T., D'Andrea A., Ferri F., & Grifoni P. (2018). European citizenship, identity and rights: a survey on Italian young students. *European Scientific Journal*, 14(20), 240-260.
- Healy, M., & Richardson, M. (2017). Images and identity: Children constructing a sense of belonging to Europe. *European Educational Research Journal*, 16(4), 440-454.
- Mendez, C., & Bachtler, J. (2018). *European identity and citizen attitudes to cohesion policy: What do we know?* Cohesify Research Paper 1. European Policies Research Centre.
- Meyer, C. (2018). We are Europeans: Perspectives of European citizenship and identity in the European Union and Argentina. Διαθέσιμο στο <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1251252&dswid=-3740>.

- Osler, A., & Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: Theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55(3), 243-254.
- Rohde-Liebenau, J. (2020). Raising European citizens? European Identity in European schools. *Journal of Common Market Studies*, 58(6), 1504-1522.
- Streitwieser, B., & Light, G. (2011). *The Erasmus citizen: Student conceptions of citizenships in the Erasmus mobility programme. Comparative and international education society annual meeting*. Montreal, Canada. Retrieved on 5/11/2024 from <https://searle.northwestern.edu/focus-areas/>.

Η γραπτή οδηγία ως βασική συνιστώσα στην τυπική αξιολόγηση των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου: πιστοποίηση ελληνομάθειας

Αικατερίνη Κιγιτσιόγλου-Βλάχου

τ. Καθηγήτρια Α.Π.Θ.

rkiyitsi@frl.auth.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο στοχεύει στην επισήμανση, τόσο στον συγγραφέα των δοκιμασιών όσο και στον αξιολογητή¹, του ουσιαστικού ρόλου που διαδραματίζει η με σαφήνεια διατυπωμένη γραπτή οδηγία ως βασική συνιστώσα στην κατάλληλη παραγωγή γραπτού λόγου. Η σαφής, στοχευμένη και δομημένη γραπτή οδηγία λειτουργεί ως ερέθισμα/έναυσμα για τον μαθητή/υποψήφιο ορίζοντας το περιεχόμενο, αποτρέποντας την καταστρατήγηση των γλωσσικών και πολιτισμικών συμβάσεων –επιβεβλημένες από τη γλώσσα-στόχο– με απώτερο σκοπό την απρόσκοπτη επικοινωνία. Για την επίτευξη του στόχου ανάδειξης της σπουδαιότητας της γραπτής οδηγίας ως καθοριστικού συστατικού για την παραγωγή γραπτού λόγου, παρατίθενται σχολιασμένες γραπτές οδηγίες προερχόμενες από δοκιμασίες παραγωγής γραπτού λόγου με στόχο την πιστοποίηση της Ελληνικής του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ). Ειδικότερα, αναλύεται η διατύπωση της γραπτής οδηγίας και ερευνάται εάν και σε ποιον βαθμό καθοδηγεί με σαφήνεια τον υποψήφιο να παραγάγει ορθό και κατάλληλο γραπτό λόγο.

Λέξεις-κλειδιά: Γραπτή οδηγία, παραγωγή γραπτού λόγου, τυπική αξιολόγηση, πιστοποίηση ελληνομάθειας.

1. Εισαγωγή

Οι κοινωνικές περιστάσεις, σε συνδυασμό με τις γλωσσικές και πολιτισμικές συμβάσεις κάθε γλώσσας, επιβάλλουν τους όρους με τους οποίους ο χρήστης «λειτουργεί» με τη γλώσσα στην ιδεολογική της διάσταση, προκειμένου να διευκολυνθεί και να επιτευχθεί απρόσκοπτα η επικοινωνία.

Η εκμάθηση και η κατάκτηση της ξένης γλώσσας δεν επιτελούνται μόνο μέσα από την εκμάθηση του γλωσσικού συστήματος, δηλαδή μόνο με δομικά στοιχεία που αφορούν στο γλωσσικό σύστημα, στη γλωσσική επίγνωση. Η διαδικασία κατάκτησης της ξένης γλώσσας πραγματώνεται και μέσα από στοιχεία τα οποία αφορούν στον σκοπό για τον οποίον παράγεται ο λόγος. Πρόκειται για τα στοιχεία εκείνα τα οποία επιβάλλουν και υπαγορεύουν τις πρακτικές και τεχνικές παραγωγής κατάλληλων κειμένων, είτε αυτά

¹Για λόγους οικονομίας χώρου και ευκολίας στην ανάγνωση, υιοθετείται, συμβατικά, η χρήση του αρσενικού γένους.

είναι προφορικά είτε γραπτά, για συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση, δηλαδή για την ένταξη του παραγόμενου λόγου σε συγκεκριμένο κειμενικό είδος.

2. Βασικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου

Ο λόγος, προφορικός ή/και γραπτός, προϋποθέτει τη γνώση του γλωσσικού συστήματος, πραγματώνεται, ωστόσο, με τη συνειδητοποίηση της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας, δηλαδή τον ενσυνείδητο έλεγχο και χειρισμό των γλωσσικών στοιχείων, ανάλογα με το απαιτούμενο ανά περίσταση επικοινωνίας κειμενικό είδος.

Παράλληλα, ο λόγος πάντα εντάσσεται σε ένα κειμενικό είδος και υπακούει στους κανόνες και τις συμβάσεις που το διέπουν στοχεύοντας στην επιτέλεση αφενός των υφολογικών εκδοχών, οι οποίες συναρτώνται με το περικειμενικό πλαίσιο, αφετέρου δε, της κειμενικής διαφοροποίησης σε σχέση με την ποικιλότητα του περικειμενικού πλαισίου και την κοινωνική πρακτική που πλάθεται και εκπορεύεται από τις πραγματολογικές/κοινωνιογλωσσολογικές συνήθειες της κάθε/εκάστης γλωσσικής κοινότητας.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι «κανένα κείμενο δεν γράφεται μόνο σε “μία γλώσσα” αλλά εντάσσεται σε ένα κειμενικό είδος ακολουθώντας τις δεσμεύσεις της συγκεκριμένης γλώσσας» (Rastier, 2004, σ. 126), θεωρούμε ότι το κειμενικό είδος, ως κοινωνική πρακτική, είναι ένα «σημειωτικό εργαλείο» (Schneuwly, 1994, σ. 160), ένα «κοινό εργαλείο επικοινωνίας σε πολλές γλώσσες» (Jacquin, 2016, σ. 239), ένα «εργαλείο διδασκαλίας», ένα απαραίτητο εργαλείο με το οποίο επιτυγχάνεται η αποτελεσματική γραπτή (αλλά και προφορική) επικοινωνία, δηλαδή η επικοινωνία που επιτυγχάνει τον στόχο της. Κατά συνέπεια, όπως αναφέρει και η Cushing-Weigle (2002), οι υφολογικές εκδοχές –λεξιλογικές και μορφοσυντακτικές– που θα επιλέξει ο μαθητής/υποψήφιος εξετάσεων πιστοποίησης γλωσσομάθειας οφείλουν να συνάδουν με το κειμενικό είδος και να υπακούσουν στους κανόνες που επιβάλλει η γλώσσα-στόχος, καθώς και στις πολιτισμικές συμβάσεις που διέπουν τη γλωσσική κοινότητα-στόχο.

Ας σημειωθεί ότι αναφερόμαστε στην παραγωγή γραπτού κείμενου ως έναν αντιπροσωπευτικό «λόγο της κοινωνικής χρησιμότητας» (Πολίτης, 2001, σ. 60) και όχι στο γραπτό κείμενο που χρησιμοποιείται και, συχνά, ευνοείται «από τις πρόσφατες τεχνολογίες επικοινωνίας, οι οποίες καταστρατηγούν τον γραπτό, επιμελημένο, δημόσιο λόγο προς όφελος του προφορικού, αυθόρμητου και ιδιωτικού» (Mahrer, 2017, σ. 17).

Κατά συνέπεια, η παραγωγή γραπτού λόγου, στο πλαίσιο της πιστοποίησης γλωσσομάθειας, συνίσταται σε καθοδηγούμενη, ημιελεύθερη δοκιμασία παραγωγής με ερέθισμα σαφή γραπτή οδηγία συνοδευόμενη ή όχι από εικόνα. Επιπλέον, ακόμη και ως διδακτική δοκιμασία αποτελεί κοινωνική και πολιτισμική δραστηριότητα, υπό την έννοια ότι κάθε γραπτό κείμενο δεν είναι «απομονωμένο», αντίθετα εντάσσεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, όπως αυτό ορίζεται από κάθε γλωσσική κοινότητα-στόχο και αξιολογείται βάσει των συμβάσεων που επιβάλλει η συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα.

3. Γραπτή οδηγία απαραίτητη συνιστώσα για την παραγωγή γραπτού λόγου

Στο πλαίσιο της πιστοποίησης γλωσσομάθειας, ο υποψήφιος καλείται να συντάξει ένα λειτουργικό και ολοκληρωμένο γραπτό κείμενο. Η παραγωγή γραπτού λόγου έλκεται από τη γραπτή οδηγία η οποία αποτελεί ισχυρή, ουσιαστική και απαραίτητη συνιστώσα καθώς λειτουργεί ως έναυσμα και σημείο αναφοράς (Biggs & Tang, 2011· Race, 2014). Συνεπώς, αναγκαία προϋπόθεση στη διατύπωση της γραπτής οδηγίας είναι να ορίζεται με σαφήνεια το περιεχμενικό πλαίσιο της επικοινωνιακής περίπτωσης. Συγκεκριμένα: (α) Ποιος γράφει σε ποιον, δηλαδή ποιος είναι ο «ρόλος» του υποψηφίου και σε ποιον απευθύνεται, (β) για ποιον σκοπό επικοινωνεί μαζί του, δηλαδή ποιες είναι οι πράξεις λόγου που καλείται να επιτελέσει και να αναπτύξει, προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, για παράδειγμα να ζητήσει ή/και να δώσει πληροφορίες, να περιγράψει κάποιον/κάτι, να εκφράσει ή/και να υποστηρίξει την άποψή του, να διηγηθεί ένα περιστατικό, κ.λπ., (γ) το κειμενικό είδος, τις κοινωνικές και πολιτισμικές συμβάσεις του οποίου ο υποψήφιος οφείλει να ακολουθήσει και να σεβαστεί, όπως ηλεκτρονικό μήνυμα, επιστολή, ευχετήρια κάρτα, άρθρο, κριτική (βιβλίου, θεάτρου, εικαστικών, κινηματογράφου, μουσικής), κ.ά. και (δ) την έκταση του κειμένου (Κιγιτσιόγλου-Βλάχου, 2022).

Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι ο υποψήφιος δεν καλείται να γράψει «έκθεση ιδεών», αλλά, λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες της γραπτής οδηγίας, να παραγάγει στη γλώσσα-στόχο λόγο ορθό, δομημένο, επιμελημένο και κατάλληλο σύμφωνα με την επικοινωνιακή περίπτωση. Επομένως, ο υποψήφιος έχει ανάγκη από σαφείς υποδείξεις για να κατανοήσει αυτό που του ζητείται, ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία στην περίπτωση επικοινωνίας, όπως αυτή προσδιορίζεται από τη γραπτή οδηγία (ibid.).

4. Ερευνητική υπόθεση

Οι σαφείς πληροφορίες, παροτρύνσεις οι οποίες παρέχονται από τη γραπτή οδηγία σε συνδυασμό με σαφή κριτήρια (επικοινωνιακά και ποιοτικά) της «Σχάρας» αξιολόγησης διευκολύνουν, εκτός από τον υποψήφιο, τον βαθμολογητή στην αντικειμενική, έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση της γραπτής παραγωγής. Κυρίως δε, από τη σαφήνεια της γραπτής οδηγίας προκύπτουν η καταλληλότητα λόγου, καθώς και η ορθή επιλογή των υφολογικών εκδοχών.

Το παρόν κείμενο, εστιάζοντας στον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η γραπτή οδηγία για την επιτυχή παραγωγή γραπτού λόγου, μελετά τη διατύπωση των γραπτών οδηγιών της πιστοποίησης της ελληνικής ως ξένης ή/και 2^{ης} γλώσσας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ), αναλύει και σχολιάζει τις παρεχόμενες πληροφορίες ως προς το εάν και κατά πόσον καλύπτουν το περιεχόμενο της επικοινωνιακής περίπτωσης.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο επικοινωνιακής περίπτωσης, το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στα ακόλουθα ερωτήματα: (α) Στον «ρόλο» του αποδέκτη του παραγόμενου κειμένου και στον «ρόλο» που αποδίδεται στον υποψήφιο/συντάκτη του κειμένου. Τόσο ο «ρόλος» του αποδέκτη όσο και ο «ρόλος» του υποψηφίου/συντάκτη του κειμένου είναι

αληθοφανείς; Είναι οι κατάλληλοι για το επίπεδο γλωσσομάθειας; Περιλαμβάνονται στους περιγραφητές του επιπέδου γλωσσομάθειας¹, ώστε να επιτρέπουν και να διευκολύνουν τον υποψήφιο στο έργο του; (β) Ορίζεται με σαφήνεια η προθετικότητα/πρόθεση (intentionality/intention) του υποψηφίου/συντάκτη του κειμένου –αναπόσπαστο μέρος της πρόσβασης στα ποικίλα νοήματα οποιουδήποτε κειμενικού είδους– προκειμένου να του επιτρέψει να αναγνωρίζει την πράξη/τις πράξεις λόγου και να αναπτύσσει τον κατάλληλο λόγο για τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίπτωση, ώστε στη συνέχεια να τον εντάξει στο ενδεδειγμένο κειμενικό είδος; Η επικοινωνιακή αυτή πρόθεση, η οποία πραγματώνεται με την πράξη/τις πράξεις λόγου, συνιστά τον κύριο και καίριο παράγοντα κατανόησης και παραγωγής του κειμένου; (γ) Ο τρόπος διατύπωσης της γραπτής οδηγίας αποτρέπει την αναπαραγωγή/αντιγραφή του λεκτικού της οδηγίας; (δ) Καθορίζεται το κειμενικό είδος το οποίο οφείλει να ακολουθήσει και να σεβαστεί ο υποψήφιος; Το κειμενικό είδος προβλέπεται από το επίπεδο γλωσσομάθειας του υποψηφίου;

Συνεπώς, εύλογα δημιουργείται ένας έντονος και γόνιμος προβληματισμός ο οποίος διαμορφώνει το κατωτέρω ερευνητικό μας ερώτημα. Συγκεκριμένα:

Σε ποιο βαθμό η γραπτή οδηγία, η οποία λειτουργεί ως ερέθισμα, ως έναυσμα και ορίζει το περιεχόμενο, δηλαδή την περίπτωση επικοινωνίας στο πλαίσιο της οποίας καλείται ο υποψήφιος να παραγάγει ένα γραπτό κείμενο, λαμβάνει υπόψη της όλες τις ανωτέρω παραμέτρους, ώστε να οδηγηθεί ο υποψήφιος στις εξετάσεις πιστοποίησης της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας στην αναμενόμενη παραγωγή, ανεξάρτητα από τα «γλωσσικά λάθη»;

5. Ανάλυση των γραπτών οδηγιών

Στην προσπάθεια να απαντηθεί το ανωτέρω ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκε ενδεικτικός αριθμός γραπτών οδηγιών των εξετάσεων πιστοποίησης της ελληνομάθειας, περιόδου 2022, του ΚΕΓ για τα επίπεδα Α2, Β1, Β2, Γ1 και Γ2. Η εξέταση της παραγωγής λόγου στο ΚΕΓ περιλαμβάνει δύο δοκιμασίες για κάθε έκαστο επίπεδο γλωσσομάθειας. Ακολουθεί η ανάλυση και ο σχολιασμός των γραπτών οδηγιών της παραγωγής γραπτού λόγου των υποψηφίων των επιπέδων γλωσσομάθειας Α2, Β1, Β2, Γ1 και Γ2.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Παραγωγή γραπτού λόγου

Πρώτο μέρος (12 μονάδες)

Την προηγούμενη Κυριακή πήγατε στο πάρτι ενός φίλου/μιας φίλης σας και περάσατε πολύ ώραία. Γράψτε ένα ηλεκτρονικό μήνυμα στον ξάδερφό σας, τον Δημήτρη, που δεν μπόρεσε να έρθει στο πάρτι. Του λέτε τα νέα από το πάρτι (τι ώρα πήγατε, τι φορέσατε, τι δώρο πήρατε, ποιοι ήταν εκεί, τι φάγατε, τι μουσική ακούσατε κ.ά). (80-100 λέξεις)

Προσέξτε: στο τέλος του ηλεκτρονικού μηνύματος μη γράψετε το όνομά σας. Χρησιμοποιήστε άλλο όνομα.

Εικόνα 1. Επίπεδο Α2, δοκιμασία 1.

¹ Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση, 2006.

Η γραπτή οδηγία της πρώτης δοκιμασίας ορίζει με σαφήνεια την επικοινωνιακή περίσταση αποδίδοντας διακριτούς «ρόλους» στον υποψήφιο/συντάκτη του κειμένου και στον αποδέκτη. Ο υποψήφιος αβίαστα αντιλαμβάνεται ότι πρέπει να «περιγράψει» πώς πέρασε στο φιλικό πάρτι χρησιμοποιώντας απλώς τις λέξεις-κλειδιά. Το κειμενικό είδος καθορίζεται και προβλέπεται από το επίπεδο. Ωστόσο, ενδεικνύται, για ευνόητους λόγους κατά τη βαθμολογία, η οδηγία να προτείνει τη χρήση ενός κοινού ονόματος για όλους τους υποψηφίους. Η επισήμανση αυτή ισχύει για όλες τις γραπτές οδηγίες, όλων των επιπέδων γλωσσομάθειας, της εξέτασης παραγωγής γραπτού λόγου του ΚΕΓ.

Στη δοκιμασία 2 του επιπέδου Α2, η επικοινωνιακή περίσταση είναι σαφής. Αναμένεται από τον υποψήφιο να παραγάγει ένα κείμενο χρησιμοποιώντας μελλοντικό χρόνο στο οποίο θα δίνει σχετικές πληροφορίες με την εκδρομή στην οποία θα συμμετάσχει, δηλαδή να αναπτύξει την πράξη λόγου «πληροφορώ για κάτι». Ωστόσο, δύο σημεία καθιστούν το έργο του υποψηφίου ιδιαίτερα απαιτητικό καθώς πρέπει να γράψει μία ανακοίνωση, κειμενικό είδος που δεν προβλέπεται για το συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσομάθειας (προβλέπεται για τα επίπεδα Β2, Γ1 και Γ2), ενώ η συνέχεια της γραπτής οδηγίας «Σας αρέσει το βουνό;» παραπέμπει σε άλλη πράξη λόγου.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Παραγωγή γραπτού λόγου

Πρώτο μέρος (12 μονάδες)

Εδώ και αρκετό καιρό ένας φίλος/μία φίλη σας έχει πολλή δουλειά και περνάει σχεδόν όλη την ημέρα μπροστά στην οθόνη του υπολογιστή του/της. Στο τελευταίο ηλεκτρονικό μήνυμά του/της σας έγραψε ότι αισθάνεται πολλή **καούραση** και **άγχος**. Σας ζήτησε να του/της δώσετε **μερικές συμβουλές**. Του/της γράφετε κι εσείς ένα ηλεκτρονικό **μήνυμα** και λέτε τι πρέπει να κάνει, για να νιώσει **καλύτερα** (σωστή χρήση υπολογιστή, δραστηριότητες, εκδρομές, επικοινωνία με φίλους/φίλες, ύπνος, διατροφή). (150 λέξεις)

Προσέξτε: στο τέλος του ηλεκτρονικού μηνύματος μην υπογράψετε με το όνομά σας. Χρησιμοποιήστε άλλο όνομα.

Νόο μήνυμα

Παραλήπτης: Μιχάλης/Ξένια

Θέμα: Συμβουλές για να νιώσεις καλύτερα

Γεια σου, Μιχάλη/Γεια σου, Ξένια! Πείρα το μήνυμά

Εικόνα 3. Επίπεδο Β1, δοκιμασία 1.

Στη διατύπωση της γραπτής οδηγίας της πρώτης δοκιμασίας του επιπέδου Β1 ορίζεται με σαφήνεια η επικοινωνιακή περίσταση, καθορίζεται το κειμενικό είδος και αποδίδονται κατάλληλοι «ρόλοι». Σημειώνεται, ωστόσο, ότι η πράξη λόγου «συμβουλευτώ» δεν προβλέπεται από το συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσομάθειας.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Παραγωγή γραπτού λόγου

Δεύτερο μέρος (13 μονάδες)

Πριν από λίγες **εβδομάδες** κάνατε τις **διακοπές** σας σε ένα **ξενοδοχείο** που **κλείσατε** από το διαδικίτιο. Δεν μείνατε, όμως, καθόλου **ευχαριστημένοι/ευχαριστημένη**. Γράφετε ένα γράμμα στον διευθυντή του ξενοδοχείου και λέτε τα παράπονά σας (μικρό και παλιό δωμάτιο, καθαριότητα, φασαρία, συμπεριφορά του προσωπικού, πριονό). Του λέτε ευγενικά τι μπορεί να κάνει, για να είναι **ευχαριστημένοι** οι πελάτες του. (150 λέξεις)

Προσέξτε: στο τέλος του γράμματος μην υπογράψετε με το όνομά σας. Χρησιμοποιήστε άλλο όνομα.

10 Απριλίου 2022

Αγαπητέ κύριε Αντωνιάδη,

Εικόνα 4. Επίπεδο Β1, δοκιμασία 2.

Η επικοινωνιακή περίσταση είναι σαφής. Οι πράξεις λόγου «εκφράζω δυσαρέσκεια» και «προτείνω» αναπτύσσονται σε παρελθοντικό χρόνο και προβλέπονται από το συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσομάθειας. Όμως, το κειμενικό είδος «επίσημη επιστολή» δεν προβλέπεται στο επίπεδο B1. Επιπλέον, ο τρόπος διατύπωσης της γραπτής οδηγίας δεν αποτρέπει την αναπαραγωγή των ζητούμενων τα οποία αποτυπώνονται στην ίδια την οδηγία. Συγκεκριμένα, η αποστροφή «δεν μείνατε καθόλου ευχαριστημένος/ευχαριστημένη», μπορεί να αποδοθεί ως «εκφράζετε τα παράπονά σας», ώστε ο υποψήφιος να αναπτύξει τη συγκεκριμένη πράξη λόγου χρησιμοποιώντας το κατάλληλο λεξιλόγιο. Η λέξη-κλειδί «μικρό και παλιό δωμάτιο» μπορεί να περιοριστεί μόνο στο «δωμάτιο».

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Παραγωγή γραπτού λόγου

Πρώτο μέρος (10 μονάδες)

Μια φίλη σας θέλει να κάνει ένα ταξίδι το καλοκαίρι. Αναρωτιέται, όμως, αν είναι καλύτερο να πάει ταξίδι με κάποιο ταξιδιωτικό γραφείο ή να το οργανώσει μόνη της. Της στέλνετε ένα ηλεκτρονικό μήνυμα (email), για να πείτε τη γνώμη σας. Στο μήνυμά σας αναφέρετε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της κάθε επιλογής. Τέλος, της προτείνετε μία από τις δύο επιλογές. (200 λέξεις)

Προσέξτε: στο τέλος του μηνύματος μην υπογράψετε με το όνομά σας. Χρησιμοποιήστε άλλο όνομα.

Εικόνα 5. Επίπεδο B2, δοκιμασία 1.

Γραπτή οδηγία στην οποία ορίζονται με σαφήνεια η επικοινωνιακή περίσταση, η πρόθεση του υποψηφίου (επιχειρηματολογία υπέρ και κατά), καθώς και το κειμενικό είδος. Ο «ρόλος» του αποδέκτη, «μια φίλη σας», θα μπορούσε να διατυπωθεί ως «η ελληνόφωνη φίλη σας», ώστε να δικαιολογείται η σύνταξη ενός ηλεκτρονικού μηνύματος στην Ελληνική και να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο πραγματική και πειστική η επικοινωνιακή περίσταση.

Πιστοποίηση Επίπεδου της Ελληνομάθειας Μάιος 2022 | B2

Παραγωγή γραπτού λόγου

Δεύτερο μέρος (10 μονάδες)

Στην περιοχή όπου μένετε υπάρχει ένα δημόσιο κτίριο, το οποίο είναι άδειο και δεν χρησιμοποιείται. Γράψετε μια επιστολή στο δημοτικό συμβούλιο, στην οποία προτείνετε το κτίριο αυτό να γίνει κέντρο απασχόλησης παιδιών και νέων. Αναφέρετε πιθανούς τρόπους απασχόλησης των παιδιών και των νέων εκεί καθώς και τα οφέλη από τη δημιουργία ενός τέτοιου κτιρίου στην περιοχή σας (νέες θέσεις εργασίας, δημιουργικές δραστηριότητες για νέους και παιδιά, νέα ενδιαφέροντα και εμπειρίες κ.ά.). (200 λέξεις)

Προσέξτε: στο τέλος της επιστολής μην υπογράψετε με το όνομά σας. Χρησιμοποιήστε άλλο όνομα.

Εικόνα 6. Εικόνα Επίπεδο B2, δοκιμασία 2.

Επικοινωνιακή περίσταση σαφής, θεματική ενδιαφέρουσα, η πρόθεση του γράφοντα είναι αναγνωρίσιμη, ο «ρόλος» του αποδέκτη κατανοητός, το κειμενικό είδος (επίσημη επιστολή) κατάλληλο για το συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσομάθειας. Ωστόσο, ο τρόπος διατύπωσης της γραπτής οδηγίας δεν αποτρέπει την αναπαραγωγή των ζητούμενων τα οποία αποτυπώνονται στην ίδια την οδηγία. Συγκεκριμένα, τα παρεχόμενα παραδείγματα «νέες θέσεις εργασίας», «δημιουργικές δραστηριότητες για νέους και παιδιά, νέα ενδιαφέροντα και εμπειρίες», θα μπορούσαν να περιοριστούν απλώς σε

«εργασία», «δραστηριότητες», «ενδιαφέροντα», ώστε ο υποψήφιος να εμπλουτίσει τις ενδεικτικές ιδέες της οδηγίας με το κατάλληλο για την περίπτωση λεξιλόγιο.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Παραγωγή γραπτού λόγου

Πρώτο μέρος (10 μονάδες)

Πρόσφατα επιβλήθηκε σε έναν φίλο σας πρόστιμο για παράνομη στάθμευση και εκείνος σκέφτεται να διαμαρτυρηθεί στην αρμόδια δημοτική υπηρεσία. Ζητάει την άποψή σας πριν κάνει κάτι. Εσείς του γράφετε ένα γράμμα αναφέροντας ότι συμφωνείτε με την εφαρμογή αυτού του μέτρου και μάλιστα όχι μόνο σε περίπτωση παράνομης στάθμευσης αλλά και σε περιπτώσεις άλλων παραβάσεων (υπερβολική ταχύτητα, κατανάλωση αλκοόλ, χρήση κινητού κατά την οδήγηση, κ.ά.). Του εξηγείτε τους λόγους και υποστηρίζετε τις απόψεις σας με επιχειρήματα. (250-300 λέξεις)

Προσέξτε: στο τέλος του γράμματός μην υπογράψετε με το όνομά σας. Χρησιμοποιήστε άλλο όνομα.

Εικόνα 7. Επίπεδο Γ1, δοκιμασία 1.

Η γραπτή οδηγία της πρώτης δοκιμασίας του επιπέδου Γ1 καθορίζει με σαφήνεια την επικοινωνιακή κατάσταση, με διακριτούς τους «ρόλους» του αποδέκτη και του υποψηφίου/συντάκτη του κειμένου, με κατάλληλες για το επίπεδο πράξεις λόγου, με το κειμενικό είδος γνωστό για τον υποψήφιο. Ωστόσο, ο τρόπος διατύπωσης της γραπτής οδηγίας με το λεκτικό που παρέχει δεν αποτρέπει την αναπαραγωγή των ζητούμενων τα οποία αποτυπώνονται στην ίδια την οδηγία. Συγκεκριμένα, η «υπερβολική ταχύτητα», «κατανάλωση αλκοόλ», «χρήση κινητού κατά την οδήγηση», μπορούν να περιοριστούν μονολεκτικά σε «ταχύτητα», «κινητό», «αλκοόλ».

Πιστοποίηση Επίπεδου της Ελληνικής Γλώσσας Μάιος 2022 Γ1

Παραγωγή γραπτού λόγου

Δεύτερο μέρος (10 μονάδες)

Τον τελευταίο καιρό γίνονται πολλές κλοπές στο νοσοκομείο της πόλης σας και η διευθύντρια αποφασίζει να τοποθετήσει κάμερες ασφαλείας. Εσείς εργάζεστε εκεί και διαφωνείτε με την τοποθέτησή τους. Γράφετε μια ανακοίνωση, προκειμένου να ενημερώσετε το προσωπικό του νοσοκομείου για την άποψή σας. Αναφέρεστε στα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν από τη χρήση τέτοιου είδους συστημάτων παρακολούθησης όσον αφορά τα προσωπικά δεδομένα και την ιδιωτική ζωή των πολιτών. Επίσης, προτείνετε άλλα μέτρα για την αποφυγή των κλοπών και την διαφύλαξη της ασφάλειας του νοσοκομείου. (300 λέξεις)

Προσέξτε: στο τέλος του άρθρου μην υπογράψετε με το όνομά σας.

Όχι στις κάμερες ασφαλείας!

Εικόνα 8. Επίπεδο Γ1, δοκιμασία 2.

Σαφής επικοινωνιακή κατάσταση, ενδιαφέρουσα θεματική, όλες οι παράμετροι («ρόλοι», πράξεις λόγου, κειμενικό είδος) συνάδουν με το συγκεκριμένο επίπεδο. Ωστόσο, ο τίτλος της ανακοίνωσης θα μπορούσε να μην παρέχεται και να αποτελεί ένα επιπλέον ποιοτικό κριτήριο ως προς την καταλληλότητα του λόγου κατά τη βαθμολόγηση.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Παραγωγή γραπτού λόγου

Πρώτο μέρος (10 μονάδες)

Τα τελευταία χρόνια η καταλυτική επίδραση των νέων τεχνολογιών στην αγορά εργασίας καθώς και η πρόσφατη πανδημία οδήγησαν στη γρήγορη ανάπτυξη και επέκταση της τηλεργασίας. Συμμετέχετε σε μια διαδικτυακή συζήτηση με θέμα «Τηλεργασία: ένα νέο μοντέλο εργασίας». Αναφέρετε τις θετικές και αρνητικές πλευρές της τηλεργασίας για τους εργαζόμενους και τους εργοδότες και υποστηρίξτε τις απόψεις σας με επιχειρήματα και παραδείγματα. (300-350 λέξεις)

Προσέξτε: στο τέλος του κειμένου μην υπογράψετε με το όνομά σας. Χρησιμοποιήστε άλλο όνομα.

25.5.2022
Τηλεργασία: Ένα νέο μοντέλο εργασίας

Εικόνα 9. Επίπεδο Γ2, δοκιμασία 1.

Θεματικό πεδίο επίκαιρο, πράξεις λόγου κατάλληλες για το επίπεδο. Ο τρόπος, όμως, διατύπωσης της γραπτής οδηγίας παρουσιάζει αμφισημία δεδομένου ότι το περιεχόμενο δεν είναι σαφές. Συγκεκριμένα, ο υποψήφιος/συντάκτης του κειμένου ενδέχεται να εκλάβει τη συμμετοχή του «σε μια διαδικτυακή συζήτηση» ως προφορική συζήτηση και η γραπτή παραγωγή του να παρουσιάζει, συνεπώς, στοιχεία προφορικότητας. Επίσης, δεν καθορίζεται το κειμενικό είδος, το οποίο οφείλει να ακολουθήσει και να σεβαστεί ο υποψήφιος.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Παραγωγή γραπτού λόγου

Δεύτερο μέρος (10 μονάδες)

Με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα για την Εξάλειψη της Βίας κατά των Γυναϊκών (25 Νοεμβρίου) γράψτε ένα άρθρο σε ένα διαδικτυακό περιοδικό με τίτλο «Να σταματήσουμε την έμφυλη βία ΤΩΡΑ!». Στο άρθρο αναφέρεστε στα αίτια της βίας κατά των γυναικών και προτείνετε τρόπους και δράσεις για την οριστική εξάλειψη του φαινομένου. Υποστηρίξτε τις απόψεις σας με επιχειρήματα. (400-450 λέξεις)

Προσέξτε: στο τέλος του άρθρου μην υπογράψετε με το όνομά σας.

Να σταματήσουμε την έμφυλη βία ΤΩΡΑ!

Εικόνα 10. Επίπεδο Γ2, δοκιμασία 2.

Η επικοινωνιακή περίσταση ορίζεται με σαφήνεια, ο «ρόλος» του υποψηφίου, οι πράξεις λόγου και το κειμενικό είδος προβλέπονται από το συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσομάθειας. Ωστόσο, ο τίτλος της ανακοίνωσης θα μπορούσε να μην παρέχεται και να αποτελεί ένα επιπλέον ποιοτικό κριτήριο ως προς την καταλληλότητα του λόγου κατά τη βαθμολόγηση.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι γραπτές οδηγίες του ΚΕΓ, όπως προκύπτει από την ανωτέρω ανάλυση, διατυπώνονται με τρόπο που επιτρέπει στον υποψήφιο, ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας που έχει, να παραγάγει άρτιο και κατάλληλο γραπτό λόγο ανταποκρινόμενο πλήρως στις απαιτήσεις του εκάστοτε θέματος.

Επίσης, για την αποφυγή αναπαραγωγής του λεκτικού της οδηγίας από τον υποψήφιο/συντάκτη του κειμένου συνιστάται να προτείνονται μεμονωμένες λέξεις-κλειδιά, προκειμένου ο υποψήφιος να αναπτύξει τις παρεχόμενες ιδέες και να επιλέξει ο

ίδιος το κατάλληλο λεξιλόγιο, γεγονός το οποίο μπορεί να αποτελέσει ένα επιπλέον ποιοτικό κριτήριο αξιολόγησης της γλωσσομάθειάς του.

Μία επισήμανση αφορά συνολικά στις γραπτές οδηγίες. Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας στη βαθμολόγηση της παραγωγής γραπτού λόγου, ενδεικνύεται η χρήση ενός ονόματος κοινού για όλους τους υποψηφίους. Επιπλέον, να λαμβάνεται μέριμνα ώστε τα κειμενικά είδη, καθώς και οι πράξεις λόγου να αντιστοιχούν στους περιγραφητές ενός εκάστου επιπέδου γλωσσομάθειας σύμφωνα με τις προδιαγραφές του ΚΕΠΑ. Συνιστάται να αποφεύγεται να παρέχεται ο τίτλος παραγωγής λόγου, προκειμένου να αποτελεί ένα επιπλέον ποιοτικό κριτήριο καταλληλότητας λόγου κατά τη βαθμολόγηση.

6. Επιλογικός σχολιασμός

Στο παρόν κείμενο επιχειρήθηκε να αναδειχθεί ο σημαντικός ρόλος της γραπτής οδηγίας ως θεμελιώδους παράγοντα και αναπόσπαστου μέρους της διαδικασίας ανάπτυξης παραγωγής γραπτού λόγου. Η γραπτή οδηγία η οποία είναι προσαρμοσμένη στο επίπεδο γλωσσομάθειας και πληροί τις παραμέτρους, όπως ο καθορισμός σαφούς επικοινωνιακής περιστασης, οι κατάλληλοι αποδιδόμενοι «ρόλοι», η προθετικότητα του υποψηφίου/συντάκτη του κειμένου αναγνωρίσιμη και ο καθορισμός του κειμενικού είδους, συντελεί και συμβάλλει στην παραγωγή ενός ποιοτικού και στοχευμένου γραπτού κειμένου.

Για την επίτευξη του ανωτέρω στόχου, μελετήθηκε ενδεικτικός αριθμός γραπτών οδηγιών για τις εξετάσεις ελληνομάθειας του ΚΕΓ, η ανάλυση των οποίων αποσκοπεί στην εκπόνηση γραπτών οδηγιών με γνώμονα την αποτελεσματική καθοδήγηση του υποψηφίου/συντάκτη του κειμένου, ώστε το έργο του να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Βιβλιογραφία

- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University (Society for Research into Higher Education)*. Open University.
- Cushing -Weigle, S. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge University Press.
- Ευσταθιάδης, Σ., & Τσαγγαλίδης, Α. (Eds.). (2006). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Jacquin, M. (2016). Enseigner l'exposé oral dans une perspective inter-linguistique : des prescriptions officielles à la planification et réalisation en classe. In G. S. Cordeiro & D. Vrydaghs (Eds.), *Statuts des genres en didactique du français : recherches, formation et pratiques enseignantes* (pp. 237-250). Presses universitaires de Namur.
- Κιγιτσιόγλου-Βλάχου, Αικ. (2022). Παραγωγή γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα και κριτήρια αξιολόγησης. Στο Μ. Δημάση & Ε. Γρίβα (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές πολιτικές*

και πρακτικές στη διδασκαλία των γλωσσών: σύγχρονες αποτυπώσεις και καινοτόμες προσεγγίσεις (σσ. 148-168). Παρατηρητής της Θράκης.

Mahrer, R. (2017). *Phonographie. La représentation écrite de l'oral en français*. De Gruyter.

Πολίτης, Π. (2001). Προφορικός και γραπτός λόγος. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 58-62). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Race, P. (2014). *The Lecturer's Toolkit: A Practical Guide to Assessment, Learning and Teaching*. Routledge.

Rastier, F. (2004). Poétique et textualité. *Langages*, 153, 120-126.

Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 237-250). Peter Lang.

Είκοσι χρόνια Εξετάσεις Πιστοποίησης Ελληνομάθειας στο Εξεταστικό Κέντρο του Πανεπιστημίου Τιράνων (2003-2023)

Aida Zoto

Πανεπιστήμιο Τιράνων, Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας
aida.zoto@unitir.edu.al

Isida Foçi (Metaj)

Πανεπιστήμιο Τιράνων, Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας
isida.metaj@unitir.edu.al

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια ιστορική ανασκόπηση της πορείας των εξετάσεων πιστοποίησης ελληνομάθειας κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες στο Πανεπιστήμιο των Τιράνων. Ακολουθεί μια λεπτομερής ανάλυση της πορείας από το 2003 έως το 2023, επισημαίνοντας σημαντικά γεγονότα και αλλαγές που έχουν συμβεί. Εστιάζοντας στον ρόλο του εξεταστικού κέντρου, η έρευνα εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο συνεισφέρει στην ποιότητα της Ελληνομάθειας και στη διαφοροποίηση του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος. Ακολουθεί λεπτομερής ανάλυση των στατιστικών δεδομένων, μέσω της οποίας παρουσιάζονται οι τάσεις στη συμμετοχή και οι επιδόσεις των εξεταζόμενων. Τέλος, η έρευνα εξετάζει τις μελλοντικές προοπτικές, επικεντρώνοντας την προσοχή σε πιθανές βελτιώσεις και εξελίξεις που προβλέπονται για τον τομέα.

Λέξεις-κλειδιά: Εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας, διαχρονική μελέτη, Πανεπιστήμιο Τιράνων.

1. Κέντρο Πιστοποίησης Ξένων Γλωσσών στο Πανεπιστήμιο των Τιράνων

Το Κέντρο Πιστοποίησης Ξένων Γλωσσών στο Πανεπιστήμιο των Τιράνων (ΠΤ) είναι ένα Κέντρο με μια ειδική αποστολή, που επικεντρώνεται στη διοργάνωση εξετάσεων πιστοποίησης ξένων γλωσσών, συμπεριλαμβανομένης της ελληνικής γλώσσας. Το Κέντρο Πιστοποίησης Ξένων Γλωσσών ιδρύθηκε και λειτουργεί από το 1960¹ με έδρα τα Τίρανα και εποπτεύεται άμεσα από τη Σχολή Ξένων Γλωσσών του ΠΤ. Με μια πλούσια ιστορία και 64 χρόνια εμπειρίας, το Κέντρο αποτελεί σημείο αναφοράς για όσους επιθυμούν να αξιολογήσουν και να πιστοποιήσουν τον βαθμό κατοχής και γνώσεις τους στις ξένες γλώσσες, υποστηρίζοντας διαφορετικές γλωσσικές κοινότητες. Το Κέντρο έχει δημιουργήσει μια ισχυρή και αξιόπιστη εικόνα στον τομέα της πιστοποίησης ξένων

¹ Η πρώτη γλώσσα που έχει πιστοποιηθεί σε αυτό το Κέντρο είναι η ρωσική γλώσσα. Βασικό μητρώο Πιστοποίησης της ρωσικής ως ξένης γλώσσας, (Registri Themeltar i mbrojtes së gjuhës së huaj ruse).

γλωσσών και απευθύνεται σε όλους τους ενδιαφερόμενους που θέλουν να πιστοποιήσουν τις δεξιότητές τους σε μια συγκεκριμένη ξένη γλώσσα.

Ενώ για την αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων στο πέρασμα των χρόνων έχει χρησιμοποιηθεί η κλίμακα 4-10, όπου ο ελάχιστος προαγωγίμος βαθμός ήταν 5 (πέντε) και ο υψηλότερος το 10 (δέκα), με τη σύνταξη του «Κανονισμού διαδικασίας διεξαγωγής των εξετάσεων πιστοποίησης ξένων γλωσσών», το 2021¹ και την έναρξη ισχύος της το 2022, αναδιαμορφώθηκε το σύστημα αξιολόγησης των συμμετεχόντων με τη διάρθρωση των γλωσσικών επιπέδων στα σημερινά επίπεδα (A1, A2, B1, B2, Γ1, Γ2) σύμφωνα με τα πρότυπα που παρέχονται στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (CEFR, 2000). Στην εξέταση, σύμφωνα με τα έξι επίπεδα που ορίζονται σε αυτό το Πλαίσιο, εξετάζονται οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες: κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Στα τρία υψηλότερα επίπεδα (B2, Γ1 και Γ2) εκτός από τις παραπάνω τέσσερις δεξιότητες, εξετάζεται και η χρήση της γλώσσας, ενώ οι συμμετέχοντες ελέγχονται μέσω μιας δομημένης διαδικασίας. Όσον αφορά τα διαγνωστικά τεστ, αυτά σχεδιάζονται, πραγματοποιούνται, διορθώνονται και η όλη σχετική διαδικασία εποπτεύεται από τις αρμόδιες επιτροπές που έχουν συσταθεί στη Σχολή Ξένων Γλωσσών. Επίσης, βελτιώνεται και προσαρμόζεται συνεχώς ώστε να εγγυάται ένα ποιοτικό και επαγγελματικό επίπεδο στην αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων. Ως αποτέλεσμα, το Πιστοποιητικό που αποκτάται από αυτό το Κέντρο χαίρει αναγνώρισης και εκτίμησης σε εθνικό επίπεδο.

Από το 2018, με απόφαση της Ακαδημαϊκής Συγκλήτου, στο Κέντρο Πιστοποίησης Ξένων Γλωσσών προσαρτήθηκε και στο Κέντρο Ξένων Γλωσσών της Σχολής Ξένων Γλωσσών². Αυτό το νέο Κέντρο προσφέρει μαθήματα ξένων γλωσσών αρχάριου έως προχωρημένου επιπέδου, βοηθώντας τους φοιτητές και όσους ενδιαφέρονται να μάθουν και να ενισχύσουν τις βασικές γνώσεις ξένων γλωσσών. Τα μαθήματα, που προσφέρονται στις γλώσσες: Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά, Ελληνικά, Ισπανικά, Τουρκικά, Εβραϊκά, Αραβικά, Ρωσικά, Κροατικά, Πολωνικά, εκτός από τα βασικά μαθήματα γλώσσας και πολιτισμού κάθε χώρας, καλύπτουν επίσης διάφορους τομείς ειδικοτήτων όπως: επικοινωνία στον τομέα των επιχειρήσεων-μάρκετινγκ, στον τραπεζικό τομέα, στον ιατρικό τομέα, στην επικοινωνία στον τομέα της δικαιοσύνης, στον τομέα των διεθνών σχέσεων, στον τομέα της πληροφορικής, στον τομέα του τουρισμού κ.λπ.³.

¹ Κανονισμός διαδικασίας διεξαγωγής των εξετάσεων πιστοποίησης ξένων γλωσσών (Rregullore për procedurën e zhvillimit të provimit të mbrojtjes së gjuhës së huaj) <https://fgjh.edu.al/wp-content/uploads/2022/02/Rregullore-per-mbrojtjen-e-gjuhes-se-huaj-FGJH-final.pdf>.

² Απόφαση της Ακαδημαϊκής Συγκλήτου του Πανεπιστημίου Τιράνων (Vendimi i Senatit Akademik të Universitetit të Tiranës) αρ. 34, ημ. 21.11.2018 και αρ. 8, ημ. 04.05.2022, καθώς και Απόφαση του Διοικητικού Συμβουλίου (Vendimi i Bordit të Administrimit) αρ.17, ημ.11.05.2022.

³ Κέντρο Ξένων Γλωσσών (Qendra e Gjuhëve të Huaja) <https://fgjh.edu.al/qendra-e-gjuheve-te-huaja/>.

2. Εξετάσεις Πιστοποίησης Ελληνομάθειας

Με την αύξηση του αριθμού των ατόμων που επιλέγουν να σπουδάσουν την ελληνική γλώσσα ως ξένη ή δεύτερη γλώσσα, παράγοντας που καθορίζεται από τις πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές αλλαγές της αλβανικής κοινωνίας, η ζήτηση για την πιστοποίηση της ελληνομάθειας έχει αυξηθεί. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Καψάλης, 1996)¹ και την πανεπιστημιακή εκπαίδευση², όπου διδάσκεται η ελληνική γλώσσα, η αύξηση αυτή δείχνει ότι το ενδιαφέρον και η ανάγκη για πιστοποίηση αυτής της γλώσσας αυξάνεται αξιολογώντας τις γνώσεων της ελληνικής ως ξένη/δευτέρα γλώσσα, καθώς παρέχει στους χρήστες αυτής της γλώσσας μια αξιολόγηση του επιπέδου γνώσεών τους.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων 20 ετών (2003-2023), έτη στα οποία εστιάζει και η παρούσα εργασία, αυτό το μητρώο έχει συμπεριλάβει τις σχετικές αλλαγές και εξελίξεις στο Κέντρο πιστοποίησης της ελληνικής γλώσσας. Μεταξύ των αλλαγών που μπορούν να αναφερθούν είναι η χρήση της πληροφορικής και οι βελτιώσεις στη δομή του προγράμματος, καθώς και προσαρμογές στο περιεχόμενο και τα επίπεδα πιστοποίησης ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα οι ανάγκες των συμμετεχόντων να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις τους, όπως και η μορφή αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζονται στο βασικό μητρώο αυτού του Κέντρου, η εξέταση πιστοποίησης της ελληνικής γλώσσας διεξήχθη για πρώτη φορά το 1980 (Regjistri Themeltar i mbrojtjes së gjuhës së huaj grek, 1980). Η διαδικασία της πιστοποίησης της ελληνικής γλώσσας έχει υποστεί σημαντικές μεταβολές, καθώς αυτή προσαρμόζεται στις απαιτήσεις των συμμετεχόντων και στα πρότυπα πιστοποίησης. Αρχικά, η εξέταση πραγματοποιούνταν γραπτά και προφορικά, με αναγωγή των αποτελεσμάτων στην κλίμακα 4-10, όπου ο ελάχιστος προαγωγίμος βαθμός ήταν 5 (πέντε) και ο υψηλότερος το 10 (δέκα). Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων των τελευταίων ετών και σύμφωνα με τα αιτήματα των συμμετεχόντων, από το 2022 καταρτίστηκε ένα ετήσιο ημερολόγιο όπου παρουσιάζονται τα επίπεδα Α1 έως Γ2 που αποτυπώνουν τα διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα. Οι εξετάσεις διεξάγονται μία φορά το

¹ Τα δημόσια σχολεία της «Μειονοτικής Ζώνης» (Α. Στον Δήμο Φοινικαίων δύο 9τάξια, στη Φοινίκη και στον Μεσοπόταμο, και το Ενιαίο της Λιβαδιάς, που έχει και Λύκειο. Β. Στον Δήμο Δερόπολης δύο Ενιαία Σχολεία (9τάξιο και Λύκειο), στη Δερβιτσάνη και στους Βουλιαράτες. Σε αυτά φοιτούν συνολικά 446 μαθητές. Ενδεικτικά, η Γλώσσα, η Ιστορία, η Πολιτική Αγωγή διδάσκονται στις 9 τάξεις στα ελληνικά, ενώ στα αλβανικά διδάσκονται τα Μαθηματικά και η Φυσική από την ΣΤ', η Χημεία από τη Ζ' τάξη, η Γεωγραφία στη Θ' τάξη), το 9χρονο Σχολείο «Όμηρος» Χιμάρας, Το 9χρονο Σχολείο «Όμηρος» Κορυτσάς, Η Πνοή Αγάπης (Λειτουργούν 26 νηπιαγωγεία, τα Αλβανοαμερικανικά εκπαιδευτήρια σε όλες τις βαθμίδες στα Τίρανα, τα Ελληνοαλβανικά εκπαιδευτήρια όλων των βαθμίδων στο Δυρράχιο και στο Αργυρόκαστρο, το Αλβανοελληνικό εκπαιδευτήριο στην Κορυτσά, και το Γενικό-Τεχνικό Κολέγιο στον Μεσοπόταμο (Άγιοι Σαράντα), Το Αρσάκειο Ελληνοαλβανικό Κολέγιο Τιράνων.

² Υπουργείο Παιδείας και Αθλητισμού (Ministria e Arsimit dhe Sportit) <https://arsimi.gov.al/>: Το Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας, Λογοτεχνίας και Ελληνικού Πολιτισμού στο Πανεπιστήμιο Αργυροκάστρου, Το Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας του Πανεπιστημίου Τιράνων, Το Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημιακού Κολλεγίου «ΛΟΓΟΣ».

μήνα και αυτή η οργανωμένη και προγραμματισμένη προσέγγιση έχει ως στόχο να εξασφαλίσει μια δίκαιη και διαφανή διαδικασία για τους συμμετέχοντες.

Το 2020, την περίοδο της πανδημίας COVID-19, η διοργάνωση των εξετάσεων πιστοποίησης της ελληνικής γλώσσας υπέστη αλλαγές για να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της περιόδου. Αρχικά, η εξέταση διεξήχθη μόνο τους μήνες Ιανουάριο και Φεβρουάριο 2020, ενώ κατά τους μήνες Μάρτιο, Απρίλιο και Μάιο 2020 δεν διεξήχθη. Τους μήνες Ιούνιο-Ιούλιο του ίδιου έτους, οι εξετάσεις διεξήχθησαν online, αξιοποιώντας την τεχνολογία και επιτρέποντας τη συνέχιση της διαδικασίας πιστοποίησης σε μια δύσκολη περίοδο. Αργότερα, τον Σεπτέμβριο του 2020, οι εξετάσεις πιστοποίησης πραγματοποιήθηκαν στις αίθουσες της Σχολής, εφαρμόζοντας τα πρωτόκολλα μέτρων προστασίας από τον COVID-19, για τη διασφάλιση της ασφάλειας και της υγείας των συμμετεχόντων.

3. Η μελέτη

3.1. Σκοπός

Στην παρούσα μελέτη, επιχειρείται να:

- A) συγκεντρωθούν, καταγραφούν και ταξινομηθούν τα στοιχεία για τον αριθμό των ανδρών και γυναικών που συμμετείχαν στην πιστοποίηση της ελληνικής γλώσσας στο Κέντρο πιστοποίησης ξένων γλωσσών του Πανεπιστημίου των Τιράνων, από το 2003 έως το 2023,
- B) παρουσιαστούν στοιχεία για την πιστοποίηση με βάση τα γλωσσικά επίπεδα (A1, A2, B1, B2, Γ1, Γ2) κατά τα έτη 2022-2023, με βάση την έναρξη ισχύος του «Κανονισμού διαδικασίας διεξαγωγής των εξετάσεων πιστοποίησης ξένων γλωσσών».

4. Αποτελέσματα

4.1. Συμμετοχή στις εξετάσεις πιστοποίησης με βάση το φύλο από το 2003 έως το 2023

Το πρώτο έτος (2003) ξεκινάει η διαδικασία πιστοποίησης με 40 συμμετέχοντες, όπου το 55% είναι άνδρες και το 45% γυναίκες. Έτος 2004: το δεύτερο έτος, σημειώνεται αύξηση σε 64 συμμετέχοντες, ενώ οι ποσοστιαίες αλλαγές παραμένουν σχετικά παρόμοιες με το πρώτο έτος (58% άνδρες, 42% γυναίκες).

Έτη 2005-2006: η συμμετοχή συνεχίζει να αυξάνεται με αριθμό 69 και 43 για το 2005 και το 2006. Σ' αυτά τα έτη, η αναλογία μεταξύ ανδρών και γυναικών παραμένει σταθερή. Έτος 2007: υπάρχει αύξηση με 99 συμμετέχοντες, όπου οι γυναίκες παίρνουν κυρίαρχο ρόλο με 72% της συμμετοχής.

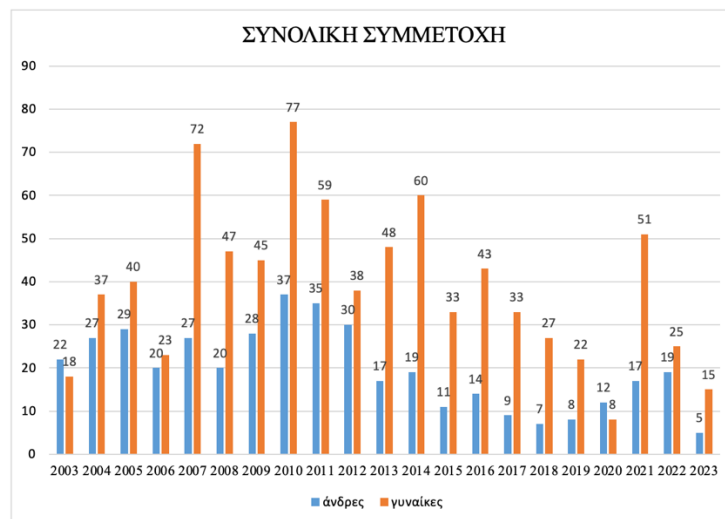
Έτη 2008-2009: περίοδος σταθερότητας στη συμμετοχή, με ποσοστό 67 το 2008 και 73 το 2009. Αυτή τη στιγμή, οι γυναίκες συνεχίζουν να έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή από

τους άνδρες. Έτος 2010: σημαντική αύξηση με 114 συμμετέχοντες, όπου οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία με 68%.

Έτη 2011-2013: μια χαμηλή περίοδος με περίπου 60 συμμετέχοντες ετησίως. Το 2013, η συμμετοχή μειώνεται σε 65. Έτος 2014: αύξηση σε 79 συμμετέχοντες, όπου οι γυναίκες παίρνουν ξανά κυρίαρχο ρόλο.

Έτη 2015-2019: περίοδος κίνησης, αλλά η συμμετοχή παραμένει γενικά στα μέσα επίπεδα. Το 2019, η συμμετοχή πέφτει σε 30. Έτος 2020: έτος με σημαντικό αντίκτυπο από την πανδημία COVID-19, όπου η συμμετοχή μειώνεται σε 32. Έτος 2021: η επιστροφή της αύξησης με 68 συμμετέχοντες, όπου οι γυναίκες υπερτερούν και πάλι σε αριθμό των ανδρών. Έτος 2022: βιωσιμότητα με 44 συμμετέχοντες, όπου οι γυναίκες συνεχίζουν να αποτελούν την πλειοψηφία.

Έτος 2023: σημαντική πτώση στη συμμετοχή κατά 20 συμμετέχοντες, που αντικατοπτρίζει μια απόδοση καθώς φέτος υπάρχουν λιγότερες γυναίκες από άντρες. Συνολικά, κατά τα έτη 2003-2023, από τη συμμετοχή προέκυψαν συνολικά 1246 υποψήφιοι, εκ των οποίων 413 άνδρες και 821 γυναίκες, τα αποτελέσματα των οποίων φαίνονται στο παρακάτω γράφημα (γράφημα 1).



Γράφημα 1. Η συμμετοχή στις εξετάσεις πιστοποίησης με βάση το φύλο.

4.1.1. Η επίδοση στην πιστοποίηση με βάση το φύλο

Η επίδοση στην πιστοποίηση της ελληνικής γλώσσας παρουσιάζει διαφορά στη συμμετοχή γυναικών και ανδρών, εμφανίζοντας έναν αριθμό 821 γυναικών και 413 ανδρών. Αυτός ο συνδυασμός στατιστικών δεδομένων υπογραμμίζει μια προσέγγιση για τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των γυναικών να πιστοποιήσουν τις γνώσεις τους σε αυτή τη γλώσσα. Ωστόσο, τα θετικά αποτελέσματα της συμμετοχής των ανδρών χρησιμεύουν επίσης ως απόδειξη σημαντικής ποικιλομορφίας σε αυτόν τον τομέα σπουδών. Η ανάλυση αυτών των δεδομένων μπορεί να είναι ουσιαστική για την κατανόηση της δυναμικής της συμμετοχής των φύλων και για τον εντοπισμό των

παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν αυτή τη διαφορά στη συμμετοχή μεταξύ γυναικών και ανδρών.

4.2. Συμμετοχή στις εξετάσεις πιστοποίησης με βάση το γλωσσικό επίπεδο κατά το 2022-2023

Από την άλλη πλευρά, η ανάλυση της κατανομής των διαφορετικών επιπέδων γλωσσικής επάρκειας για τα έτη 2022 και 2023 παρέχει μια λεπτομερή ματιά στην εξέλιξη της συμμετοχής.

Το 2022, η διαδικασία πιστοποίησης της ελληνικής γλώσσας περιλάμβανε 44 υποψηφίους. Οι εξετάσεις διεξήχθησαν με συγκεκριμένη συχνότητα σε διάφορα επίπεδα γλώσσας. Για παράδειγμα, οι εξετάσεις στο επίπεδο A1 πραγματοποιήθηκαν δύο φορές το χρόνο (3 υποψήφιοι), εκείνες του A2 πέντε φορές (27 υποψήφιοι), του B1 πέντε φορές (11 υποψήφιοι), του B2 τέσσερις φορές (1 υποψήφιος), του Γ1 (2 υποψήφιοι) τρεις φορές και του Γ2 δύο φορές (0 υποψήφιοι). Το 2023, η διαδικασία πιστοποίησης περιλάμβανε 20 υποψηφίους, με εξετάσεις να διεξάγονται σε συγκεκριμένη συχνότητα σε διάφορα επίπεδα γλώσσας. Για παράδειγμα, οι εξετάσεις στο επίπεδο A1 δεν πραγματοποιήθηκαν καθόλου (0 υποψήφιοι), ενώ εκείνες του A2 έγιναν έξι φορές (3 υποψήφιοι), του B1 επτά φορές (12 υποψήφιοι), του B2 τέσσερις φορές (5 υποψήφιοι), του Γ1 μία φορά (0 υποψήφιοι) και του Γ2 καθόλου (0 υποψήφιοι).

Βάσει των παραπάνω στοιχείων, προκύπτει ότι η συχνότητα των εξετάσεων διαφέρει ανάλογα με το επίπεδο γλώσσας. Για παράδειγμα, τα επίπεδα A1 και A2 έχουν εξετάσεις πιστοποίησης πιο συχνά, ενώ τα επίπεδα B1, B2, Γ1 και Γ2 έχουν εξετάσεις με μειούμενη συχνότητα καθώς ανεβαίνουμε στα υψηλότερα επίπεδα γλώσσας. Αυτό υποδεικνύει ότι οι εξετάσεις εστιάζονται περισσότερο στα βασικά επίπεδα γλώσσας, ενώ για τα πιο προχωρημένα επίπεδα υπάρχει μικρότερος αριθμός εξετάσεων κατά τη διάρκεια αυτών των ετών (Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Η συμμετοχή στις εξετάσεις πιστοποίησης με βάση το γλωσσικό επίπεδο.

5. Επιλογικός Σχολιασμός και Προτάσεις

Η μελέτη για τη συμμετοχή ανδρών-γυναικών στην πιστοποίηση της ελληνικής γλώσσας από το 2003 έως το 2023 κατέδειξε συνεχή κίνηση, αυξανόμενη κάποια χρόνια και

μειούμενη σε άλλες περιόδους. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, οι γυναίκες κατείχαν κυρίαρχο ρόλο, με μεγαλύτερη συμμετοχή από τους άνδρες τα περισσότερα χρόνια.

Τα διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής ικανότητας έδειξαν υπεροχή των επιπέδων Α2 και Β1 που χαρακτηρίστηκαν ως τα πλέον προτιμώμενα το 2022 ενώ τα επίπεδα Α2 και Β1 συνέχισαν να προτιμώνται το 2023. Τα επίπεδα Β2 και Γ1 παρουσίασαν αύξηση, ενώ η συμμετοχή στο Α1, Γ1 και Γ2 παρουσίασαν πτωτική τάση. Το 2020, ο αντίκτυπος της πανδημίας COVID-19 ακολούθησε με μείωση της συμμετοχής, ενώ άλλα χρόνια σημειώθηκε ανάπτυξη ή σταθερότητα. Επιπλέον, η ανάλυση της συμμετοχής ανά φύλο έδειξε διαφορετικό συνδυασμό, όπου οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή στην πιστοποίηση της γνώσης στην ελληνική γλώσσα.

Αυτή η μελέτη μπορεί να αποτελέσει σημαντική βάση για άλλες μελέτες που σχετίζονται με την πιστοποίηση άλλων ξένων γλωσσών και για την καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχή και την επιτυχία των υποψηφίων σε αυτόν τον τομέα.

Με βάση τα δεδομένα της μελέτης, μπορούν να εξεταστούν ορισμένες προοπτικές και πιθανές βελτιώσεις για το μέλλον του τομέα πιστοποίησης της ελληνικής γλώσσας:

- Αξιοποίηση τεχνολογίας (ψηφιακή πιστοποίηση): με την ταχεία εξέλιξη της τεχνολογίας, η δυνατότητα ψηφιακής πιστοποίησης μπορεί να αποτελέσει μια εξαιρετική προοπτική, μέσω εφαρμογής ενός συστήματος εξέτασης με χρήση τεχνολογικών λύσεων, όπως πλατφόρμες διαδικτυακών τεστ, καθώς η εμπειρία από το 2020 δείχνει ότι αυτή η προσέγγιση είναι εφικτή.
- Προσαρμοστικά προγράμματα εκπαίδευσης: μπορούν να αναπτυχθούν προσαρμοστικά προγράμματα εκπαίδευσης βασισμένα στα δεδομένα που συλλέγονται αναφορικά με τα επίπεδα προτίμησης.
- Ενίσχυση προγραμμάτων Επιπέδων Γ1 και Γ2: καθώς η συμμετοχή είναι περιορισμένη στα επίπεδα Γ1 και Γ2, μπορεί να εξεταστεί η ανάπτυξη προγραμμάτων που ενισχύουν τη συμμετοχή σε αυτά τα επίπεδα. Για παράδειγμα, ειδικά μαθήματα σε επαγγελματικούς τομείς (όπως νομικά, ιατρικά, επιχειρηματικά), υποτροφίες, δωρεάν σεμινάρια ή άλλα κίνητρα για εκείνους που επιδιώκουν πιστοποίηση σε επίπεδα Γ1 και Γ2.
- Συνεργασία με επιχειρήσεις και ακαδημαϊκούς φορείς: δημιουργία ενός προγράμματος πιστοποίησης που συνδέεται άμεσα με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Συμμετοχή εκπροσώπων επιχειρήσεων στη διαμόρφωση των εξετάσεων για να εξασφαλιστεί η συμβατότητα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.
- Κοινωνική ευαισθητοποίηση: διοργάνωση εκδηλώσεων ενημέρωσης σε σχολεία και κοινοτικά κέντρα για τη σημασία της πιστοποίησης γλωσσικών δεξιοτήτων. Εκπαιδευτικά προγράμματα για οικονομική στήριξη σε οικονομικά μειονεκτούντες για τη συμμετοχή σε πιστοποιητικά προγράμματα.

Βιβλιογραφία

- Καφάλης, Δ. Γ. (1996). *Η εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας της Αλβανίας. Σχολικά εγχειρίδια-γλωσσική επιμόρφωση – προοπτική*. Gutenberg.
- Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων. (2010). *Η ελληνική μειονότητα της Αλβανίας. Εκπαίδευση και δημογραφική κινητικότητα στην Ελλάδα και την Αλβανία*. <https://www.kemo.gr/doc.php?fld=doc&doc=182.pdf>
- Kuadri i Përbashkët Evropian i Referencës për Gjuhët (CEFR) (2000). Ministria e Arsimit dhe Sportit. <https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2018/09/2018-KUADRI-I-PERBASHKET-EUROPIAN-.pdf>
- Ministria e Arsimit dhe Sportit (n.d.). <https://arsimi.gov.al/>.
- Qendra e Gjuhëve të Huaja <https://fgjh.edu.al/qendra-e-gjuheve-te-huaja/>.
- Regjistri Themeltar i mbrojtjes së gjuhës së huaj greke.
- Regjistri Themeltar i mbrojtjes së gjuhës së huaj ruse.
- Rregullore për procedurën e zhvillimit të provimit të mbrojtjes së gjuhës së huaj <https://fgjh.edu.al/wp-content/uploads/2022/02/Rregullore-per-mbrojtjen-e-gjuhes-se-huaj-FGJH-final.pdf>.
- Vendimi i Bordit të Administrimit nr.17 datë 11.05.2022.
- Vendimi i Senatit Akademik të Universitetit të Tiranës nr.34, datë 21.11.2018 dhe nr.8, datë 05.04.2022.

Εναλλακτική προσέγγιση αξιολόγησης των επικοινωνιακών στρατηγικών των μαθητών δημοτικού σχολείου με αυθεντικές δραστηριότητες

Ιωάννα Κουκόσια

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ionkoukosia@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται οι στρατηγικές προφορικού λόγου και επικοινωνίας που υιοθετήθηκαν από 16 μαθητές της 5^{ης} και 6^{ης} τάξης του δημοτικού σχολείου. Για τον σκοπό της μελέτης χρησιμοποιήθηκε η μη συμμετοχική παρατήρηση και αξιοποιήθηκαν κλείδες παρατήρησης. Πρόκειται για μια λίστα ελέγχου, που βασίστηκε στην ταξινόμια του Mariani (2010) για την καταγραφή των επικοινωνιακών στρατηγικών, τις οποίες εφάρμοζαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού ρόλων. Επιπρόσθετα, για την καταγραφή των στρατηγικών των μαθητών, που συμμετείχαν σε δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου, χρησιμοποιήθηκε μια ρουμπρίκα. Αυτή προέκυψε, από τον συνδυασμό τριών διαβαθμισμένων κλιμάκων αξιολόγησης προφορικού λόγου, των Γρίβα και Κωφού (2021). Από τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα της μελέτης προκύπτει το συμπέρασμα, πως οι μαθητές έχουν διαφορετικό βαθμό επίδοσης και χρήσης επικοινωνιακών στρατηγικών στην ελληνική γλώσσα. Παρατηρήθηκε και στις δύο δραστηριότητες ότι οι ικανότεροι ομιλητές/μαθητές εφάρμοζαν περισσότερες στρατηγικές επικοινωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: Επικοινωνιακές στρατηγικές, προφορικός λόγος, αυθεντικές δραστηριότητες, καταγραφή των επικοινωνιακών στρατηγικών.

1. Εισαγωγή

Η επικοινωνία είναι μια αμφίδρομη διαδικασία δημιουργίας, μετάδοσης, κατανόησης και αξιοποίησης μηνυμάτων και πληροφοριών (Γρίβα & Κωφού, 2020). Ουσιαστικά, πρόκειται για μια ανταλλαγή νοημάτων, κατά τη διάρκεια της οποίας μπορεί να προκύψουν εμπόδια, που οι συνομιλητές χρειάζεται να υπερπηδήσουν, με την χρήση ορισμένων στρατηγικών, ώστε να συνεχίσουν να επικοινωνούν (Yarahmadzehl et al., 2015).

Οι στρατηγικές αυτές ονομάζονται επικοινωνιακές και εφαρμόζονται από ομιλητές και ακροατές προκειμένου να αντιμετωπίσουν προβλήματα επικοινωνίας ή να μεταδώσουν και να κατανοήσουν ένα μήνυμα (Toomnan & Intaraprasert, 2015), με πιο αποτελεσματικό τρόπο (Dörnyei, 1995). Έχουν δημιουργηθεί αρκετές ταξινομίες στρατηγικών επικοινωνίας, αυτή όμως που επιλέγεται να αξιοποιηθεί σε αυτή την έρευνα, είναι του Mariani (2010). Η συγκεκριμένη ταξινόμια περιλαμβάνει τέσσερις

κατηγορίες προφορικού λόγου, σύμφωνα με παιδαγωγικούς σκοπούς. Οι προγενέστερες έρευνες σχετικά με τις στρατηγικές επικοινωνίας, αφορούν κυρίως δείγματα ενήλικων πληθυσμών που μαθαίνουν μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα (Γ2/ΞΓ). Τα αποτελέσματα ορισμένων εξ αυτών καταδεικνύουν ότι συχνά οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν στρατηγικές μείωσης του μηνύματος ή μη λεκτικές στρατηγικές (Huang, 2010· Nakatani, 2006) και σε άλλες επιλέγεται συχνά η μίξη και εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων καθώς και τα προφορικά «γεμίσματα» και ο δισταγμός (Yarahmadzehi et al., 2015).

Στον αντίποδα, οι στρατηγικές που εφαρμόζονται σπανιότερα αφορούν την πλήρη εγκατάλειψη του μηνύματος (Tensim, 2016· Huang, 2010) και την αναζήτηση βοήθειας από τον συνομιλητή (Yarmorhammad & Seif, 1992). Η επιλογή και εφαρμογή επικοινωνιακών στρατηγικών στη δεύτερη/ξένη γλώσσα (Γ2/ΞΓ) επηρεάζεται άμεσα από τις στρατηγικές που αξιοποιούν τα άτομα στην πρώτη τους γλώσσα (Γ1), τις προσωπικές διαφορές της ομιλίας τους και το κοινωνικό τους υπόβαθρο (Yarahmadzehi et al., 2015· Kouwenhoven et al., 2018). Η ποσότητα και η ποιότητα των επικοινωνιακών στρατηγικών που εφαρμόζει κάποιο άτομο προέρχονται από το γλωσσικό του επίπεδο, τα κίνητρά του για μάθηση και επικοινωνία, την αυτοεικόνα του και τη συχνότητα έκθεσης στη γλώσσα-στόχο. Ορισμένοι ερευνητές συμπεραίνουν ότι οι αποδοτικότεροι ομιλητές τείνουν να χρησιμοποιούν μια ευρύτερη ποικιλία στρατηγικών σε σχέση με τους λιγότερο αποδοτικούς (Tensim, 2016· Kouwenhoven et al., 2018) εκτός από τον Huang (2010) που συμπέρανε το αντίστροφο. Από την άλλη, υπάρχουν ερευνητές (βλ. Gürsoy, 2010), που τονίζουν την ανάγκη για να διεξαχθούν περισσότερες έρευνες, σχετικά με την αποτύπωση στρατηγικών επικοινωνίας σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Παρά το γεγονός πως ο προφορικός λόγος έχει σημαντικότερη θέση στην ζωή των ατόμων και καταλαμβάνει περίπου τα $\frac{3}{4}$ της συνολικής επικοινωνίας των ενήλικων ατόμων στον εργασιακό χώρο, οι εκπαιδευτικοί στο δείγμα της Palmer (2014) δεν κρίνουν απαραίτητη τη διδασκαλία των δεξιοτήτων προφορικού λόγου όπως συμβαίνει με αυτές του γραπτού λόγου. Η επικράτηση του γραπτού λόγου φαίνεται να αντανακλάται στα αναλυτικά προγράμματα σε αρκετές χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας (Archakis & Lampropoulou, 2006). Ως εκ τούτου, οι στρατηγικές προφορικής επικοινωνίας είναι απαραίτητο να διδάσκονται πιο συστηματικά προκειμένου να δημιουργηθούν ικανοί ομιλητές σε ποικίλα περιβάλλοντα επικοινωνίας (Palmer, 2014).

2. Η έρευνα

2.1. Σκοπός και στόχοι έρευνας

Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν η αποτύπωση των στρατηγικών επικοινωνίας, που χρησιμοποίησαν μαθητές που φοιτούσαν στην Ε' και ΣΤ' τάξη του δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε η καταγραφή:

- των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών σε δυνητικά καθημερινές καταστάσεις,
- των επικοινωνιακών στρατηγικών που εφαρμόζουν οι μαθητές κατά την παραγωγή προφορικού λόγου.

2.2. Δείγμα

Το δείγμα αποτελούνταν από δεκαέξι (16) μαθητές της Ε' & Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου εκ των οποίων έντεκα (11) ήταν κορίτσια και πέντε (5) αγόρια. Επίσης, έντεκα (11) από τους μαθητές του δείγματος φοιτούσαν στην Στ' δημοτικού και πέντε (5) στην Ε' δημοτικού. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με την μέθοδο της χιονοστιβάδας (Mills et al., 2017).

2.3. Μέθοδος

Το βασικό ερευνητικό εργαλείο ήταν η μη συμμετοχική παρατήρηση (Γρίβα & Κωφού, 2021). Η επικοινωνία μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αφορούσε κυρίως γενικές οδηγίες για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης των μαθητών η ερευνήτρια δεν παρέμβαινε με εξαίρεση στην περίπτωση που οι συμμετέχοντες ζητούσαν βοήθεια ως επικοινωνιακή στρατηγική.

2.4. Εργαλεία και διαδικασία

Οι συμμετέχοντες διεξήγαν δύο δραστηριότητες και για την παρατήρηση κάθε μιας εξ αυτών σχεδιάστηκαν δύο κλειδες παρατήρησης.

1^η δραστηριότητα: παιχνίδι ρόλων

Η πρώτη δραστηριότητα ήταν ένα ελεύθερο παιχνίδι ρόλων που ενέπλεκε τους μαθητές σε ένα σενάριο με σκοπό να επικοινωνήσουν σε μια αυθεντική κατάσταση. Για την παρατήρηση των συμμετεχόντων στη διαδικασία του παιχνιδιού, δημιουργήθηκε μια λίστα ελέγχου (Γρίβα & Σέμογλου, 2016) και αναφέρεται ότι τα παιχνίδια ρόλων αξιοποιούνται σε διαδικτυακές ή φυσικές τάξεις (Lowestain, 2017).

Οι μαθητές ακολούθησαν το παρακάτω σενάριο για να συμμετέχουν στο παιχνίδι ρόλων: «Στον Δημήτρη/Δήμητρα οι φίλοι του χάρισαν μια ζακέτα για τα Χριστούγεννα. Ωστόσο, όταν το δοκίμασε, παρατήρησε ότι το φερμουάρ του ήταν σπασμένο. Έτσι, αποφασίζει να πάει, μαζί με τη μητέρα του, στο κατάστημα όπου αγοράστηκε το μπουφάν για να ζητήσει από τον υπάλληλο λύση.

Ρόλος 1: Δημήτρης/ Δήμητρα

Ρόλος 2: Υπάλληλος καταστήματος».

Η λίστα ελέγχου που σχεδιάστηκε για τους σκοπούς της μελέτης βασίστηκε στην ταξινομία του Mariani (2010) (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Λίστα ελέγχου βασισμένη στην ταξινόμια του Mariani (2010)

Κωδικός μαθητή	Αναφορές
Στρατηγικές διαχείρισης συνομιλίας	<p>Άνοιγμα συνομιλίας</p> <p>Τήρηση της σειράς (όταν μιλά κάποιος επαναλαμβάνει τις λέξεις κλειδιά του συνομιλητή)</p> <p>Τακτικές για εξασφάλιση χρόνου παύσεις, σιωπή, επιφωνήματα)</p> <p>Διαχείριση της εναλλαγής σειράς (τήρηση σειράς, εντοπισμός κατάλληλης στιγμής για να μιλήσει)</p> <p>Αναζήτηση διευκρινήσεων και βοήθειας από τον συνομιλητή ,όταν δεν κατανοεί το νόημα πλήρως</p> <p>Κλείσιμο συνομιλίας</p>
Στρατηγικές εξωγλωσσικής επικοινωνίας	<p>Χειρονομίες/κινήσεις σώματος</p> <p>Εκφράσεις προσώπου, οπτική επαφή, χαμόγελο γέλιο</p>

2^η δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου

Εν συνεχεία, η δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου, της αποτέλεσε εργαλείο ανάδειξης της ενσυναίσθησης των μαθητών απέναντι σε ένα πιθανές καθημερινές προβληματικές καταστάσεις, όπως ένα περιστατικό ρατσισμού ή βίας (Νταγλή, 2020).

Το σενάριο της δραστηριότητας ήταν το ακόλουθο:

«Στο σχολείο έχεις μια νέα συμμαθήτρια από τη Συρία, την Αμίν. Κάποιοι συμμαθητές σου την κοροϊδεύουν για τα διαφορετικά ρούχα της (π.χ. μπούργκα) και για τα λίγα ελληνικά που μιλάει. Πώς αντιδράς και τι κάνεις, γιατί;»

Οι στρατηγικές επικοινωνίας καταγράφηκαν μέσω μιας ρουμπρίκας που δημιουργήθηκε από το συνδυασμό τριών βαθμολογημένων κλιμάκων αξιολόγησης προφορικού λόγου όπως προτείνονται από τις Γρίβα & Κωφού (2021) (Βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 3. Ρουμπρίκα από το συνδυασμό τριών διαβαθμισμένων κλιμάκων αξιολόγησης του προφορικού λόγου των Γρίβα & Κωφού (2021).

Κωδικός μαθητή:	Πολύ καλά	Μέτρια	Λίγο
Κατανόηση προφορικού Λόγου	Κατανοεί ένα προφορικό κείμενο		
	Καταλαβαίνει την κεντρική ιδέα		
	Κατανοεί τον αργό και σαφή λόγο		
Παραγωγή προφορικού Λόγου	Χρησιμοποιεί σωστή δομή και σύνταξη		
	Καταφεύγει στην γενικότερη γνώση/ πρότερη εμπειρία για να καταλάβει την κεντρική ιδέα		
	Υποστηρίζει τις απόψεις του με λογικά επιχειρήματα		
	Χρησιμοποιεί γεμίσματα και δισταγμούς		
Επικοινωνιακές δεξιότητες	Ζητά βοήθεια από τον συνομιλητή		
	Χρησιμοποιεί χειρονομίες για την ενίσχυση της επικοινωνίας		

2.5. Συλλογή δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων χωρίστηκε σε τρεις φάσεις.

Α) Η πρώτη φάση αφορούσε την πιλοτική δοκιμή των εργαλείων για πιθανά λάθη και τον έλεγχο του επιπέδου δυσκολίας τους και πραγματοποιήθηκε με δύο μαθητές της ΣΤ' τάξης.

Β) Στη δεύτερη φάση έγινε η επιλογή του δείγματος, κατά την οποία η ερευνήτρια επικοινωνήσε με τα παιδιά και τους γονείς τους, προκειμένου να τους ενημερώσει για τη διαδικασία και να τους ζητήσει να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Γ) Η τελευταία φάση ήταν και η κύρια διαδικασία, η οποία περιλάμβανε τις συναντήσεις της ερευνήτριας με τους συμμετέχοντες. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν μέσω "Skype" λόγω του Covid-19. Η διαδικασία αυτή βασίστηκε στο πλαίσιο της Willi (1998 στην Πιτσιλκα, 2017) και σύμφωνα με αυτό, διεξήχθη σε τρία στάδια.

- Στο *προ-στάδιο*, η ερευνήτρια σύστηνε τους συμμετέχοντες εάν δεν γνωριζόντουσαν μεταξύ τους, "έσπαγε τον πάγο" και εξηγούσε τις δραστηριότητες.
- Στο κύριο στάδιο, οι συμμετέχοντες διεξήγαγαν τις δραστηριότητες και η ερευνήτρια παρατηρούσε, χρησιμοποιώντας τη λίστα ελέγχου και τη ρουμπρίκα, χωρίς να συμμετέχει. Κατά τη διάρκεια της ατομικής δραστηριότητας της παραγωγής προφορικού λόγου, ο συμμετέχων υπό παρατήρηση ήταν μόνος του στη διαδικτυακή και φυσική αίθουσα συνάντησης.
- Στο *μετά-στάδιο*, έπειτα από κάθε δραστηριότητα, η ερευνήτρια έκανε ερωτήσεις στους συμμετέχοντες σχετικά με τη διαδικασία, για να αναστοχαστούν επί αυτής.

2.6. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε σύμφωνα με το πλαίσιο τριεπίπεδης θεματικής ανάλυσης δεδομένων των Γρίβα και Στάμου (2014). Αρχικά, δημιουργήθηκαν 25 κωδικοί, ένας για κάθε στρατηγική που παρατηρήθηκε στους συμμετέχοντες κατά την εμπλοκή τους στις δραστηριότητες. Στη συνέχεια, αυτοί οι 25 κωδικοί εντάχθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες και οι κατηγορίες αυτές συμπεριλήφθηκαν σε τρεις θεματικούς άξονες. Οι κωδικοί, οι κατηγορίες και οι θεματικοί άξονες παρουσιάζονται στους ακόλουθους πίνακες αποτελεσμάτων (βλ. Πίνακες 3 & 4).

3. Αποτελέσματα

Τα πιο σημαντικά αποτελέσματα και για τις δύο δραστηριότητες, θα παρουσιαστούν με βάση τη συχνότητα χρήσης των επικοινωνιακών στρατηγικών, όπως παρατηρήθηκε στους συμμετέχοντες και σύμφωνα με κάθε στάδιο της προαναφερθείσας διαδικασίας της Willi (1998).

3.1. Αποτελέσματα παιχνιδιού ρόλων

Σε αυτή τη δραστηριότητα, κατά τη διάρκεια του *προ-σταδίου*, η πιο συχνά παρατηρούμενη στρατηγική φαίνεται να είναι η επιλογή ρόλων (ΕΠΛΡΛ). Χρησιμοποιείται από τους μαθητές και ένα παράδειγμα των λεγομένων των

συμμετεχόντων είναι: «-Θέλω να είμαι ο πωλητής. - Ωραία θέλω να είμαι ο Δημήτρης.» Από την άλλη πλευρά, παρατηρείται λιγότερο η στρατηγική συζήτησης του σεναρίου και του διαλόγου (ΣΖΕΙΠΣ) που θα πραγματοποιήσουν οι συμμετέχοντες (μόνο 2 μαθητές) (π.χ. - «Τι πρέπει να πούμε; - Θα σου ζητήσω βοήθεια. - Ωραία και θα σου πω να μου δείξεις την απόδειξη») και η αναζήτηση βοήθειας από τον συνομιλητή (ΖΤΔΚΡΒΣ) (π.χ. «Δεν καταλαβαίνω τι λες, μπορείς να επαναλάβεις;»).

Στο κύριο στάδιο, οι στρατηγικές εξασφάλισης χρόνου (ΤΑΚΕΞΡ) είναι πολύ δημοφιλείς στο δείγμα, καθώς 14 μαθητές τις εφαρμόζουν με δισταγμούς και γεμίσματα (π.χ. «Αααα... ένα λεπτό παρακαλώ εααα... να ελέγξω την τιμή»). Επίσης, τα περισσότερα παιδιά φαίνεται να μπορούν να διαχειριστούν την εναλλαγή σειράς (ΔΙΑΧΕΝΣΡ) και 12 από αυτά εφαρμόζουν μη λεκτικές στρατηγικές όπως γέλιο, χαμόγελο και οπτική επαφή (ΕΚΦΠΡΟΕΧ). Επιπλέον, η στρατηγική ανοίγματος της συνομιλίας (ΑΝΣΥΝ) παρατηρείται σε 13 μαθητές (π.χ. «Γεια σας πώς μπορώ να σας βοηθήσω;» - «Γεια σας, θέλω να αλλάξω ένα σακάκι»), ωστόσο, μόνο οι μισοί επιλέγουν να κλείσουν τη συζήτηση σωστά (ΚΛΣΥΝ) (π.χ. «Σας ευχαριστώ για τη βοήθεια- Καλή σας μέρα, ευχαριστώ»).

Στο μετά-στάδιο έπειτα από την ολοκλήρωση της διαδικασίας, 8 μαθητές ανέφεραν ότι τους φάνηκε εύκολη (ΔΙΑΔΕΥΚ) και πως ήταν ευχάριστη (ΔΙΑΔΑΡΕΣ). Μόνο 2 από αυτούς είχαν εξοικειωθεί με παιχνίδια ρόλων στο σχολείο. Στον Πίνακα 3, παρουσιάζονται όλα τα αποτελέσματα για την εν λόγω δραστηριότητα.

Πίνακας 4. Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων στρατηγικών παιχνιδιού ρόλων

Επίπεδο 1: Προστάδιο		
Κατηγορίες	Κωδικοί- Λειτουργικοί ορισμοί	Μαθητές
	ΕΠΛΡΛ=Επιλογή ρόλων	14
Προετοιμασία για το παιχνίδι ρόλων	ΣΖΕΙΠΣ= Συζήτηση για την επιλογή των όσων θα ειπωθούν στην συνέχεια	2
	ΖΤΔΚΡΒΣ= Αναζήτηση βοήθειας από τον συνομιλητή	2
Επίπεδο 2: Κύριο Στάδιο		
	ΑΝΣΥΝ=Ανοιγμα συνομιλίας	13
Στρατηγικές διαχείρισης συνομιλίας	ΤΗΡΣΡ= Τήρηση της σειράς	13
	ΤΑΚΕΞΡ= Τακτικές για εξασφάλιση χρόνου	14
	ΔΙΑΧΕΝΣΡ= Διαχείριση της εναλλαγής σειράς	14

	ΖΤΔΚΡΒΣ= Αναζήτηση βοήθειας από τον συνομιλητή	6
	ΚΛΣΥΝ= Κλείσιμο συνομιλίας	7
Στρατηγικές διαπραγμάτευσης νοήματος	ΧΡΛΞΓΛ=Χρήση λέξης στην ξένη γλώσσα	2
	ΧΡΝΚΝΣ= Χειρονομίες/ κινήσεις σώματος	6
Στρατηγικές εξωγλωσσικής επικοινωνίας	ΕΚΦΠΡΟΕΧ= Εκφράσεις προσώπου, οπτική επαφή, χαμόγελο, γέλιο	12
Επίπεδο 3: Μετάσταδιο		
	ΕΞΔΙΑΔ= Εξοικείωση με τη διαδικασία	2
Αναστοχασμός επί της Διαδικασίας	ΕΥΧΔΙΑΔ= Ευχάριστη Διαδικασία	8
	ΕΠΘΕΠΕΚΔ=Επιθυμία επανάληψης στην εκπαιδευτική διαδικασία	1
	ΔΙΑΔΕΥΚ= Διαδικασία εύκολη	8
	ΚΑΜΑΠΟΨ= Καμία άποψη	2

3.2. Αποτελέσματα δραστηριότητας παραγωγής προφορικού λόγου

Με τον ίδιο τρόπο που παρουσιάστηκαν προηγουμένως τα αποτελέσματα, στο προ-στάδιο της δραστηριότητας παραγωγής προφορικού λόγου 14 από τους 16 μαθητές κατανοούν πολύ καλά το προφορικό κείμενο (ΚΑΤΠΡΚ), την κύρια ιδέα (ΚΑΤΚΙΔ) και τον αργό σαφή λόγο (ΚΑΤΑΡΣΛ).

Στο *κύριο στάδιο*, οι περισσότεροι μαθητές χρησιμοποιούν πολύ καλά ή μέτρια σωστή σύνταξη (ΧΣΔΣ) και ορθολογική επιχειρηματολογία (ΥΠΑΠΛΟΕΠ), για την αιτιολόγηση της άποψής τους. Αντίθετα, η αναζήτηση βοήθειας από τον συνομιλητή (ΖΤΒΣΥΝ) (π.χ. «Τι εννοείς;») χρησιμοποιείται μόνο από 2 συμμετέχοντες σε μέτριο βαθμό και μόνο 3 συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τις χειρονομίες για την ενίσχυση της επικοινωνίας (ΧΧΡΝΕΝΕΠ), πιθανώς λόγω της εξ αποστάσεως επικοινωνίας. Στο τέλος, 9 συμμετέχοντες χρησιμοποιούν «γεμίσματα» και δισταγμούς (ΧΓΕΜΔ) κατά τη διάρκεια της ομιλίας τους (π.χ. Εεε..., εμμμ, ααόχιι).

Στο *μετά- στάδιο* 10 συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η διαδικασία ήταν εύκολη γι' αυτούς, αλλά μόνο 3 από αυτούς είχαν εμπλακεί σε παρόμοια δραστηριότητα στο σχολείο. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτή τη δραστηριότητα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον Πίνακα 4.

Πίνακας 5. Συγκεντρωτικός πίνακας δραστηριότητα συνεχούς παραγωγής λόγου

		Μαθητές		
Επίπεδο 1: Προστάδιο				
Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί Ορισμοί	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΛΙΓΟ
Κατανόηση προφορικού λόγου	ΚΑΤΠΡΚ= Κατανόηση ενός προφορικού κειμένου	14	2	
	ΚΑΤΚΙΔ= Κατανόηση της κεντρικής ιδέας	14	2	
	ΚΑΤΑΡΣΛ= Κατανόηση του αργού και σαφή λόγου	14	2	
Επίπεδο 2: Κυρίως Στάδιο				
Παραγωγή προφορικού λόγου	ΧΣΔΣ= Χρήση σωστής δομής και σύνταξης	9	5	2
	ΚΠΡΓΝΕΜ=Αναδρομή στην πρότερη γνώση	6	3	3
	ΥΠΑΠΛΟΕΠ= Υποστήριξη των απόψεων του με λογικά επιχειρήματα	8	5	3
	ΧΓΕΜΔ=Χρήση γεμισμάτων και δισταγμών	2	7	7
Επικοινωνιακές δεξιότητες	ΧΧΡΝΕΝΕΠ=Χρήση χειρονομιών για την ενίσχυση της επικοινωνίας	1	2	12
	ΖΤΒΣΥΝ=Ζητά βοήθεια από τον συνομιλητή	0	2	1
Επίπεδο 3: Μεταστάδιο				
Αναστοχασμός επί της Διαδικασίας	ΕΞΔΙΑΔ= Εξοικείωση με τη διαδικασία		3	
	ΔΙΑΔΑΡΕΣ= Διαδικασία αρεστή		5	
	ΕΠΘΕΠΕΚΔ=Επιθυμία επανάληψης στην εκπαιδευτική διαδικασία		1	
	ΔΙΑΔΕΥΚ= Διαδικασία εύκολη		10	
	ΚΑΜΑΠΟΨ= Καμία άποψη		2	

4. Συζήτηση - Επιλογικός σχολιασμός

Με βάση τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης, διαφάνηκε ότι οι πωσ οι μαθητές έχουν διαφορετικό βαθμό επίδοσης και χρήσης επικοινωνιακών στρατηγικών στην Ελληνική γλώσσα.

Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν στρατηγικές 'εξοικονόμησης χρόνου', όπως καταγράφηκε και στη μελέτη των Yarahmadzhi κ.ά. (2015). Από την άλλη, η στρατηγική 'αναζήτησης βοήθειας' δεν χρησιμοποιήθηκε συχνά από τους συμμετέχοντες, γεγονός που συμφωνεί με ευρήματα προγενέστερων μελετών (Tensim, 2016·Huang, 2010· Yarmorhammadi & Seif, 1992). Οι πιο αποτελεσματικοί ομιλητές έτειναν να ζητούν βοήθεια χωρίς ενδοιασμό, σε αντίθεση με παλαιότερα ευρήματα, που δείχνουν ότι οι λιγότερο αποτελεσματικοί ομιλητές έχουν μεγαλύτερη τάση να ζητούν βοήθεια (Tensim, 2016· Huang, 2010).

Επιπλέον παρατηρήθηκε, ότι οι στρατηγικές εξωλεκτικής επικοινωνίας, όπως χειρονομίες και κινήσεις, χρησιμοποιήθηκαν μόνο από ορισμένους μαθητές πιθανότατα λόγω της εξ αποστάσεως συνάντησης/επικοινωνίας, που δημιουργεί ένα διαφορετικό πλαίσιο επικοινωνίας από τη δια ζώσης αλληλεπίδραση. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ρόλων, η χρήση μη λεκτικής συμπεριφοράς παρατηρείται, περισσότερο στους μαθητές που επικοινωνούν μεταξύ τους πρόσωπο με πρόσωπο. Έτσι, η εξ αποστάσεως επικοινωνία φαίνεται να έχει αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται μη λεκτικά οι συμμετέχοντες. Ίσως οι μαθητές που δεν βρίσκονταν στον ίδιο φυσικό χώρο, να αισθάνθηκαν ότι ήταν ανώφελο να κινούν τα χέρια και το σώμα τους επειδή ο συνομιλητής δεν μπορούσε να το δει. Ωστόσο, αυτή η ερμηνεία μπορεί να είναι μόνο εικασία επειδή δεν υπάρχουν προγενέστερα αντίστοιχα ευρήματα. Όμως, οι εκφράσεις του προσώπου χρησιμοποιήθηκαν από τους περισσότερους συμμετέχοντες, όπως και σε άλλες μελέτες (Huang, 2010).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι πιο αποτελεσματικοί ομιλητές χρησιμοποίησαν μεγαλύτερο αριθμό στρατηγικών, εύρημα που συμφωνεί με κάποια προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα (Huang, 2010· Tensim, 2016), αλλά δεν συμφωνεί με κάποια άλλα (Kouwenhoven et al. 2018).

Τέλος, τονίζεται ότι τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δεν μπορούν να γενικευτούν λόγω του περιορισμένου αριθμού συμμετεχόντων και προτείνεται η διεξαγωγή μελέτης σε ευρύτερη κλίμακα στο μέλλον. Η ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με τον προφορικό λόγο και τις στρατηγικές επικοινωνίας φαίνεται να είναι πολύ πιο περιορισμένη σε σχέση με αυτή που αφορά τον γραπτό λόγο και θα ήταν ωφέλιμο να ενδυναμωθεί και να επεκταθεί στο μέλλον.

Βιβλιογραφία

- Archakis, A., & Lampropoulou S. (2006). Teaching oral speech: The case of direct speech in oral narratives. Evidence from teaching modern Greek conversational narratives. *International Journal of Learning*, 13, 153-62.
- Dörnyei, Z. (1995). On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly*, 29, 55-85.

- Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2020). *Στρατηγικές Γλωσσικής Κατάκτησης Και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας, Ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Κυριακίδη.
- Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2021). *Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα*. Κυριακίδη.
- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Κυριακίδη.
- Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2016). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι. Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Κυριακίδη.
- Gürsoy, E. (2010). Investigating Language Learning Strategies of EFL Children for the Development of a Taxonomy. *English Language Teaching*, 3(3), 164-175.
- Huang, C. (2010). Exploring factors affecting the use of oral communication strategies. *Long Hua Technology University Journal*, 30, 85-104.
- Kouwenhoven, H., Ernestus, M., & Van Mulken, M. (2018). Communication strategy used by Spanish speakers of English in formal and informal speech. *International Journal of Bilingualism*, 22(3), 285–304.
- Lowestain, A. (2017). Role play. Στο M. Bradshaw & B. Hultquist (Eds.), *Innovative Teaching Strategies in Nursing and Related Health Professions* (pp. 211- 222). Jones & Bartlett Learning.
- Mariani, L. (2010). *Communication strategies - Learning and teaching how to manage oral interaction*. Learning Paths.
- Mills, G., & Gay, R., & Airasian P. (2017). *Educational Research. Quantitative and qualitative methods - applications*. Propompos.
- Nakatani, Y. (2006). Developing an Oral Communication Strategy Inventory. *The Modern Language Journal*, 90(ii), 151-168.
- Νταγλή, Ι. (2020). *Σεμινάρια ρόλων και εξ αποστάσεως μάθηση*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Palmer, E. (2014). *Teaching the core skills of listening and speaking*. ASCD.
- Πιτσιλκα, Ε. (2017). *Ένα πρόγραμμα ενίσχυσης δεξιοτήτων και στρατηγικών προφορικού λόγου σε μαθητές της Δ' τάξης Δημοτικού σχολείου [Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία]*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Tesnim, O. (2016). Exploring the Use of Oral Communication Strategies by High and Low Proficiency learners of English: Tunisian EFL students as a case study. *International journal of humanities and cultural studies*, 3(1), 1077-1098.
- Toomnan, P., & Intaraprasert, C. (2015). The Impacts of Attitude towards Speaking English on the Use of Communication Strategies by English Majors in Thailand. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(6), 1151-1158.

- Yarahmadzahi, N., Saed, A., & Farzane, S.S. (2015). Proficiency Level and Choice of Communication Strategies: A Case of Iranian EFL Learners. *IJEAP*, 1(4), 99-111.
- Yarmohammadi, L., & Seif, S. (1992). More on Communication Strategies: Classification, Resources, Frequency and Underlying Processes. *International Review of Applied Linguistics*, 30, 223-232.

Αξιολόγηση της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας σε Έλληνες μαθητές των σημερινών τάξεων: Τις πταίει

Σταύρος Καμαρούδης

τ. Καθηγητής της Νέας Ελληνικής γλώσσας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
akamarou@uowm.gr

Στέλλα Ντινοπούλου

Φιλολόγος, υποψ. Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
stellakidi@gmail.com

Περίληψη

Η διαπίστωση πως οι παλαιότερες γενιές μαθητών, οι οποίες αποφοίτησαν ως επί το πλείστον από το Δημοτικό και σπανιότερα από το Γυμνάσιο, διαθέτουν περισσότερες γνώσεις από τους σημερινούς μαθητές των σύγχρονων Ελληνικών τάξεων, θέτει σοβαρό προβληματισμό. Σημερινοί Έλληνες μαθητές φαίνεται να δυσκολεύονται να εκφραστούν στον προφορικό και γραπτό λόγο της μητρικής τους γλώσσας. Η ύλη έχει συμπυκνωθεί, οι απαιτήσεις είναι μεγαλύτερες, όπως και ο ανταγωνισμός, σε πολλά σχολεία υπάρχει έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού. Μια εύλογη απορία αποτελεί αν τελικώς οι σημερινοί Έλληνες μαθητές διαθέτουν την υπόρρητη και όχι την ρητή γνώση. Όπως και αν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν επαρκώς σε εξετάσεις στην Ελληνική γλωσσομάθεια όπως υπόκεινται οι μαθητές που μαθαίνουν την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα.

Λέξεις-κλειδιά: Ρητή-υπόρρητη γνώση, αξιολόγηση-εναλλακτικές μορφές, μητρική/φυσική γλώσσα, δεύτερη γλώσσα.

1. Εισαγωγή

Ένας θεμελιώδης χώρος που οφείλει να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών και των οικογενειών τους αποτελεί το σχολείο. Η επιτυχία πολλών σχολείων εξαρτάται από το πόσο καλά δύνανται να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών. Η πολυπολιτισμική γνωστική και κοινωνική ετερογένεια που επικρατεί στα Ελληνικά σχολεία καθιστά ακόμα πιο απαιτητικό τον ρόλο των εκπαιδευτικών, καθώς η ανάγκη για την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές τίθεται αναγκαία σε συνδυασμό με την προσπάθεια εμφύσησης αμοιβαίας αλληλεπίδρασης, σεβασμού και κατανόησης. Ωστόσο, παρατηρήθηκε πως στον τελευταίο διαγωνισμό ο οποίος οργανώθηκε από τον ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) το 2022 οι επιδόσεις των ομογενών μαθητών κρίθηκαν ως οι χειρότερες της τελευταίας δεκαετίας και στις τρεις δεξιότητες που αξιολογεί ο διαγωνισμός – την κατανόηση κειμένου, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Οι μαθητές ελληνικής καταγωγής φαίνεται να μην κατέχουν ουσιαστικές ενσωματωμένες γνώσεις κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών, η μακροπρόθεσμη μνήμη ανάκλησης φαίνεται ελλιπής με αποτέλεσμα μαθητές με

μεταναστευτικό υπόβαθρο που μαθαίνουν την Ελληνική γλώσσα ως Δεύτερη να ανταποκρίνονται καλύτερα στην αξιολόγηση (Στεργίου, 2021).

2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1. Πρώτη/Δεύτερη γλώσσα: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Ως πρώτη/μητρική ορίζεται η γλώσσα την οποία μαθαίνει αβίαστα το παιδί, μετά τη γέννηση του, όταν εκτίθεται σε οικείο γλωσσικό περιβάλλον, όπως και ως κοινή καθομιλουμένη του κοινωνικού θεσμού καθώς επηρεάζει άμεσα την όλη ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Η κατάκτηση της πρώτης/μητρικής γλώσσας σε όλα τα επίπεδα θεωρείται το πιο βασικό μέσο για να ενταχθεί το άτομο στην κοινότητα από τη στιγμή που απαιτείται ο επικοινωνιακός λόγος, με σκοπό τη δημιουργία σωστών και ολοκληρωμένων σχέσεων (Dujmonić, 2014).

Ως Δεύτερη ορίζεται η γλώσσα που χρονολογικά έπεται της μητρικής. Αφορά την γλώσσα που κατακτά ένα άτομο μέσω της επαφής του με ομιλητές που την κατέχουν ως πρώτη, αφού έχει ήδη αρχίσει ή ολοκληρωθεί η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας του. Τη γλώσσα αυτή την χρειάζεται το άτομο κατά την καθημερινή επικοινωνία του με το περιβάλλον. Η εκμάθηση της Δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται μέσω συστηματικής μάθησης, χωρίς να χρειάζεται η συνεχόμενη αλληλεπιδραστική επαφή με φυσικούς ομιλητές καθώς τα κίνητρα εκμάθησης έχουν τις πιο πολλές φορές αφηρημένο χαρακτήρα (Μπέλλα, 2011). Η χρήση της Δεύτερης γλώσσας είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί είτε μέσω οικογενειακών συνθηκών, είτε μέσω κοινωνικών συνθηκών. Υφίστανται διάφοροι λόγοι για τους οποίους κάποιο άτομο μαθαίνει μια Δεύτερη ή Ξένη γλώσσα αλλά ο στόχος είναι η επίτευξη της επικοινωνίας (Μπέλλα, 2011).

2.2. Ρητή και υπόρρητη γνώση

Η ρητή και υπόρρητη γνώση προέρχονται από διαφορετικά είδη γνώσης για τη γλώσσα υπηρετώντας διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου και προκύπτοντας από διαφορετικά είδη εκπαιδευτικής εμπειρίας. Η υπόρρητη γνώση χρησιμοποιείται αυτόματα και επηρεάζει τη συμπεριφορά, χωρίς να υπάρχει συναίσθηση αυτού του γεγονότος ή να μπορεί να γίνει αναφορά σε συγκεκριμένους κανόνες (Ellis, 2023). Η ρητή αφορά την συνειδητή γνώση, όπου οι ομιλητές έχουν συναίσθηση πως γνωρίζουν και πώς την χρησιμοποιούν και για αυτό καθοδηγεί σε εμπρόθετες πράξεις (Benati 2010). Η γλωσσική γνώση και η γνώση της γραμματικής της γλώσσας των φυσικών ομιλητών είναι υπόρρητη. Ωστόσο, δεν υπάρχουν γενικά αποδεκτοί τρόποι μέτρησης των δύο αυτών ειδών γνώσης. Σε πολλές έρευνες γίνεται διάκριση με βάση την ικανότητα των σπουδαστών της Δεύτερης γλώσσας να εκφράσουν λεκτικά τους κανόνες, χωρίς να σημαίνει ότι η ύπαρξη ρητής γνώσης δεν συνεπάγεται οπωσδήποτε και την ικανότητα λεκτικής έκφρασής της (μεταγλώσσα) (Ellis, 2023).

Σύμφωνα με τον Ellis (2022) έχουν προταθεί επτά διαστάσεις με βάση τις οποίες είναι δυνατόν να διακριθούν τα δύο είδη γνώσης, χωρίς τα κριτήρια αυτά να ισχύουν απόλυτα ή να είναι αποδεκτά από όλους:

A) Επίγνωση: Η επιγλωσσική στηρίζεται στη διαισθητική γνώση που έχουν οι φυσικοί ομιλητές, οι οποίοι χρησιμοποιούν τους υπόρρητους κανόνες της γλώσσας. Η μεταγλωσσική συμπεριφορά αφορά τη συνειδητή γνώση γιατί μια πρόταση είναι μη γραμματική.

B) Είδος γνώσης: Η δηλωτική γνώση είναι ρητή και εγκυκλοπαιδική, ενώ η διαδικαστική γνώση είναι περισσότερο αυτόματα.

Γ) Συστηματικότητα και βεβαιότητα της γνώσης: Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι υπάρχει μικρότερη ποικιλότητα στην υπόρρητη γνώση και ότι η ποικιλότητα αυτή χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα. Αυτό σημαίνει πως σε συγκεκριμένες περιστάσεις οι σπουδαστές της Δεύτερης γλώσσας χρησιμοποιούν όχι μόνο έναν αλλά περισσότερους τύπους (ορθούς και λαθεμένους) για το ίδιο γραμματικό φαινόμενο, αν στηρίζονται στην υπόρρητη γνώση τους. Υποστηρίζεται επίσης ότι, όταν οι ομιλητές χρησιμοποιούν την υπόρρητη γνώση τους, είναι περισσότερο βέβαιοι για τη γραμματική ορθότητα των προτάσεών τους. Αντίθετα, η ρητή γνώση χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ασυνέπεια και αβεβαιότητα.

Δ) Πρόσβαση στη γνώση: Η πρόσβαση στην υπόρρητη γνώση γίνεται αυτόματα, ενώ στην ρητή γνώση πραγματοποιείται με ελεγχόμενες διεργασίες. Ως εκ τούτου, απαιτείται συνήθως περισσότερος χρόνος για την πρόσβαση στη ρητή γνώση, αν και αυτό δεν γίνεται δεκτό από όλους τους ερευνητές.

Ε) Χρήση της γνώσης: Οι σπουδαστές της Δεύτερης γλώσσας χρησιμοποιούν τη ρητή και την υπόρρητη γνώση σε διαφορετικά είδη δοκιμασιών. Είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν τη ρητή γνώση σε γραπτές δοκιμασίες και σε απαιτητικές περιστάσεις, ενώ την υπόρρητη σε προφορικές.

ΣΤ) Ικανότητα αναφοράς: Η ρητή γνώση είναι δυνατόν να εκφραστεί λεκτικά, αν και αυτό δεν είναι πάντα απαραίτητο. Βέβαια, η λεκτική διατύπωση των κανόνων προϋποθέτει και τη γνώση της μεταγλώσσας. Αντίθετα, η υπόρρητη γνώση δεν είναι δυνατόν να διατυπωθεί λεκτικά.

Z) Δυνατότητα μάθησης : Υπάρχει η άποψη ότι η ρητή γνώση μπορεί να κατακτηθεί σε κάθε ηλικία, ενώ η υπόρρητη μπορεί να κατακτηθεί μέχρι μια συγκεκριμένη ηλικία (υπόθεση της κρίσιμης περιόδου).

2.3. Αξιολόγηση των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα και το πρόγραμμα PISA

Γενικά, η αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός δεν ελέγχει μόνο τις γνώσεις των μαθητών αλλά συλλέγει πληροφορίες ανατροφοδότησης για τον ίδιο αλλά και για τον κάθε ένα μαθητή ξεχωριστά. Σύμφωνα με τους Καψάλη και Χανιωτάκη (2010) η αξιολόγηση είναι μία

συστηματική διαδικασία συλλογής δεδομένων και μαζί με την εξαγωγή συμπερασμάτων οδηγούν στην βελτίωση της επίδοσης του μαθητή. Η ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς πρέπει να είναι συμβουλευτική και υποστηρικτική προς τους μαθητές για να την χρησιμοποιήσουν με σκοπό να βελτιώσουν την μάθηση τους (Tsagari et al., 2018). Το πρόγραμμα PISA αποτελεί την μεγαλύτερη εκπαιδευτική έρευνα παγκοσμίως. Σκοπός της είναι η μελέτη του εύρους των επιδόσεων των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα των Μαθηματικών, των Φυσικών Επιστημών και της Κατανόησης κειμένου καθώς και του τρόπου που μπορούν να τις εφαρμοστούν στην πραγματική ζωή (IEP, 2023).

Το ΙΕΠ, ως το Εθνικό κέντρο της Ελλάδας για την έρευνα PISA, ανακοίνωσε τα κυριότερα αποτελέσματα των ομογενών μαθητών οι οποίοι συμμετείχαν στο πρόγραμμα PISA, το 2022. Στην κύρια έρευνα έλαβαν μέρος περίπου 690.000 μαθητές από 81 χώρες (38 χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ και 43 επιπλέον χώρες) εκπροσωπώντας περίπου 29 εκατομμύρια 15χρονων μαθητών. Την Ελλάδα εκπροσώπησαν στην κύρια έρευνα 6578 μαθητές γεννημένοι το 2006, από 242 σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και ΕΠΑΛ) όλης της χώρας. Ειδικότερα, για την Ελλάδα προέκυψαν τα ακόλουθα: Στη δεξιότητα των Μαθηματικών, η Ελλάδα συγκέντρωσε 430 μονάδες και κατατάχθηκε στην 44^η θέση. Στον διαγωνισμό του 2018 είχε συγκεντρώσει 451 βαθμούς και βρέθηκε στην 43^η θέση. Το 2015 η Ελλάδα συγκέντρωσε 454 βαθμούς και κατετάγη επίσης 43^η θέση, ενώ το 2012 η Ελλάδα συγκέντρωσε 453 μονάδες κατακτώντας την 42^η θέση. Στη δεξιότητα Κατανόησης κειμένου, οι Έλληνες μαθητές συγκέντρωσαν 438 μονάδες με την κατάταξη της να κατεβαίνει στην 41^η θέση, ενώ το 2018 οι μαθητές είχαν συγκεντρώσει 457 μονάδες κερδίζοντας την 42^η θέση. Στους διαγωνισμούς του 2015 και του 2012 είχαν συγκεντρώσει 467 μονάδες και 477 μονάδες αντίστοιχα λαμβάνοντας την 41^η και το 39^η θέση. Στη δεξιότητα των Φυσικών Επιστημών, επιστήμες η Ελλάδα στον διαγωνισμό του 2022 συγκέντρωσε 441 μονάδες και βρέθηκε στην 44^η θέση. Σε σχέση με το 2018 η χώρα μας δεν άλλαξε θέση (44^η) αλλά η επίδοσή της προ τετραετίας ήταν καλύτερη (συγκέντρωσε 452 βαθμούς). Στον διαγωνισμό του 2015 οι Έλληνες βαθμολογήθηκαν με 455 βαθμούς, οι οποίοι έφεραν τη χώρα μας στην 43^η θέση. Το 2012 η χώρα μας συγκέντρωσε 467 μονάδες, επίδοση με την οποία κατετάγη 41^η (Λακασάς, 2023).

3. Έρευνα

3.1. Σκοπός

Σκοπός ήταν η διερεύνηση αξιολόγησης της Ελληνικής ως Δεύτερης γλώσσας μεταξύ των μαθητών ελληνικής καταγωγής και των Ρωσόφωνων μαθητών με στόχο την κατανόηση της ρητής γνώσης των μαθητών σε προφορικό λόγο. Έμφαση θα δινόταν στη χρήση του λεξιλογίου τους, στους γραμματικούς κανόνες, στη σύνταξη και στην πραγματολογική επικοινωνιακή τους ικανότητα. Προκειμένου να μην δημιουργηθούν αισθήματα άγχους και ανταγωνισμού, καθώς η δημιουργία μιας συγκριτικής βαθμολογικής κλίμακας

μεταξύ των μαθητών ήταν αθέμιτη, η αξιολόγηση τους πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο τριών διδακτικών ενοτήτων της Τράπεζας θεμάτων: α) Γλώσσα, γλωσσική ποικιλία, οπτική γωνία, δημιουργικότητα της γλώσσας, β) διάλογος, γ) επίγνωση του γνωστικού αντικειμένου της Γλώσσας.

3.2. Πλαίσιο

Η Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης διαθέτει διαδικασίες πιστοποίησης ως προς την γνώση της Ελληνικής γλώσσας και της Ελληνικής ιστορίας- πολιτισμού, καθώς αποτελούν προϋπόθεση για την υπαγωγή των ενδιαφερόμενων μεταναστών στο καθεστώς του «επί μακρόν διαμένοντος» (Ελληνομάθεια-Γενική Γραμματεία Δια βίου Μάθησης, 2013). Μια από τις προϋποθέσεις για να μετέχουν οι μεταναστευτικής βιογραφίας πολίτες είναι να γνωρίζουν σε επίπεδο Α2 (ΚΕΠΑ) την Ελληνική γλώσσα.

Ο εξεταζόμενος επιπέδου Α2 στην συνέντευξη αναμένεται να απαντήσει σε απλές ερωτήσεις και να αντιδράσει σε απλοϊκές δηλώσεις (ΚΕΠΑ). Το πρώτο μέρος των θεμάτων αποτελείται από μία αναγνωριστική συνέντευξη εννέα ερωτήσεων. Στο δεύτερο μέρος της προφορικής εξέτασης ο υποψήφιος καλείται να απαντήσει σε μία ερώτηση σύντομης ανάπτυξης και σε ερωτήσεις σχετικές με μία εικόνα. Το μειονέκτημα των συνεντεύξεων έγκειται στο γεγονός πως ο εξεταστής και ο εξεταζόμενος δεν γνωρίζονται, υφίσταται ένα τυπικό κλίμα με επίσημο ύφος λόγω της ευρείας κλίμακας αξιολόγησης της γλωσσομάθειας, με αποτέλεσμα ίσως ο εξεταζόμενος αισθανθεί αμήχανα, χωρίς να μπορέσει να αποδώσει ικανοποιητικά ή μη επιθυμώντας να συμμετέχει καθόλου στις εξετάσεις.

3.3. Συμμετέχοντες

Η έρευνα υλοποιήθηκε, εντός του Α Τετράμηνου, σε μαθητές της Α Γενικού Λυκείου. Η τάξη αποτελούνταν από 17 μαθητές Ελληνικής και Ρωσικής προέλευσης, όπου οι τελευταίοι μάθαιναν την Ελληνική ως Δεύτερη γλώσσα.

3.4. Διαδικασία

Ο φάκελος υλικού (portfolio), η περιγραφική αξιολόγηση, το ημερολόγιο, τα σχέδια εργασίας (project), οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics), η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση θεωρούνται εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης όπου ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τον κάθε μαθητή με πληρότητα και σαφήνεια, παράλληλα ελέγχει τις κλίσεις, τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του (Γρίβα & Κωφού, 2019). Στη προκειμένη περίπτωση, η έρευνα βασίστηκε στις «Ρουμπρικές Αξιολόγησης» οι οποίες χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της καθημερινής μαθησιακής και γενικότερα κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή (Γρίβα & Κωφού, 2019· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Στο πρώτο μέρος, τέθηκε στους μαθητές μια σειρά 9 αναγνωριστικών ερωτήσεων διαβαθμισμένης δυσκολίας, όπου ο κάθε μαθητής έπρεπε να απαντήσει με διαφορετική

σειρά ώστε να μην προκύπτει ομοιότητα και επανάληψη των απαντήσεων (Παράρτημα 1). Οι παράμετροι που πλαισιώναν τις εννέα ερωτήσεις ήταν η αξιοπιστία, η εγκυρότητα, η λειτουργικότητα, η προβλεψιμότητα, η τυποποίηση και η συνεργασία για να χαρακτηριστεί η προσδοκώμενη επικοινωνιακή ικανότητα ως βασική/διαπροσωπική (Ιακώβου, 2015).

Στο *δεύτερο μέρος*, παρουσιάστηκαν στο διαδραστικό πίνακα της τάξης δυο εικόνες, όπου δόθηκε παραπάνω χρόνος σκέψης και παρατήρησης στους μαθητές πριν κληθούν να απαντήσουν (Παράρτημα 2). Η χρήση εικόνων στην αξιολόγηση Παραγωγής Προφορικού Λόγου αποτελεί το καλύτερο μέσο για την παραγωγή περιγραφικού λόγου, όσον αφορά τις ερωτήσεις που θέτουν οι εξεταστές συσχετίζονται με τις εικόνες και λειτουργούν βοηθητικά ως προς τους εξεταζόμενους (Ρουσουλιώτη, 2021). Ο εξεταστής δίνει σε κάθε υποψήφιο από μία διαφορετική εικόνα και τους ζητά να την περιγράψουν. Ο εξεταστής έχει τη δυνατότητα εφόσον αντιληφθεί ότι κάποιος από τους υποψήφιους δυσκολεύεται, να θέσει ερωτήσεις προκειμένου να βοηθήσει (ΚΕΓ, 2013).

Στο *τρίτο μέρος*, η δραστηριότητα βασίστηκε στον αυθόρμητο προφορικό λόγο. Δόθηκε τυχαία ανά δυο ζεύγη μαθητών φωτοτυπία με παιχνίδι ρόλου με ένα θεωρητικό σενάριο. Η θεματική ήταν «Ταινία στο σπίτι ή Συναυλία» (Παράρτημα 3). Ο ένας μαθητής έπρεπε να διαπραγματευτεί τον πρώτο ρόλο και το ζεύγος του τον δεύτερο ρόλο. Μέσα από την ανάπτυξη συζήτησης οι εξεταζόμενοι εμπλέκονται σε έναν διάλογο μεταξύ ίσων και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να επιτυγχάνονται οι προδιαγραφές για την επιτυχία της αξιολόγησης της Παραγωγής Προφορικού Λόγου που είχαν τεθεί (Ρουσουλιώτη, 2021).

4. Αποτελέσματα

Στο *πρώτο μέρος*, στις ερωτήσεις που χρειάζονταν παραπάνω ανάπτυξη οι μαθητές ελληνικής καταγωγής χρειάστηκαν επεξήγηση και δυσκολεύτηκαν να εμπλουτίσουν λεξιλογικά την απάντησή τους. Οι προτάσεις τους έμοιαζαν με των Ρωσόφωνων συμμαθητών τους, μονολεκτικές και λιτές δομικά. Αυτό που έκανε μεγαλύτερη εντύπωση είναι πως οι Ρωσόφωνοι μαθητές στην 9η και 10η ερώτηση έδωσαν πιο εμπειριστατωμένες απαντήσεις, οι οποίες έδειχναν ρητή γνώση (εγκυκλοπαιδική, μεταγλωσσική, πρόσβαση στη γνώση, δε βιάζονταν να απαντήσουν).

Στο *δεύτερο μέρος*, στην πρώτη εικόνα οι ομογενείς μαθητές χρειάστηκαν περαιτέρω παρακίνηση με σκοπό να παρατηρήσουν το σπίτι και να εκφράσουν την γνώμη τους, για αυτό τον λόγο τέθηκαν επεξηγηματικές ερωτήσεις. Παρατηρήθηκε στην αρχή επιγλωσσική και διαδικαστική γνώση αλλά μετά υπήρξε έντονη η ανησυχία εκ μέρους των μαθητών ελληνικής καταγωγής για την ύπαρξη λάθους στις απαντήσεις τους. Σε αυτό το σημείο ειπώθηκε πως για να κατακτήσουμε μια γλώσσα οφείλουμε να κάνουμε λάθη, καθώς έτσι εξελίσσεται η επικοινωνιακή ικανότητα. Στους Ρωσόφωνους μαθητές φάνηκε η ρητή γνώση να χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ασυνέπεια και αβεβαιότητα. Στη δεύτερη εικόνα χρειάστηκε και στους ομογενείς μαθητές και στους Ρωσόφωνους μαθητές να δοθούν κατευθύνσεις προκειμένου να καταφέρουν να δώσουν μια

ολοκληρωμένη και δομημένη απάντηση όλων των ερωτημάτων. Παρατηρήθηκε πως όλοι οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να δώσουν επαρκή απάντηση στις ερωτήσεις που αφορούσαν έκφραση συναισθημάτων για τους άλλους αλλά και τους ίδιους. Για αυτό και τροποποιήθηκαν εκ νέου οι ερωτήσεις και επαναδιατυπώθηκαν από τον εκπαιδευτικό. Με τις αναφερόμενες αλλαγές κατάφεραν και οι δυο ομάδες να ανταπεξέλθουν.

Στο τρίτο μέρος, όλοι οι μαθητές εμφάνισαν έλλειμμα στην αυθόρμητη επικοινωνιακή τους ικανότητα με δυσκολίες στη διαπροσωπική τους αλληλεπίδραση, στην εύρεση του κατάλληλου λεξιλογίου και επιχειρημάτων και στην προφορική σύνταξη. Η χρήση της ρητής γνώσης και η ικανότητα αναφοράς ήταν πιο επιτυχής από τους Ρωσόφωνους μαθητές αν και οι συμμαθητές τους ελληνικής καταγωγής είχαν κατακτήσει την υπόρρητη στην κρίσιμη περίοδο.

5. Επίλογος

Οι νέες γενιές μαθητών στα Ελληνικά σχολεία θεωρούνται «απόγονοι» της ευκολίας και της πληροφορίας που προσφέρει η σύγχρονη Τεχνολογία. Ωστόσο, η ελλειμματική επαφή με το βιβλίο και τα οφέλη του στο πλαίσιο της ανάγνωσης, γραφής, κατανόησης, κριτικής ικανότητας και φαντασίας αναδεικνύει κάποιες από τις ενδεχόμενες αιτίες που οι μαθητές ελληνικής καταγωγής δεν καταφέρνουν επαρκώς σε σχέση με τους συνομήλικους τους με μεταναστευτικό προφίλ ή ακόμα και αποτυγχάνουν στις γνωστικές τους επιδόσεις. Η μαγεία του απτού παραμυθιού, το ξεφύλλισμα των γεμάτων γνώσεων και χιουμοριστικών κόμιξ, η αγωνία ενός λογοτεχνικού βιβλίου για να χαθεί κάποιος στις σελίδες του, η ανάγνωση της εφημερίδας, η ενασχόληση με τα επιτραπέζια αποτελούν βασικά μέσα για την κατάκτηση του λεξιλογίου, της (αυθόρμητης) επικοινωνιακής ικανότητας της κατανόησης της γραμματικής και συντακτικής δομής για την υπόρρητη και της ρητή γνώση. Οι εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης, που τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιούνται αντισταθμιστικά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ίσως μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να κατακτήσουν περισσότερο την ρητή γνώση.

Βιβλιογραφία

- Benati, A. (2010). Grammar instruction and processing instruction in second language acquisition. *Journal of Applied Linguistics*, 26, 43-58.
- Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης (2018). *Εξετάσεις Ελληνομάθειας*. <http://www.gsae.edu.gr/en/geniki-ekpaidefsi-enilikon/ellinomatheia/mathe-gia-tin-ellinomatheia>
- Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2019). *Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα*. Κυρακίδης.
- Dujmović, M. (2014). The Ways of Using Mother Tongue in English Language Teaching. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(1), 38-43.

- Ellis, N. C. (2023). *Bilingual language cognition as a complex adaptive system. Bilingualism: Language and Cognition, 1-2*, 42-56.
- Ellis, N. C. (2022) Second language learning of morphology. *Journal of the European Second Language Association, 6(1)*, 34-59.
- Ιακώβου, Μ. (2015). Η διαβάθμιση στην κατασκευή θεματικών Αναλυτικών Προγραμμάτων: ειδική εφαρμογή στη θεματική ενότητα Στοιχεία ταυτότητας. Στο Θ. Ρουσουλιώτη & Β. Παναγιωτίδου (Επιμ.) *Μοντέλα Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας* (σσ. 135-167). ΚΕΓ.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2023). Αποτελέσματα της έρευνας PISA 2022. <https://www.iep.edu.gr/pisa/index.php/17-πληροφόρηση/53-pisa-evaluation>
- Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Κυριακίδη.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2000). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: Εκμάθηση, Διδασκαλία, Αξιολόγηση*. Ελληνική μτφρ. ΚΕΓ.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2013). Κριτήρια Αξιολόγησης. <https://www.greek-language.gr/certification/node/112.html>
- Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ). Εξετάσεις για την πιστοποίηση του επιπέδου επάρκειας της ελληνομάθειας. *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*. Ανακτήθηκε 4/7/2024 από http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf
- Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Gutenberg.
- Λακασάς, Α. (2023). *PISA: Απογοητευτικά τα αποτελέσματα των Ελλήνων μαθητών στον τελευταίο διαγωνισμό*. Καθημερινή. <https://www.kathimerini.gr/society/562765519/pisa-apogoyteytika-ta-apotelesmata-ton-ellinon-mathiton-ston-teleytaio-diagonismo/>
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία* (Αναθεωρημένη έκδοση). Πατάκης.
- Προεδρικό Διάταγμα 150/2006 - ΦΕΚ Α-160/31-7-2006. Προσαρμογή της Ελληνικής Νομοθεσίας στην οδηγία 2003/109 ΕΚ της 25 Νοεμβρίου 2003 σχετικά με το καθεστώς υπηκόων τρίτων χωρών οι οποίοι είναι επί μακρόν διαμένοντες. Ανακτήθηκε 4/7/2024 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-allodapoi/pd-150-2006.html>
- Ρουσουλιώτη, Θ. (2021). *Η Αξιολόγηση στην Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα*. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας. <https://courses.unic.ac.cy/course/view.php?id=17261>
- Στεργίου, Δ. (2021). *FLASHBACK: Πάνω από 1.000.000 μικρούς μαθητές «αφάνισε» ο δημογραφικός «Ηρώδης» σε 55 χρόνια!* Οικονομικός Ταχυδρόμος. <https://www.ot.gr/2021/07/15/apopseis/flashback-pano-aro-1-000-000-mikrous-mathites-afanise-o-dimografikos-irodis-se-55-xronia>

Tsagari, D., Vogt, K., Froelich, V., Csépes, I., Fekete, A., Green A., Hamp-Lyons, L., Sifakis, N., & Kordia, S. (2018). *Handbook of Assessment for Language Teachers*. <http://taleproject.eu/>

Παράρτημα 1

- 1) Πώς σε λένε;
- 2) Είσαι πολλά χρόνια στην Ελλάδα;
- 3) Μίλησέ μου για την οικογένειά σου;
- 4) Σου αρέσει η γειτονιά που μένεις;
- 5) Πώς έρχεσαι στο σχολείο;
- 6) Περιγράψέ μου μια ημέρα σου στο σχολείο;
- 7) Τι σου αρέσει να κάνεις, όταν δεν έχεις σχολείο;
- 8) Σου αρέσει η ελληνική γλώσσα και γιατί ;
- 9) Θα ήθελες να συνεχίσεις να μένεις στην Ελλάδα και αφού ενηλικιωθείς και γιατί;

Παράρτημα 2

- 1) Τι βλέπετε στην 1η και στην 2η εικόνα;

Επεξηγηματικές ερωτήσεις για την 1^η εικόνα

- 2) Περιγράψτε μου το σπίτι.
- 3) Εσείς πού μένετε;
- 4) Με πόσα άτομα μένετε;
- 5) Σας αρέσει το σπίτι σας;

Επεξηγηματικές ερωτήσεις για την 2^η εικόνα

- 1) Πού βρίσκονται οι άνθρωποι ;
- 2) Πώς νιώθουν;
- 3) Τι βλέπουν στην τηλεόραση;
- 4) Τι σας αρέσει να βλέπετε στην τηλεόραση;
- 5) Με ποιους βλέπετε τηλεόραση;

Τροποποίηση των επεξηγηματικών ερωτήσεων για την 2^η εικόνα

- 1) Τι βλέπετε στην εικόνα 2;

- 2) Τι κάνουν;
- 3) Ποια νομίζετε πως είναι η στάση του σώματος τους;
- 4) Ποια νομίζετε πως είναι τα συναισθήματα τους;



Εικόνα 1. Πηγή: <https://www.akinita-karditsa.gr/details?id=28493> (4/7/2024).



Εικόνα 2. Πηγή: <https://www.news247.gr/psixagogia/tileorasi/rotisame-mamades-ti-vlepoyn-ta-paidia-toys-stin-tv.6621639.html> (4/7/2024).

Παράρτημα 3

Παιχνίδι ρόλου: «Ταινία στο σπίτι ή Συναυλία;»

Α ρόλος: Κανονίζετε να συναντηθείτε με τον φίλο/την φίλη. Εσείς προτιμάτε να πάτε στην συναυλία του αγαπημένου σας τραγουδιστή. Ο φίλος/ η φίλη προτιμάει να δειτε ταινία στην τηλεόραση. Προσπαθήστε να του εξηγήσετε γιατί θέλετε να παρακολουθήσετε τη συναυλία.

Β ρόλος: Κανονίζετε να συναντηθείτε με τον φίλο/την φίλη/. Εσείς προτιμάτε να παρακολουθήσετε ταινία στην τηλεόραση. Ο φίλος/η φίλη προτιμάει να πάτε στην συναυλία του αγαπημένου του τραγουδιστή. Προσπαθήστε να του εξηγήσετε γιατί θέλετε να παρακολουθήσετε ταινία.

Μορφές και μέθοδοι αξιολόγησης της γλωσσικής επίδοσης σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ

Χριστίνα Μουτσιούνα

Φιλολόγος, Υπ. Διδάκτορας Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

moutsiouna.xristina@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση του πλαισίου αξιολόγησης της γλωσσικής επίδοσης των μαθητών που φοιτούν σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ. Συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην καταγραφή και ανάλυση των απόψεων εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτές, προκειμένου να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν την αξιολόγηση, αλλά και όλα όσα εφαρμόζουν στην πράξη. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα χρησιμοποιούν περισσότερες από μία μορφές και μεθόδους αξιολόγησης. Περιγράφουν τους λόγους που τους οδηγούν στις αντίστοιχες επιλογές και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη χρήση τους. Επισημαίνουν ότι βασικό κριτήριο της κάθε επιλογής αποτελεί η καταλληλότητά της για το συγκεκριμένο μαθητικό κοινό, σε συνδυασμό με τις πληροφορίες που τους προσφέρει για το γλωσσικό επίπεδο και τη γενικότερη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: Μορφές αξιολόγησης, μέθοδοι αξιολόγησης, ΖΕΠ, απόψεις εκπαιδευτικών.

1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα εφαρμόζεται μια σειρά μέτρων και δράσεων που αποβλέπουν «στην άρση των ανισοτήτων και στη διασφάλιση ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές». Σε αυτά συγκαταλέγεται η ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), με στόχο την υποστήριξη μαθητών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, ώστε να καταστούν ικανοί να ανταπεξέλθουν στο πρόγραμμα σπουδών, να παραμείνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα και να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους (Νόμος 3879/2010, Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. Ζ.Ε.Π. για το σχολικό έτος 2023-2024).

Λαμβάνοντας υπόψη τις δεδομένες δυσκολίες ένταξης των μαθητών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε συνδυασμό με τον κεντρικό ρόλο που κατέχει σε αυτό η αξιολόγηση των μαθητών, κρίθηκε σκόπιμη η διερεύνηση του τρόπου διενέργειας αυτής της αξιολόγησης.

2. Η έρευνα

2.1. Σκοπός

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του πλαισίου αξιολόγησης της γλωσσικής επίδοσης των μαθητών που φοιτούν σε Τ.Υ. Ζ.Ε.Π. Συγκεκριμένα, το θέμα προσεγγίζεται από την οπτική των εκπαιδευτικών, προκειμένου να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη διαδικασία της αξιολόγησης, αλλά και οι λόγοι που τους ωθούν στις αντίστοιχες επιλογές.

Ειδικότερα, τίθενται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί την έννοια της αξιολόγησης;
2. Ποιες μορφές και μεθόδους χρησιμοποιούν για την αξιολόγηση της γλωσσικής επίδοσης των μαθητών/τριών;
3. Ποια αποτελέσματα προκύπτουν από τη χρήση των συγκεκριμένων μορφών και μεθόδων αξιολόγησης;

2.2. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 20 φιλόλογοι, οι οποίοι διδάσκουν σε Τ.Υ. Ζ.Ε.Π. σε διάφορα Γυμνάσια. Η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική και η επιλογή τους έγινε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Ως προς τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, το 85% είναι γυναίκες και το 15% άνδρες. Όλοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 35-45 ετών και έχουν εργασιακή εμπειρία 1-10 έτη. Το 60% δηλώνει ως ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης το μεταπτυχιακό, το 20% το διδακτορικό, ενώ το υπόλοιπο 20% έχει μόνο Πτυχίο Φιλολογίας.

2.3. Μεθοδολογία

Για την υλοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη και το υλικό που προέκυψε αναλύθηκε μέσω της τριεπίπεδης θεματικής ποιοτικής ανάλυσης. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο πρότυπο, στο πρώτο επίπεδο ανάλυσης δημιουργούνται κωδικοί και λειτουργικοί ορισμοί, οι οποίοι αποδίδουν συνολικά το νόημα του κειμένου. Στο δεύτερο επίπεδο, γίνεται ομαδοποίηση των κωδικών-ορισμών σε ευρύτερες νοηματικές κατηγορίες και κατάταξη των κατηγοριών σε ευρύτερους θεματικούς άξονες. Με βάση αυτή την ομαδοποίηση δημιουργούνται ατομικοί πίνακες έκθεσης δεδομένων για κάθε συνεντευξιαζόμενο και στη συνέχεια ο συγκεντρωτικός τελικός πίνακας έκθεσης δεδομένων, ο οποίος περιλαμβάνει το σύνολο των δεδομένων. Τέλος, στο τρίτο επίπεδο, συντάσσεται κείμενο, το οποίο παρουσιάζει τα δεδομένα που προέκυψαν, με ταυτόχρονη παράθεση αποσπασμάτων από τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων, και επιχειρείται μια πιθανή ερμηνεία τους (Γρίβα & Στάμου, 2014· Maykut & Morehouse, 1994· Miles & Huberman, 1994).

3. Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψαν 111 Κωδικοί-Λειτουργικοί ορισμοί, οι οποίοι εντάχθηκαν σε 22 Κατηγορίες και αυτές με τη σειρά τους ομαδοποιήθηκαν σε 3 Θεματικούς άξονες.

3.1. Θεματικός Άξονας: «Εννοιολογική προσέγγιση της αξιολόγησης»

Όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν την αξιολόγηση μια αναγκαία και απαραίτητη εκπαιδευτική διαδικασία. Για αυτούς αποτελεί «*αναπόσπαστο κομμάτι*» της διδακτικής πράξης, αφού αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία και την αξιολόγηση ως *αλληλένδετες και αλληλεξαρτώμενες* διαδικασίες. Ταυτόχρονα, αρκετοί στέκονται στο γνωστικό κομμάτι και υποστηρίζουν ότι μέσω της αξιολόγησης «μπορεί να εκτιμηθεί το επίπεδο κάθε μαθητή», αλλά και «η εξέλιξη και η πρόοδος που έχει σημειώσει». Λειτουργεί, δηλαδή, ανατροφοδοτικά για μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς «μαρτυρά τι πήγε καλά και τι όχι». Από κάποιους άλλους το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στον αντίκτυπο που έχει στους μαθητές. Θεωρούν ότι είναι μια διαδικασία που τους κινητοποιεί και «σε συνδυασμό με την επιβράβευση που θα πρέπει να τη συνοδεύει, μπορεί να λειτουργήσει ως επιπλέον κίνητρο για προσπάθεια και βελτίωση».

Όσον αφορά την αξιολόγηση της γλωσσικής επίδοσης σε Τ.Υ. Ζ.Ε.Π., οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι αρχικά επιδιώκουν να διαπιστώσουν τον βαθμό εξοικείωσης των μαθητών με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς «πολλά πράγματα δεν θεωρούνται δεδομένα και αυτονόητα για τα παιδιά που φοιτούν σε αυτές». Σε δεύτερο χρόνο, το ενδιαφέρον στρέφεται στις γλωσσικές γνώσεις και συγκεκριμένα στη διερεύνηση της ικανότητάς τους για κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, με επιμέρους τομείς ενδιαφέροντος το λεξιλόγιο, τους γραμματικο-συντακτικούς κανόνες και την ορθογραφία. Επιπλέον, για ορισμένους έχει μεγάλη σημασία ο τρόπος επικοινωνίας και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, καθώς θεωρούν «ιδιαίτερα δύσκολη την προσαρμογή σε ένα διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον, το οποίο διέπουν διαφορετικοί επικοινωνιακοί κανόνες». Τέλος, για κάποιους η αξιολόγηση συνδέεται με την παρακολούθηση της πορείας μάθησης κάθε μαθητή, η οποία «φέρνει στο προσκήνιο τις γλωσσικές αδυναμίες και αναδεικνύει τα σημεία που χρειάζονται περαιτέρω μελέτη».

Πίνακας 1. Κωδικοί-Λειτουργικοί ορισμοί και Κατηγορίες του Θεματικού Άξονα «Εννοιολογική προσέγγιση της Αξιολόγησης».

1 ^{ος} Θεματικός άξονας: Εννοιολογική προσέγγιση της αξιολόγησης	
Κατηγορίες	Κωδικοί - Λειτουργικοί ορισμοί
1. Προσδιορισμός της αξιολόγησης του μαθητή	ΑΠΑΡΕΚΔΙ=Απαραίτητη εκπαιδευτική διαδικασία ΣΤΣΥΝΥΔΙ=Διαδικασία στενά συνυφασμένη με τη διδασκαλία ΑΠΑΡΕΛΓΝ=Απαραίτητη για τον έλεγχο των γνώσεων των μαθητών

ΑΠΑΡΠΡΟΜ=Απαραίτητη για την εκτίμηση της προόδου των μαθητών
 ΑΝΑΤΡΜΑΕ=Διαδικασία με ανατροφοδοτική λειτουργία για εκπαιδευτικούς-μαθητές
 ΚΙΝΗΤΜΑΘ=Διαδικασία με στόχο την κινητοποίηση των μαθητών
 ΕΠΠΡΟΜΑ=Διαδικασία επιβράβευσης της προσπάθειας των μαθητών
 ΠΑΡΚΙΝΒΕ=Διαδικασία παροχής κινήτρων για βελτίωση στους μαθητές

<p>2. Προσδιορισμός της αξιολόγησης της γλωσσικής επίδοσης των μαθητών σε τάξεις ΖΕΠ</p>	<p>ΔΙΕΞΟΙΕΚΣ=Διαδικασία διερεύνησης του βαθμού εξοικείωσης των μαθητών με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ΔΙΕΞΟΕΛΓ=Διαδικασία διερεύνησης του βαθμού εξοικείωσης των μαθητών με την ελληνική γλώσσα ΔΙΓΛΓΙΚΜ=Διαδικασία διερεύνησης των γλωσσικών γνώσεων και ικανοτήτων κάθε μαθητή ΔΙΚΑΤΠΓΛ=Διαδικασία διερεύνησης του βαθμού κατανόησης του προφορικού και γραπτού λόγου ΔΙΚΠΑΠΓΛ=Διαδικασία διερεύνησης της ικανότητας των μαθητών για παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου ΔΙΛΕΞΙΓΝ=Διαδικασία διερεύνησης των λεξιλογικών γνώσεων των μαθητών ΔΙΓΡΑΜΣΥ=Διαδικασία διερεύνησης της γνώσης των γραμματικο-συντακτικών κανόνων ΔΙΟΡΘΟΓΝ=Διαδικασία διερεύνησης των ορθογραφικών γνώσεων των μαθητών ΔΙΚΑΣΥΝΕ=Διαδικασία διερεύνησης της ικανότητας συνεργασίας των μαθητών ΔΙΚΠΡΕΠΣ=Διαδικασία διερεύνησης της ικανότητας προσαρμογής των μαθητών στις απαιτούμενες επικοινωνιακές συνθήκες ΠΑΡΜΑΘΗΣ=Διαδικασία παρακολούθησης της πορείας μάθησης κάθε μαθητή ΕΝΓΛΑΔΥΝ=Διαδικασία εντοπισμού των γλωσσικών αδυναμιών των μαθητών</p>
------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3.2. Θεματικός Άξονας: «Μορφές αξιολόγησης της γλωσσικής επίδοσης»

Το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα δηλώνει ότι χρησιμοποιεί τουλάχιστον δύο μορφές αξιολόγησης. Η αρχική και η τελική θεωρούνται για όλους δεδομένες, ενώ η διαμορφωτική χρησιμοποιείται από την πλειοψηφία.

Εξηγώντας τους λόγους χρήσης της αρχικής αξιολόγησης, όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρουν τη σημασία της «γνωριμίας με τους νέους μαθητές» και του σχηματισμού

μιας «*πρώτης εικόνας*». Μάλιστα, πολλοί υποστηρίζουν ότι «η φύση των μαθητών είναι τέτοια που επιβάλλει τον έλεγχο της προϋπάρχουσας γλωσσικής γνώσης», ενώ αρκετοί ταυτίζουν την αρχική αξιολόγηση με το διαπιστωτικό τεστ ανίχνευσης της Ελληνομάθειας, το οποίο «αποτελεί προαπαιτούμενο για την κατάταξη των μαθητών σε τμήμα Ζ.Ε.Π.». Επιπλέον, κάποιοι στέκονται ιδιαίτερα στην οργάνωση και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, θεωρώντας τα ανέφικτα χωρίς την αρχική αξιολόγηση.

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες που χρησιμοποιούν τη διαμορφωτική αξιολόγηση προτάσσουν ως κύριο λόγο επιλογής την επιθυμία για έλεγχο, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, της μαθησιακής πορείας των μαθητών και την εκτίμηση των επιμέρους μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα στοιχεία που προκύπτουν αποτελούν για πολλούς «*ένδειξη*» της αποτελεσματικότητας της χρησιμοποιούμενης διδακτικής προσέγγισης και σε ορισμένες περιπτώσεις «*αναδεικνύουν σημεία του όλου σχεδιασμού που δεν είχαν τα επιθυμητά αποτελέσματα*», σηματοδοτώντας την ανάγκη για αναπροσαρμογή.

Για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα η τελική αξιολόγηση θεωρείται αυτονόητη, αφού «είναι δεδομένη για οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πλαίσιο στη χώρα μας». Παράλληλα, θεωρούν ότι ικανοποιεί και την ανάγκη για αποτύπωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και κατ'επέκταση την αποτύπωση των μαθησιακών επιτευγμάτων του διδακτικού έτους. Κάτι τέτοιο κρίνουν ότι είναι ιδιαίτερα ωφέλιμο και για τους ίδιους αλλά και για τους μαθητές, καθώς έχουν «*απτά αποτελέσματα για τις γνώσεις που αποκτήθηκαν τη συγκεκριμένη χρονιά*».

Ως προς τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη χρήση της αρχικής αξιολόγησης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις παρεχόμενες πληροφορίες σχετικά με το «*γλωσσικό επίπεδο*» και το «*προφίλ*» του κάθε μαθητή. Επίσης, για ορισμένους η θετική της συνεισφορά επεκτείνεται και σε επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού και οργάνωσης της διδασκαλίας υπό την έννοια ότι τους «*δίνει ένα πρώτο στίγμα για την πορεία που θα πρέπει να ακολουθηθεί*» και τους βοηθά να προετοιμάσουν μια διαφοροποιημένη διδασκαλία «*προσαρμοσμένη στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών*».

Σχετικά με τα οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναφέρουν τα στοιχεία που τους προσφέρει για τη μαθησιακή πορεία και εξέλιξη κάθε μαθητή. Επίσης, αρκετοί θεωρούν ότι τους βοηθά να σχηματίσουν «*μια καλύτερη εικόνα για κάθε μαθητή*», ελέγχοντας ανά τακτά χρονικά διαστήματα ποιες γνώσεις έχει κατακτήσει, και με αυτόν τον τρόπο να έχουν «*μια εικόνα όσο το δυνατό πιο κοντά στην πραγματικότητα*». Η διαδικασία αυτή αλλά και οι πληροφορίες που προκύπτουν για ορισμένους αποτελούν «*αφετηρία σκέψης και προβληματισμού*» και λειτουργούν αναστοχαστικά και ανατροφοδοτικά και για τους ίδιους αλλά και για τους μαθητές, συμβάλλοντας στην καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας και του τρόπου μάθησης.

Αναφερόμενοι στην τελική αξιολόγηση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αντλούν πληροφορίες για το σύνολο των γνώσεων που έχουν αποκτήσει οι μαθητές και

με τον τρόπο αυτό μπορούν να εκτιμήσουν το γνωστικό τους επίπεδο και την πρόοδο που έχουν σημειώσει. Για ορισμένους, όμως, αυτή η διαδικασία έχει και άλλες προεκτάσεις. Μέσα από αυτή αξιολογούν το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, «τον σχεδιασμό, τα μέσα, τις πρακτικές και τις μεθόδους που ακολουθήθηκαν», και κάνουν τη δική τους αυτοαξιολόγηση για το «πόσο κατάλληλες και αποτελεσματικές ήταν οι συγκεκριμένες επιλογές για το συγκεκριμένο μαθητικό κοινό».

Πίνακας 2. Κωδικοί-Λειτουργικοί ορισμοί και Κατηγορίες του Θεματικού Άξονα «Μορφές αξιολόγησης της γλωσσικής επίδοσης».

2 ^{ος} Θεματικός άξονας: Μορφές αξιολόγησης της γλωσσικής επίδοσης	
Κατηγορίες	Κωδικοί - Λειτουργικοί ορισμοί
3. Οι χρησιμοποιούμενες μορφές αξιολόγησης	ΧΡΑΡΧΙΑΞ=Χρήση αρχικής αξιολόγησης ΧΡΔΙΑΜΑΞ=Χρήση διαμορφωτικής αξιολόγησης ΧΡΤΕΛΙΑΞ=Χρήση τελικής αξιολόγησης
4. Λόγοι χρήσης της αρχικής αξιολόγησης	ΑΠΕΠΑΝΕΜ=Απαραίτητη κατά την επαφή με νέους μαθητές ΥΠΟΧΕΝΤΥ=Υποχρεωτική για την ένταξη σε Τ.Υ. ΑΠΕΛΠΡΟΓ=Απαραίτητος ο έλεγχος της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών ΑΔΟΡΓΣΧΔ=Αδύνατη η οργάνωση και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας χωρίς αυτή
5. Λόγοι χρήσης της διαμορφωτικής αξιολόγησης	ΑΕΛΕΓΜΠΟ=Απαραίτητη για τον έλεγχο της μαθησιακής πορείας των μαθητών ΑΝΕΚΕΠΜΑ=Αναγκαία για την εκτίμηση των επιμέρους μαθησιακών αποτελεσμάτων ΕΛΕΑΠΟΔΠ=Αναγκαία για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της χρησιμοποιούμενης διδακτικής προσέγγισης ΑΝΑΠΔΙΣΧ=Αναγκαία για την αναπροσαρμογή του διδακτικού σχεδιασμού
6. Λόγοι χρήσης της τελικής αξιολόγησης	ΔΕΔΧΕΕΣΥ=Δεδομένη η χρήση της για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ΑΝΑΠΟΜΑΠ=Αναγκαία για την αποτύπωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ΑΠΜΑΕΠΠΤ=Απαραίτητη για την αποτύπωση των μαθησιακών επιτευγμάτων του διδακτικού έτους
7. Αποτίμηση της λειτουργίας της αρχικής αξιολόγησης	ΠΛΠΡΟΥΓΝ=Παροχή χρήσιμων πληροφοριών για τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών

	<p>ΠΛΠΡΟΦΜΑ=Παροχή χρήσιμων πληροφοριών για το προφίλ των μαθητών</p> <p>ΣΥΜΣΧΕΔΙ=Συμβολή στον καλύτερο σχεδιασμό της διδασκαλίας</p> <p>ΣΥΜΟΡΓΑΔ=Συμβολή στην καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας</p> <p>ΣΥΜΔΙΑΦΔ=Συμβολή στην προετοιμασία διαφοροποιημένης διδασκαλίας</p>
8. Αποτίμηση της λειτουργίας της διαμορφωτικής αξιολόγησης	<p>ΣΤΕΞΕΛΜΑ=Παροχή στοιχείων για τη μαθησιακή πορεία και εξέλιξη κάθε μαθητή</p> <p>ΣΧΕΙΚΟΜΑ=Συμβολή στον σχηματισμό πληρέστερης εικόνας για κάθε μαθητή</p> <p>ΕΛΕΓΓΑΠΟΓ=Συμβολή στον καλύτερο έλεγχο της αποκτημένης γνώσης</p> <p>ΟΡΘΟΤΑΞΜ=Συμβολή στην ορθότερη αξιολόγηση του κάθε μαθητή</p> <p>ΑΝΑΤΡΛΕΜ=Ανατροφοδοτική λειτουργία για εκπαιδευτικούς και μαθητές</p> <p>ΑΝΑΣΤΟΕΜ=Αναστοχαστική λειτουργία για εκπαιδευτικούς και μαθητές</p> <p>ΣΥΟΡΓΔΙΔ=Συμβολή στην καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας</p>
9. Αποτίμηση της λειτουργίας της τελικής αξιολόγησης	<p>ΠΛΑΠΟΚΓΝ=Παροχή πληροφοριών για το σύνολο των αποκτημένων γνώσεων</p> <p>ΠΑΡΠΡΟΟΜ=Δυνατότητα παρακολούθησης της προόδου των μαθητών</p> <p>ΠΛΓΝΕΠΙΜ=Παροχή πληροφοριών για το γνωστικό επίπεδο των μαθητών</p> <p>ΣΑΞΕΚΑΔΙ=Συμβολή στη συνολική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας</p> <p>ΣΑΥΤΟΑΞΕ=Συμβολή στην αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών</p>

3.3. Θεματικός Άξονας: «Μέθοδοι αξιολόγησης της γλωσσικής επίδοσης»

Περιγράφοντας τους τρόπους αξιολόγησης, όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρονται στις παραδοσιακές μεθόδους, ενώ υπάρχουν και αναφορές σε εναλλακτικές, οι οποίες κατά φθίνουσα σειρά αφορούν τη μέθοδο πρότζεκτ, τη συστηματική παρατήρηση, το ημερολόγιο, το πορτφόλιο και την αυτοαξιολόγηση.

Αναφερόμενοι στις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τις χρησιμοποιούν για να διαπιστώσουν «την ανταπόκριση

των μαθητών στην ελληνική γλώσσα». Υποστηρίζουν ότι επιλέγουν συστηματικά την προφορική αξιολόγηση, θέλοντας να ελέγξουν «τη δυνατότητα επικοινωνίας των μαθητών» και σε πιο περιορισμένο βαθμό τη γραπτή αξιολόγηση, επισημαίνοντας αφενός την ανάγκη για έλεγχο του βαθμού κατανόησης και παραγωγής του γραπτού λόγου και αφετέρου την ανάγκη ύπαρξης γραπτών παραδοτέων. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι κάποιιοι από τους εκπαιδευτικούς ταυτίζουν τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης με το διαπιστωτικό τεστ ανίχνευσης της Ελληνομάθειας και τον υποχρεωτικό του χαρακτήρα.

Εξηγώντας τους λόγους επιλογής του πρότζεκτ, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο «πλεονέκτημα» της μεθόδου για «ταυτόχρονη αξιολόγηση μιας μεγάλης γκάμας ικανοτήτων και δεξιοτήτων». Εξίσου σημαντικό κίνητρο για πολλούς είναι ο διδακτικός χαρακτήρας της μεθόδου αλλά και ο τρόπος αντιμετώπισης της από τους μαθητές. Όπως υποστηρίζουν, «τα παιδιά νιώθουν άνετα, αφού δεν αντιλαμβάνονται ότι αξιολογούνται», ενώ παράλληλα «αποκτούν με ευχάριστο τρόπο πλήθος γνώσεων που δεν περιορίζονται μόνο στο γλωσσικό επίπεδο». Για κάποιους άλλους το πρότζεκτ αντιμετωπίζεται ως ένας τρόπος κινητοποίησης και ενθάρρυνσης των μαθητών για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, κυρίως λόγω του ομαδοσυνεργατικού του χαρακτήρα και «της ασφάλειας που προσφέρει η ομαδική εργασία». Κάτι τέτοιο θεωρούν ότι «ανανεώνει τον τρόπο διδασκαλίας» και «εμπλέκει τους μαθητές σε διαδικασίες κατάκτησης της γνώσης μέσω της βιωματικής μάθησης».

Σχετικά με τους λόγους επιλογής της συστηματικής παρατήρησης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στέκονται στον «αόρατο» χαρακτήρα της μεθόδου, καθώς δεν γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές και δεν τους προκαλεί άγχος και φόβο. Επίσης, πολλοί υποστηρίζουν ότι αποτελεί μια εύκολη ως προς την οργάνωση και διαχείριση μέθοδο, η οποία βασίζεται σε μια ασυναίσθητη διαδικασία που εκ των πραγμάτων εφαρμόζουν καθημερινά. Για κάποιους άλλους αυτή η «συνολική παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στο σχολικό περιβάλλον» είναι ένας τρόπος για να γνωρίσουν καλύτερα τους μαθητές τους. Όπως σημειώνουν, «ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται, κινείται και αλληλεπιδρά το κάθε παιδί μαρτυρά τα βιώματα και την κουλτούρα που κουβαλάει» αλλά και «τον βαθμό ένταξής του στην ελληνική πραγματικότητα», «στοιχεία που σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στον διδακτικό σχεδιασμό».

Η μέθοδος του ημερολογίου επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς κυρίως λόγω του «φιλικού της χαρακτήρα», δεδομένου ότι δεν γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές ότι αξιολογούνται. Επίσης, αρκετοί επισημαίνουν τον βοηθητικό χαρακτήρα που έχουν αυτές οι καταγραφές, καθώς λειτουργούν «ως αποθετήριο», «ένα αρχείο με εξατομικευμένες πληροφορίες», το οποίο δεν περιορίζεται μόνο στο γνωστικό επίπεδο αλλά συμπεριλαμβάνει οποιαδήποτε πληροφορία θεωρηθεί σημαντική. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί «έρχονται πιο κοντά στους μαθητές» και μπορούν να τους κατανοήσουν καλύτερα. Τέλος, από ορισμένους γίνεται αναφορά και στην «ελευθερία» που υπάρχει στον τρόπο οργάνωσης και διαχείρισης του ημερολογίου, αφού τους δίνει

το «πλεονέκτημα» να επιλέξουν οι ίδιοι «τον χρόνο και τον τρόπο συμπλήρωσής του», «χωρίς να δεσμεύεται διδακτικός χρόνος».

Περιγράφοντας τους λόγους επιλογής του πορτφόλιου, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη δυνατότητα συγκέντρωσης μεγάλου αριθμού παραδοτέων, γεγονός που τους εξασφαλίζει την άμεση πρόσβαση σε δείγματα δουλειάς κάθε μαθητή. Παράλληλα, για κάποιους κίνητρο αποτελεί και η ενεργοποίηση των μαθητών, καθώς αυτοί είναι υπεύθυνοι για την τήρηση και ενημέρωση του φακέλου τους. Με τον τρόπο αυτό θεωρούν ότι «τους δίνεται ένας ρόλος», «αναλαμβάνουν μια ευθύνη» και «συμμετέχουν ενεργά στην όλη διαδικασία».

Για τους εκπαιδευτικούς που επιλέγουν την αυτοαξιολόγηση βασικό κριτήριο επιλογής αποτελεί η εξοικείωση των μαθητών με την αξιολόγηση και η «απομυθοποίησή της». Επιπλέον, αρκετοί προτάσσουν τον «διδακτικό χαρακτήρα» της μεθόδου και την άμεση εμπλοκή των μαθητών στην όλη διαδικασία καθώς «ωθούνται στο να εντοπίσουν μόνοι τους το λάθος και να αναζητήσουν το σωστό». Μια τέτοια προσέγγιση, εκτός από την εντονότερη ενασχόληση με γλωσσικά ζητήματα, «εξοικειώνει τους μαθητές με την άσκηση τεκμηριωμένης κριτικής, προετοιμάζοντάς τους για τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας».

Αποτιμώντας τη λειτουργία των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι τους παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τις γλωσσικές γνώσεις των μαθητών. Μέσω αυτών διαπιστώνουν το επίπεδο εξοικείωσης των μαθητών με την ελληνική γλώσσα και «το κατά πόσο είναι σε θέση να κατανοήσουν και να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο». Παράλληλα, από μερικούς επισημαίνεται και η συνεισφορά τους στην παροχή εξατομικευμένων πληροφοριών, οι οποίες συνεκτιμώνται στον μελλοντικό διδακτικό σχεδιασμό.

Αναφορικά με τη μέθοδο πρότζεκτ, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τονίζουν την «αυθεντικότητα» και την «ποικιλία» των παρεχόμενων πληροφοριών, αφού αξιολογούν «σε πραγματικό χρόνο και σε πραγματικές συνθήκες μια σειρά από γνώσεις και συμπεριφορές». Από κάποιους άλλους επισημαίνεται «ο διδακτικός προσανατολισμός» της μεθόδου και ο θετικός της αντίκτυπος στους μαθητές, καθώς υποστηρίζουν ότι συμβάλλει στη γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη, ενισχύει την επικοινωνία και τη μεταξύ τους συνεργασία, παίζοντας ταυτόχρονα «καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση και αποδοχή του διαφορετικού». Τα στοιχεία αυτά θεωρούν ότι «κάνουν ευκολότερη την ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον», δεδομένου ότι ενισχύουν τη γλωσσική τους ικανότητα, την αυτοπεποίθηση και τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σχετικά με τη συστηματική παρατήρηση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν βασικό πλεονέκτημά της την παροχή αυθεντικού δείγματος γλωσσικής συμπεριφοράς των μαθητών, η οποία «μαρτυρά το επίπεδο κατοχής της ελληνικής γλώσσας». Παράλληλα, αναδεικνύει και τη γενικότερη συμπεριφορά τους στο σχολικό περιβάλλον, η οποία μαρτυρά «τον βαθμό εξοικείωσής τους με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την ελληνική πραγματικότητα». Οι πληροφορίες αυτές υποστηρίζουν ότι τους

βοηθούν να γνωρίσουν καλύτερα κάθε μαθητή και να τον αντιμετωπίσουν ως «μια ξεχωριστή προσωπικότητα που κουβαλά τη δική της ιστορία» αλλά και «ως ένα άτομο που έχει τον δικό του προσωπικό τρόπο σκέψης, αντίληψης και δράσης».

Η δυνατότητα σύγκρισης των καταγραφών αποτελεί ένα από τα βασικότερα πλεονεκτήματα του ημερολογίου για τους εκπαιδευτικούς. Για αυτούς λειτουργεί «ως αποθετήριο» μέσω του οποίου διαπιστώνουν την εξέλιξη και την πρόοδο κάθε μαθητή. Για κάποιους άλλους, αυτή η «συστηματική παρακολούθηση» τους δίνει τη δυνατότητα να σχηματίσουν μια «συνολική και πιο δίκαιη εικόνα» για τους μαθητές, καθώς μέσω του ημερολογίου δεν αξιολογούν μόνο τις γλωσσικές τους γνώσεις αλλά και τη γενικότερη συμπεριφορά τους. Ταυτόχρονα, μέσα από αυτές τις καταγραφές μπορούν να εντοπιστούν και τα σημεία που δυσκολεύουν συστηματικά κάθε μαθητή και να τα λάβουν υπόψη για ανάλογες παρεμβάσεις.

Ο σχηματισμός μια πολύπλευρης και κατ' επέκταση πιο δίκαιης εικόνας για κάθε μαθητή αποτελεί σύμφωνα με τους συμμετέχοντες τη βασικότερη συνεισφορά του πορτφόλιου. Παράλληλα, μέσα από το πλήθος των παραδοτέων που περιέχει υποστηρίζουν ότι δίνει τη δυνατότητα και στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους μαθητές να «παρακολουθήσουν την πορεία τους μέσα στη σχολική χρονιά και να δουν τη σταδιακή τους εξέλιξη και πρόοδο», γεγονός που ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών, καθώς έχουν άμεση εμπλοκή στην όλη διαδικασία και «ενθαρρύνονται για περισσότερη προσπάθεια και καλύτερα αποτελέσματα».

Τέλος, για την αυτοαξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι «είναι μια διαδικασία που λειτουργεί προς όφελος των μαθητών». Από τη μια πλευρά ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και ταυτόχρονα τους βοηθά να ενισχύσουν τις γνώσεις τους μέσα από την εμπλοκή τους σε διαδικασίες εμπειρικής μάθησης. Στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης «οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία να βρουν μόνοι τους το λάθος, να κατανοήσουν γιατί είναι λάθος και να αναζητήσουν το σωστό, διαδικασία που αναμφίβολα τους οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση της γλώσσας και της λειτουργίας της». Εξίσου σημαντική είναι η συνεισφορά της μεθόδου και προς τους εκπαιδευτικούς, καθώς τους παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τον τρόπο σκέψης κάθε μαθητή, πληροφορίες ιδιαίτερα χρήσιμες για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Πίνακας 3. Κωδικοί-Λειτουργικοί ορισμοί και Κατηγορίες του Θεματικού Άξονα «Μέθοδοι αξιολόγησης της γλωσσικής επίδοσης».

3^{ος} Θεματικός άξονας: Μέθοδοι αξιολόγησης της γλωσσικής επίδοσης

Κατηγορίες	Κωδικοί - Λειτουργικοί ορισμοί
10. Οι χρησιμοποιούμενες μέθοδοι αξιολόγησης	ΧΡΠΑΡΑΜΑ=Χρήση παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης ΧΡΠΡΟΤΖΕ=Χρήση πρότζεκτ ΧΡΣΥΣΤΠΙΑ=Χρήση συστηματικής παρατήρησης ΧΡΗΜΕΡΟΛ=Χρήση ημερολογίου ΧΡΠΟΡΤΦΟ=Χρήση πορτφόλιου

ΧΡΑΥΤΟΑΞ=Χρήση αυτοαξιολόγησης

<p>11. Λόγοι χρήσης των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης</p>	<p>ΕΛΠΡΟΛΠΕ=Έλεγχος του προφορικού λόγου μέσω της προφορικής εξέτασης ΕΛΓΡΛΓΡΕ=Έλεγχος του γραπτού λόγου μέσω της γραπτής εξέτασης ΑΝΥΠΙΑΤΠΑ=Ανάγκη ύπαρξης ατομικών παραδοτέων ΥΠΧΔΙΑΤΕ=Υποχρεωτική χρήση διαπιστωτικού τεστ ανίχνευσης Ελληνομάθειας</p>
<p>12. Λόγοι χρήσης του πρότζεκτ</p>	<p>ΕΤΣΥΛΣΤΟ=Εύκολος τρόπος συλλογής πληθώρας στοιχείων προς αξιολόγηση ΜΗΑΝΤΑΞΙ=Μη αντιληπτός τρόπος αξιολόγησης για τους μαθητές ΔΙΔΑΧΑΡΑ=Διδακτικός χαρακτήρας διαδικασίας ΕΥΧΑΔΙΑΜ=Ευχάριστη διαδικασία για τους μαθητές ΚΙΝΕΝΘΣΥ=Κινητοποίηση και ενθάρρυνση των μαθητών για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία ΟΜΑΔΧΑΜΕ=Ομαδοσυνεργατικός χαρακτήρας μεθόδου ΒΙΩΜΑΜΑΘ=Εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες βιωματικής μάθησης</p>
<p>13. Λόγοι χρήσης της συστηματικής παρατήρησης</p>	<p>ΜΗΑΝΤΗΑΜ=Μη αντιληπτή μέγεθος αξιολόγησης για τους μαθητές ΕΥΚΔΙΑΧΕ=Εύκολη ως προς τη διαχείριση μέθοδος αξιολόγησης ΑΣΥΝΑΔΙΑ=Ασυναίσθητη καθημερινή διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς ΠΑΣΥΜΠΣΠ=Παρατήρηση της συνολικής συμπεριφοράς κάθε μαθητή στο σχολικό περιβάλλον ΚΑΛΓΝΜΚΟ=Καλύτερη γνωριμία με το μαθητικό κοινό</p>
<p>14. Λόγοι χρήσης του ημερολογίου</p>	<p>ΜΗΑΝΤΜΑΘ=Μη αντιληπτή η αξιολόγηση για τους μαθητές ΑΡΧΕΞΠΛΗ=Ύπαρξη αρχείου με εξατομικευμένες πληροφορίες για κάθε μαθητή ΚΑΤΑΝΜΑΘ=Καλύτερη κατανόηση του μαθητικού κοινού ΕΥΕΛΤΡΑΞ=Ευέλικτος τρόπος αξιολόγησης</p>
<p>15. Λόγοι χρήσης του πορτφόλιου</p>	<p>ΣΥΓΠΟΠΑΡ=Συγκέντρωση πολλών παραδοτέων ΔΕΙΓΔΟΥΛ=Άμεση πρόσβαση σε δείγματα της δουλειάς κάθε μαθητή ΡΟΛΕΥΘΜΑ=Απόδοση ρόλου και ευθύνης στους μαθητές</p>

16. Λόγοι χρήσης της αυτοαξιολόγησης	<p>ΕΞΟΙΜΑΞΙ=Εξοικείωση των μαθητών με τη διαδικασία της αξιολόγησης</p> <p>KINEMΠΛΑΜ=Κινητοποίηση των μαθητών και άμεση εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία</p> <p>ΔΙΔΑΚΧΑΡ=Διαδικασία με διδακτικό χαρακτήρα</p> <p>ΑΝΑΚΡΙΣΚ=Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης</p>
17. Αποτίμηση της λειτουργίας των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης	<p>ΣΤΓΛΩΣΓΝ=Παροχή σημαντικών στοιχείων για τις γλωσσικές γνώσεις των μαθητών</p> <p>ΚΑΧΡΠΡΓΡ=Παροχή πληροφοριών για το επίπεδο κατοχής και την ικανότητα χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου</p> <p>ΕΞΑΤΟΜΠΛ=Παροχή εξατομικευμένων πληροφοριών για κάθε μαθητή</p>
18. Αποτίμηση της λειτουργίας του πρότζεκτ	<p>ΑΥΘΕΝΠΛΗ=Παροχή αυθεντικών πληροφοριών</p> <p>ΑΞΠΟΛΛΕΠ=Δυνατότητα αξιολόγησης των μαθητών σε πολλαπλά επίπεδα</p> <p>ΣΥΓΝΚΟΑΜ=Συμβολή στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών</p> <p>ΣΥΑΝΣΥΕΡ=Συμβολή στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών</p> <p>ΚΑΤΑΠΟΔΙ=Συμβολή στην κατανόηση και αποδοχή διαφορετικών απόψεων</p> <p>ΕΝΤΑΞΜΑΘ=Συμβολή στην ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον</p> <p>ΕΝΑΥΤΟΣΥ=Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία</p>
19. Αποτίμηση της λειτουργίας της συστηματικής παρατήρησης	<p>ΑΥΘΔΕΙΣΥ=Παροχή αυθεντικού δείγματος γλωσσικής και μη συμπεριφοράς</p> <p>ΠΡΟΔΓΛΩΕ=Προσδιορισμός του γλωσσικού επιπέδου</p> <p>ΣΥΝΕΚΤΠΡ=Δυνατότητα συνολικής εκτίμησης της προσωπικότητας κάθε μαθητή</p> <p>ΠΛΤΡΣΚΕΨ=Παροχή χρήσιμων πληροφοριών για τον τρόπο σκέψης κάθε μαθητή</p>
20. Αποτίμηση της λειτουργίας του ημερολογίου	<p>ΣΥΓΚΡΚΑΓ=Δυνατότητα σύγκρισης των καταγραφών</p> <p>ΠΑΡΑΠΡΟΟ=Παρακολούθηση της προόδου κάθε μαθητή</p> <p>ΣΧΔΙΚΑΕΙ=Σχηματισμός πιο δίκαιης εικόνας για κάθε μαθητή</p> <p>ΑΞΓΛΜΗΓΛ=Δυνατότητα αξιολόγησης γλωσσικών και μη γνώσεων και συμπεριφορών</p>

ΕΝΔΥΣΚΟΣ=Εντοπισμός των δύσκολων σημείων για κάθε μαθητή

21. Αποτίμηση της λειτουργίας του πορτφόλιου
ΣΧΠΛΗΡΕΙ=Σχηματισμός πληρέστερης εικόνας για κάθε μαθητή
ΠΑΕΞΕΛΜΕ=Δυνατότητα παρακολούθησης της εξέλιξης σε μαθητές και εκπαιδευτικούς
ΕΝΙΑΥΤΟΠ=Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών

22. Αποτίμηση της λειτουργίας της αυτοαξιολόγησης
ΕΠΩΦΑΥΤΟ=Επωφελής για τους μαθητές η εμπλοκή σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης
ΤΟΝΑΥΤΟΘ=Τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών
ΣΥΕΜΠΒΙΩ=Συμβολή στην εμπειρική και βιωματική μάθηση
ΣΥΚΑΤΛΑΘ=Συμβολή στην καλύτερη κατανόηση των λαθών τους
ΠΛΤΡΣΚΕΨ=Παροχή πληροφοριών στους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο σκέψης κάθε μαθητή

4. Επιλογικός σχολιασμός

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως μια απαραίτητη εκπαιδευτική διαδικασία. Υποστηρίζουν ότι τους παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τη μαθησιακή πορεία των μαθητών τους και ταυτόχρονα θεωρούν ότι μπορεί να λειτουργήσει και προς όφελος των ίδιων των μαθητών. Δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν συστηματικά και συνειδητά περισσότερες από μία μορφές και μεθόδους αξιολόγησης, περιγράφοντας τους λόγους που τους οδηγούν στις αντίστοιχες επιλογές και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη χρήση τους. Φαίνεται ότι για αυτούς βασικό κριτήριο επιλογής αποτελεί η καταλληλότητα των τρόπων αξιολόγησης για το συγκεκριμένο μαθητικό κοινό και η επίδραση που ενδέχεται να έχουν σε αυτό. Για τον λόγο αυτό επιλέγουν μη αντιληπτούς τρόπους αξιολόγησης, με μεθόδους που συνεκτιμούν τη συνολική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και μπορούν να λειτουργήσουν θετικά για αυτούς.

Βιβλιογραφία

- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Κυριακίδη.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research, a philosophic and practical guide*. The Falmer Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis An expanded sourcebook*. Sage.

Νόμος 3879/2010-Φ.Ε.Κ. 163 Α' /21-09-2010. *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις.*

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. Αρ. πρωτ.: 82842/ΓΔ4, 24-07-2023.

Σχέση ξενικότητας και ταυτοποίησης ως κριτήρια αξιολόγησης της προφοράς στους αραβόφωνους μαθητές της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας

Youssef Elsafoury

Πανεπιστήμιο του Αλαζχάρ, Κάιρο, Αίγυπτος
yosefar@phil.uoa.gr, youssefyasser.2110@azhar.edu.eg

Περίληψη

Αυτή η μελέτη εξετάζει τη σχέση μεταξύ δύο κριτηρίων (μεταβλητών) για την αξιολόγηση της ξένης προφοράς στις αξιολογήσεις από φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής Γλώσσας. Η μελέτη επικεντρώνεται στην προφορική απόδοση των φοιτητών/τριών που μιλούν την Αραβική ως μητρική και σπουδάζουν ελληνική φιλολογία σε τρία πανεπιστήμια στο Κάιρο. Τα δύο κριτήρια αξιολόγησης ήταν ο βαθμός ξενικότητας και ο βαθμός ταυτοποίησης (Saito & Plonsky, 2019). Διαπιστώνεται ότι είναι πιθανό να κατανοήσουν οι φυσικοί ομιλητές, ανεξάρτητα από τον βαθμό ξενικότητας της ομιλίας. Από τις αναλύσεις φαίνεται ότι υπάρχει μεσαίο ή μικρό μέγεθος στις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Οι αρνητικές τιμές των συσχετίσεων ήταν στατιστικά σημαντικές. Οι έρευνες δείχνουν ότι η ξενικότητα μπορεί να επηρεάσει την κατανόηση της ομιλίας, αλλά η πλειονότητα των ερευνών δείχνουν ελάχιστη -ή και καθόλου- σχέση μεταξύ αυτών των μεταβλητών.

Λέξεις-κλειδιά: Διδασκαλία της προφοράς, αξιολόγηση ξενικής προφοράς, ξενικότητα, ταυτοποίηση.

1. Εισαγωγή

Η αποτελεσματική επικοινωνία σε μια δεύτερη γλώσσα εξαρτάται τόσο από την γλωσσική επάρκεια όσο και από την ακρίβεια στην προφορά. Ενώ η σημασία της διδασκαλίας της προφοράς έχει αναγνωριστεί ευρέως, η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητά της διαφέρουν ανάλογα με το πλαίσιο και τους στόχους του μαθητή. Το κείμενο αυτό εξετάζει τις πολυδιάστατες πτυχές της αξιολόγησης (rating) της προφοράς μέσω των εντυπώσεων των φυσικών ομιλητών.

Η ξενική ομιλία, όπου ορισμένες λέξεις προφέρονται διαφορετικά από αυτό που θα περίμενε ο ακροατής, μπορεί ακόμα να γίνει εύκολα κατανοητή από τους ακροατές. Επιπλέον, όταν η ομιλία χαρακτηρίζεται εξαιρετικά κατανοητή, είναι πολύ πιθανό να είναι απόλυτα αντιληπτή στους ακροατές, ανεξάρτητα από την προφορά του ομιλητή (Verbeke & Simon, 2023).

Υπάρχουν αρκετές μελέτες που εξετάζουν τη ξεχωριστή σχέση μεταξύ της κατανοητότητας, καταληπτότητας και ξενικότητας (όπως Derwing & Munro, 1995, 1997· Huensch & Nagle, 2021· Verbeke & Simon, 2023) σε διαφορετικούς παράγοντες.

Ορισμένες έρευνες δείχνουν ότι η ξενικότητα μπορεί να επηρεάσει το πόσο εύκολα μπορεί κάποιος να καταλάβει την ομιλία, αλλά οι περισσότερες μελέτες έχουν δείξει ελάχιστη ή καθόλου σχέση μεταξύ αυτών των μεταβλητών.

Μια μελέτη των Derwing και Munro (1995), που συχνά αναφέρεται στις μελέτες που ασχολούνται με τέτοια ερωτήματα, παρατηρεί μεσαία και μικρή συσχέτιση μεταξύ ξενικότητας και κατανοητότητας (perceived comprehensibility). Οι Derwing και Munro εξέτασαν πώς η ξενικότητα, η κατανοητότητα και η καταληπτότητα σχετίζονται μεταξύ τους στην ομιλία των μαθητών μιας δεύτερης γλώσσας. Διεξήγαγαν μια μελέτη όπου 18 φυσικοί ομιλητές της Αγγλικής άκουσαν ηχογραφημένα δείγματα ομιλίας από 10 μαθητές που μιλούσαν Μανδαρινικά Κινέζικα και 2 φυσικούς ομιλητές της Αγγλικής. Ζητήθηκε από τους ακροατές να μεταγράψουν την ομιλία (καταληπτότητα) και να βαθμολογήσουν σε κλίμακα από το 1 έως το 9 την ξενικότητα και την κατανοητότητα. Οι ερευνητές αξιολόγησαν επίσης την καταληπτότητα των μεταγραφών σε σύγκριση με τα αρχικά εκφωνήματα των μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι συνολικά, τα δείγματα ομιλίας ήταν ιδιαίτερα κατανοητά και έλαβαν υψηλές βαθμολογίες στην κατανόηση. Ωστόσο, οι βαθμολογίες της ξενικότητας διέφεραν ευρέως, με την πλειοψηφία των αξιολογήσεων να καταγράφει υψηλή την ξενικότητα. Για να αναλύσουν περαιτέρω τα δεδομένα, οι ερευνητές μέτρησαν τις συσχετίσεις Pearson μεταξύ των αξιολογήσεων των ακροατών στις μεταβλητές της καταληπτότητας, της ξενικότητας και της κατανόησης. Συμπερασματικά, η μελέτη έδειξε ότι παρόλο που τα δείγματα ομιλίας ήταν γενικά καλά κατανοητά και καταληπτά, η αξιολόγηση της ξενικότητας διέφερε μεταξύ των ακροατών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η προφορά στη Γ2 είναι πολύ σημαντική, για μια επιτυχή επικοινωνία. Οι Derwing και Munro (2015, σ. 132) αναφέρουν ότι η μείωση της ξενικής προφοράς μπορεί να «σώσει ζωές», επισημαίνοντας την αξιολόγηση της προφοράς στις αξιολογήσεις αιτημάτων ασύλου. Αναφέρουν, αναλυτικά, μελέτες που ασχολούνται με την ξενική προφορά από το 1920, και μελέτες που ασχολούνται με τις αρνητικές στάσεις που μπορούμε να έχουμε εναντίον μιας συγκεκριμένης ξενικής προφοράς, παραφράζοντας, μια ιστορία από την παράδοση της Παλαιάς Διαθήκης (Κριταί, 12,4-6), όπου δύο φυλές (που μιλούσαν την ίδια γλώσσα, αλλά διαφορετικές διαλέκτους) είχαν πόλεμο μεταξύ τους. Στον πόλεμο αυτό, η νικήτρια φυλή κατέλαβε τον Ιορδάνη ποταμό. Όποιος ήθελε να περάσει τον Ιορδάνη, τον ρωτούσαν οι φρουροί να πει μια λέξη (/ʃɪbboləθ/ (ή /ʃɪbbolət/)), για να ξέρουν σε ποια φυλή ανήκει. Στη διάλεκτο της νικημένης φυλής, το φώνημα /ʃ/ προφέρεται ως /s/, με αποτέλεσμα να είναι εμφανές σε ποια φυλή ανήκει κανείς, κι έτσι, να σκοτωθεί ένας μεγάλος αριθμός από τους νικημένους. Σύμφωνα με τους Norris και Ortega (2000), οι παραδοσιακές αναλύσεις της ξενικής προφοράς στη Γ2 θεωρούνται μεροληπτικές. Οι Thomson και Derwing (2015) σε μια μελέτη τους για τα πλεονεκτήματα της διδασκαλίας της προφοράς υποστηρίζουν την άποψη του Levis (2005), ο οποίος ανέπτυξε κατάλληλο πρότυπο (paradigm) αξιολόγησης, με βάση την καταληπτότητα (principle of intelligibility), αντί του παραδοσιακού προτύπου της φυσικότητας (principle of nativeness).

Ο Munro (2008) διαπιστώνει ότι υπάρχουν τρεις μέθοδοι με τις οποίες μπορούμε να αξιολογήσουμε την προφορική απόδοση της Γ2 (ξένης ή δεύτερης γλώσσας). Μία από τις μεθόδους αυτές είναι η αξιολόγηση από φυσικούς ομιλητές που δεν έχουν επαφή με τη μητρική γλώσσα (Γ1) των ομιλητών βάσει διαφόρων κριτηρίων (όπως η ξενικότητα, η κατανόηση κτλ.). Οι Saito και Plonsky (2019) εξετάζουν αυτά τα κριτήρια με λεπτομερή ανάλυση. Άλλες μέθοδοι σύμφωνα με τον Munro (2008) εστιάζουν σε ακουστικές αναλύσεις από γλωσσολόγους (όπως Praat).

Η παρούσα μελέτη εφαρμόζει αυτή τη μέθοδο αξιολόγησης (αξιολογήσεις ξενικότητας και ταυτοποίησης) για να εξετάσει την επίδραση δύο μεθόδων διδασκαλίας (Ομάδα 1: Διδασκαλία της προφοράς στην τάξη, και Ομάδα 2: Διδασκαλία της προφοράς μέσω υπολογιστή). Έπειτα, εξετάζει τη συσχέτιση μεταξύ των δύο κριτηρίων αξιολόγησης. Οι συσχετίσεις Pearson δείχνουν ότι υπάρχουν μεσαίου ή μικρού μεγέθους συσχετίσεις, και οι αρνητικές τιμές ήταν στατιστικά σημαντικές ανά φώνημα-στόχο και συνολικά. Αυτό υποδηλώνει ότι όσο μια μεταβλητή αυξάνεται (ταυτοποίηση), η άλλη (ξενικότητα) μειώνεται από τους φυσικούς ομιλητές, αν και με χαμηλά ποσοστά.

2. Έρευνα

2.1. Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες σε αυτή τη μελέτη είναι 30 φοιτητές/τριες πανεπιστημίου (Αλαζχάρ, Καϊρου και Αϊν Σάμς) (ηλικία 19-22) και χωρίζονται σε δύο ομάδες (Ομάδα 1, διδασκαλία στην τάξη, Ομάδα 2, διδασκαλία μέσω υπολογιστή). Συμμετέχουν ως αξιολογητές 4 φυσικοί ομιλητές από την Αθήνα. Είχαν λίγη ή ελάχιστη σχέση με τη πρώτη γλώσσα των φοιτητών (την Αραβική). Κάθε αξιολογητής αξιολόγησε την παραγωγή 7 ή 8 φοιτητών/τρων (48 προτάσεις ανά φοιτητή pre/post διδασκαλίας) για να αξιολογηθεί η απόδοση της διδασκαλίας στα εκφωνήματα (τεμαχιακά και υπερτεμαχιακά στοιχεία) που δυσκολεύουν τους φοιτητές λόγω της παρεμβολής Γ1.

2.2. Διαδικασία

Η διαδικασία υλοποίησης περιελάμβανε δύο μεθόδους διδασκαλίας: 1) Διδασκαλία (teaching) στην τάξη μέσω επικοινωνιακού πλαισίου και 2) Διδασκαλία (training) μέσω υπολογιστή (όπου ακούν και διαλέγουν τη λέξη/ πρόταση που ταυτίζεται με τον ήχο). Η διδασκαλία στις δύο ομάδες (Ομάδα 1, διδασκαλία στην τάξη, Ομάδα 2, διδασκαλία μέσω υπολογιστή) είχε ως στόχο να βελτιώσει την προφορά των τεμαχιακών στοιχείων (όλα τα φωνήεντα, τα διχειλικά κλειστά και τα φατνιακά τριβόμενα) και των υπερτεμαχιακών στοιχείων (επιτονισμός της κατάφασης και της ερώτησης ολικής άγνοιας). Οι δύο μεταβλητές αξιολόγησης είναι η ξενικότητα, σε μια κλίμακα Likert από 1 (τέλεια προφορά) έως 5 (βαριά ξενική προφορά), και η δεύτερη είναι η δυνατότητα ταυτοποίησης του εκφωνήματος σε μία κλίμακα Likert από 1 (δεν ταυτίζεται το γραπτό με τον ήχο καθόλου) έως 5 (ναι, ταυτίζεται).

2.3. Μέθοδος αξιολόγησης

Στη μελέτη, ζητήθηκε από 4 φυσικούς ομιλητές να αξιολογήσουν την παραγωγή των μαθητών χρησιμοποιώντας δύο μεταβλητές (ξενικότητα και ταυτοποίηση). Κάθε αξιολογητής αξιολόγησε την παραγωγή 7 ή 8 μαθητών (48 προτάσεις ανά μαθητή). Αυτό, για να αξιολογηθεί η αντίδραση της διδασκαλίας σε τρία γλωσσικά στοιχεία (δηλαδή φωνήεντα, σύμφωνα και τονισμό). Ο βαθμός στο οποίο συσχετίζονται οι μεταβλητές είναι μεσαίου ή μικρού μεγέθους Pearson r (αξιολογητής 1, -0.16 (pre) 0.29 (post), αξιολογητής 3, -0.16 (pre), -0.08 (post), αξιολογητής 2, -0.23 (pre), -0.15 (post), αξιολογητής 4, -0.19 (pre), 0.3 (post)) και μόνο οι αρνητικές τιμές είναι στατιστικά σημαντικές. Αυτό μας δείχνει ότι, καθώς αυξάνει η μία μεταβλητή, η άλλη μεταβλητή μειώνεται από τους φυσικούς ομιλητές. Αυτό γίνεται όμως με πολύ χαμηλά ποσοστά. Ωστόσο, υπάρχει μεγάλη ποικιλία στις τιμές συσχέτισης σε κάθε γλωσσικό στοιχείο. Αυτή η ποικιλομορφία διαφέρει μεταξύ τους σε μέγεθος και κατεύθυνση.

3. Αποτελέσματα της συσχέτισης μεταξύ κριτηρίων αξιολόγησης

3.1. Αξιοπιστία των μεταβλητών

Εφαρμόστηκε τεστ Cronbach alpha, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (1). Υπάρχει συμφωνία (75% έως 99%) μεταξύ των μέσων όρων των κρίσεων των αξιολογητών σε όλες τις ομάδες και στις δύο μεταβλητές. Ο συντελεστής αξιοπιστίας απεικονίζει μια συσχέτιση μεταξύ μιας κλίμακας και του εαυτού της, για να αποφασίσουμε το βαθμό αξιοπιστίας μιας αξιολόγησης (Cronbach, 1951).

Πίνακας 1. Αξιοπιστία των μεταβλητών αξιολόγησης.

Μεταβλητή	Pre/ όλες οι αξιολογήσεις	Post/ όλες οι αξιολογήσεις
Ξενικότητα	0.99 (εξαιρετική συσχέτιση)	0.97 (εξαιρετική συσχέτιση)
Ταυτοποίηση	0.75 (επιτρεπτή συσχέτιση)	0.86 (καλή συσχέτιση)

3.2. Συσχέτιση των μεταβλητών ανά γλωσσικό στοιχείο και σε κάθε αξιολογητή

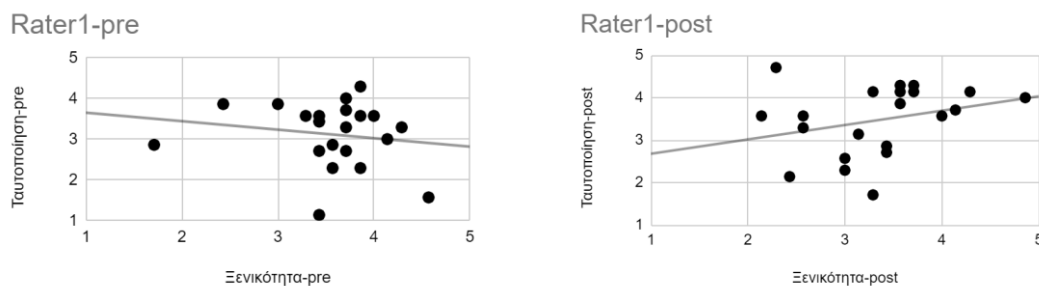
Για να εφαρμόσουμε μια στατιστική ανάλυση ορίζουμε πρώτα τα εξής: βαθμός ελευθερίας (όπου $Df = n - 2$) του συντελεστή παλινδρόμησης Pearson r και τιμή του p . Ο βαθμός ελευθερίας παραμένει ίδιος σε όλες τις αξιολογήσεις (19). Οι τιμές του Pearson r διακυμαίνονται μεταξύ -1 έως 1 . Η τιμή $+1$ σημαίνει ότι οι μεταβλητές έχουν τέλεια θετική σχέση, -1 σημαίνει τέλεια αρνητική (αντίστροφη) σχέση και 0 σημαίνει καμία σχέση. Ο συντελεστής μετρά πόσο στενά σχετίζονται δύο συνεχείς μεταβλητές μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, και στην παρούσα έρευνα, η ισχύς του συντελεστή είναι μικρή όταν είναι -0.1 έως -0.3 , μεσαία όταν είναι -0.3 έως -0.5 και μεγάλη όταν είναι -0.5 έως -1 . Αυτό σημαίνει ότι καθώς αυξάνεται η μία μεταβλητή (π.χ. ξενικότητα), η άλλη μεταβλητή (π.χ. ταυτοποίηση) τείνει να μειωθεί. Η τιμή p στην περίπτωση αυτή μας

δείχνει αν η σχέση που παρατηρήσαμε μεταξύ των μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντική ή οφείλεται στην τύχη. Μια χαμηλότερη τιμή p σημαίνει ότι η σχέση είναι πιο πιθανό να είναι πραγματική και όχι απλώς μια σύμπτωση. Στους παρακάτω πίνακες, οι μεσαίες και οι μεγάλες τιμές του συντελεστή είναι γραμμένες με έντονη γραμματοσειρά. Οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σημειώνονται με αστερίσκους (* όταν $p < 0.05$ και ** όταν $p < 0.005$). Για μέτρηση της τιμής p , εφαρμόστηκε TTest (Unpaired-two tailed).

Παρατηρούμε στον παρακάτω πίνακα ότι μεσαίες έως μεγάλες συσχετίσεις βρίσκονται στα Σύμφωνα, $r(19)=0.43$, $p=0.78$, και στις Προτάσεις $r(19)=-0.52$ (pre) και -0.48 (post), $p=0.08$ (pre) και 0.31 (post). Ωστόσο, δεν είναι στατιστικά σημαντική συσχέτιση.

Πίνακας 2. Συσχέτιση μεταβλητών - Αξιολογητής 1. * $p < 0.05$, ** $p < 0.005$.

Μεταβλητής 1,2	Φωνήεντα	Σύμφωνα	Προτάσεις	Συνολικά
r	pre -0.29	-0.02	-0.52	*-0.16
	post -0.04	0.43	-0.48	0.29



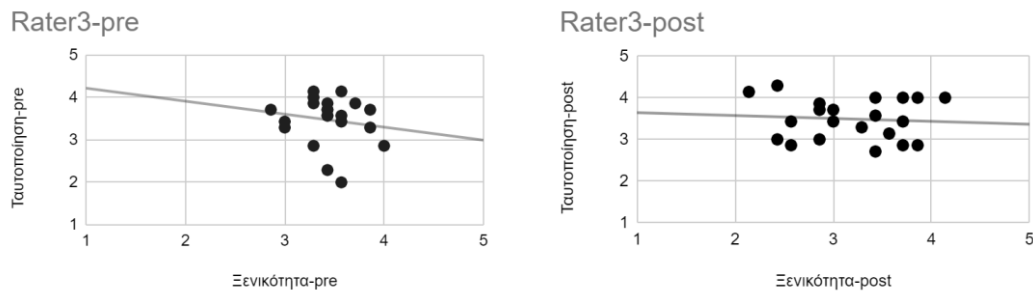
Εικόνα 1. Συσχέτιση μεταβλητών - Αξιολογητής 1.

Συνολικά, παρατηρήσαμε δύο διαφορετικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, και οι δύο κατευθύνσεις θεωρούνται μικρές σε μέγεθος. Όμως, η συσχέτιση προς την αρνητική κατεύθυνση είναι στατιστικά σημαντική, $p=0.05$, υποδεικνύοντας μια σημαντική συσχέτιση. Η συσχέτιση προς τη θετική κατεύθυνση δεν είναι στατιστικά σημαντική, υποδηλώνοντας ότι η παρατηρούμενη σχέση μπορεί να προέκυψε τυχαία.

Όσον αφορά τον τρίτο αξιολογητή, εντοπίζουμε μια μεσαία τιμή του συντελεστή με αρνητική κατεύθυνση, ειδικά στα Φωνήεντα, $r(19)=-0.48$, $p=0.35$. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστική σημασία στα γλωσσικά στοιχεία και στις συγκεντρωτικές τιμές. Η σχέση μεταξύ των μεταβλητών είναι μικρή, $r(19)=-0.16$, $p=0.85$, έως κοντά στο μηδέν, $r(19)=-0.08$, $p=0.07$, όπως φαίνεται από τη γραμμή της παλινδρόμησης που απεικονίζεται στην εικόνα παρακάτω.

Πίνακας 3. Συσχέτιση μεταβλητών - Αξιολογητής 3.

Μεταβλητή 1,2	Φωνήεντα	Σύμφωνα	Προτάσεις	Συνολικά	
r	pre	-0.48	0.00	-0.10	-0.16
	post	0.02	-0.26	0.11	-0.08

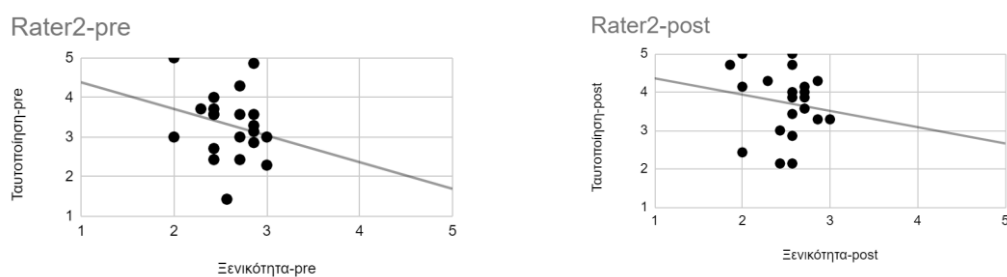


Εικόνα 2. Συσχέτιση μεταβλητών - Αξιολογητής 3

Τα δεδομένα του δεύτερου αξιολογητή δείχνουν ότι η πλειοψηφία των συντελεστών παρουσιάζει αρνητική κατεύθυνση. Παρατηρούμε μεγάλη συσχέτιση στα Φωνήεντα, $r(19)=-0.61$, $p=0.02$, στα Σύμφωνα, $r(19)=-0.58$, $p=0.001$. Επιπλέον, υπάρχει ένα ποικίλο εύρος μεγεθών των συντελεστών, όπου κυμαίνονταν από μεγάλο σε μεσαίο έως μικρό ανά γλωσσικό στοιχείο. Συνολικά, οι συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών είναι μικρές σε μέγεθος και αρνητικές. Όταν έχουμε έναν αρνητικό συντελεστή και ταυτοχρόνως είναι στατιστικά σημαντικός, αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μια σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών, παρόλο που το μέγεθος της σχέσης είναι μικρό.

Πίνακας 4. Συσχέτιση μεταβλητών - Αξιολογητής 2. * $p < 0.05$, ** $p < 0.005$.

Μεταβλητή 1,2	Φωνήεντα	Σύμφωνα	Προτάσεις	Συνολικά	
r	pre	*-0.61	*-0.42	-0.02	** -0.23
	post	0.06	** -0.58	*-0.26	** -0.15



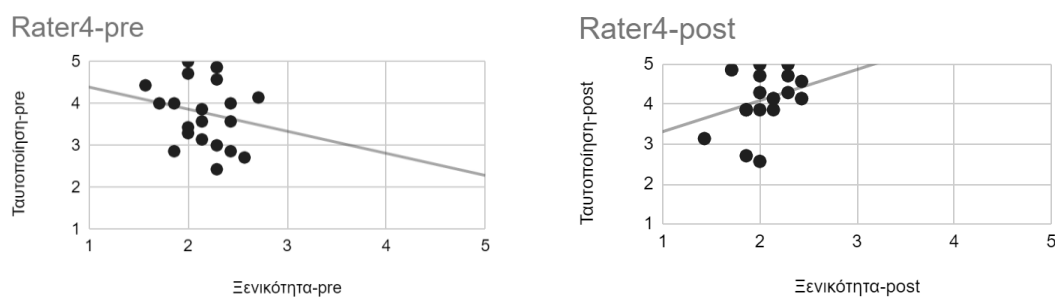
Εικόνα 3. Συσχέτιση μεταβλητών - Αξιολογητής 2.

Ο πίνακας παρακάτω παρουσιάζει τους συντελεστές του αξιολογητή 4. Η πλειοψηφία των συσχετίσεων έχουν αρνητική κατεύθυνση, εκτός από τις παρατηρούμενες τιμές στα

Φωνήεντα $r(19)=0.89$, $p<0.005$, και στις Προτάσεις $r(19)=0.52$, $p<0.005$. Επιπλέον, οι συνολικές τιμές παρέχουν επίσης μια σύγκριση των κατευθύνσεων. Η αρνητική κατεύθυνση (pre) $-0,11$, $p<0.005$. Το μικρό μέγεθος του συντελεστή υποδεικνύει μια σχετικά χαμηλή συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών. Ωστόσο, παρατηρούμε μια ελάχιστη μεσαία και θετική κατεύθυνση του συντελεστή (post) $0,30$, $p<0.005$, υποδηλώνοντας μια μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών. Η αντίθεση αυτή αποκαλύπτει μια αλλαγή στη σχέση μεταξύ των μεταβλητών με την πάροδο του χρόνου, εφόσον οι δύο συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές. Περαιτέρω ανάλυση και διερεύνηση μπορεί να χρειαστούν για να κατανοηθούν οι λόγοι πίσω από την παρατηρούμενη αλλαγή και οι επιπτώσεις που έχει στα ευρήματα της έρευνας.

Πίνακας 5. Συσχέτιση μεταβλητών - Αξιολογητής 4. $**p<0.005$.

Μεταβλητή 1,2	Φωνήεντα	Σύμφωνα	Προτάσεις	Συνολικά	
r	pre	** -0.08	** -0.32	** -0.07	** -0.19
	post	** 0.89	** -0.05	** 0.52	** 0.3



Εικόνα 4. Συσχέτιση μεταβλητών - Αξιολογητής 4.

Τέλος, αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη δυναμική φύση των μεταβλητών και τονίζουν την ανάγκη για προσεκτική εξέταση για να μπορούμε να έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα για τη σχέση μεταξύ ξενικότητας και δυνατότητας του φυσικού ομιλητή να ταυτοποιήσει την ξενική παραγωγή. Η πλειοψηφία των αποτελεσμάτων δείχνουν προτίμηση στην αρνητική κατεύθυνση, με ποικίλο εύρος του μεγέθους, ανά γλωσσικό στοιχείο και συνολικά. Τα μικρά μεγέθη των αποτελεσμάτων δεν εξασφαλίζουν μια δυνατή σχέση μεταξύ των μεταβλητών.

4. Επίλογος

Η παρούσα μελέτη προσφέρει μια συνολική επισκόπηση για τη σχέση μεταξύ ξενικότητας και ταυτοποίησης. Παρόλα αυτά, απαιτούνται εκτεταμένες μελέτες με μεγαλύτερα δείγματα για να κατανοήσουμε καλύτερα τη σχέση μεταξύ ξενικότητας και ταυτοποίησης. Μια μελλοντική έρευνα θα πρέπει να εξετάσει τη σχέση μεταξύ άλλων παγκόσμιων χαρακτηριστικών (global features) της παραγωγής της ξένης ομιλίας, όπως

η καταληπτότητα (intelligibility), η κατανόηση (comprehensibility), η ξενικότητα (accentedness) και η προφορική ευχέρεια (perceived proficiency), όπως αναφέρεται από τους Saito και Plonsky (2019). Η σύγκριση της σχέσης μεταξύ ξενικότητας και ταυτοποίησης σε διάφορα περιβάλλοντα με διαφορετικές μητρικές γλώσσες των μαθητών θα μπορούσε να συμβάλει στην κατανόηση των καθολικών παραγόντων που επηρεάζουν την αναγνώριση μιας ξένης ομιλίας.

Βιβλιογραφία

- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 1-16.
- Huensch, A., & Nagle, C. (2021). The effect of speaker proficiency on intelligibility, comprehensibility, and accentedness in L2 Spanish: A conceptual replication and extension of Munro & Derwing (1995). *Language Learning*, 71(3), 626-668. <https://doi.org/10.1111/lang.12451>
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369-377.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45(1), 73-97.
- Munro, M. J. (2008). Foreign accent and speech intelligibility. In H. Edwards & M. Zampini (Eds.), *Studies in Bilingualism* (pp.193–218). J. Benjamins.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2015). A prospectus for pronunciation research in the 21st century: A point of view. *Journal of Second Language Pronunciation*, 1(1), 11-42.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- Saito, K., & Plonsky, L. (2019). Effects of second language pronunciation teaching revisited: A proposed measurement framework and meta-analysis. *Language Learning*, 69(3), 652-708.
- Thomson, R. I., & Derwing, T. M. (2015). The effectiveness of L2 pronunciation instruction: A narrative review. *Applied Linguistics*, 36(3), 326-344.
- Verbeke, G., & Simon, E. (2023). Listening to accents: Comprehensibility, accentedness and intelligibility of native and non-native English speech. *Lingua*, 292, 103572.

ISBN: 978-618-5613-19-8

© 2025 ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

