



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ: ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Π.Μ.Σ.: ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

ΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ
ΔΕΥΤΕΡΗ/ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ.

Language Policies & Teaching Greek Language as a Second / Foreign Language.

ΜΑΡΑΜΗ ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ

A.M: ΜΠ16015

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: ΜΕΝΔΡΙΝΟΥ ΜΑΡΙΑ

Τριμελής επιτροπή:

ΑΣΔΕΡΑΚΗ ΦΩΤΕΙΝΗ

ΛΙΑΚΟΥΡΑΣ ΠΕΤΡΟΣ

ΜΕΝΔΡΙΝΟΥ ΜΑΡΙΑ

Πειραιάς, Οκτώβριος 2019

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Πρώτα απ' όλα, θέλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της διπλωματικής εργασίας μου, Καθηγήτρια κα. Μαρία Μενδρινού, για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή της κατά τη διάρκεια της δουλειάς μου. Επίσης, είμαι ευγνώμων στα υπόλοιπα μέλη της εξεταστικής επιτροπής της διπλωματικής εργασίας μου, Καθηγητή Πέτρο Λιάκουρα και Αναπληρώτρια καθηγήτρια Φωτεινή Ασδεράκη ,για την προσεκτική ανάγνωση της εργασίας μου και για τις πολύτιμες υποδείξεις τους. Ευχαριστώ τους φίλους(ες) για την ηθική υποστήριξή τους και για την κατανόησή τους, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των τελευταίων μηνών της προσπάθειάς μου. Πάνω απ' όλα, είμαι ευγνώμων στους γονείς μου, Ιωάννη και Χριστίνα αλλά και στον αδερφό μου Νίκο για την ολόψυχη αγάπη και υποστήριξή τους όλα αυτά τα χρόνια. Αφιερώνω αυτή την εργασία στην οικογένεια μου που είναι συνοδοιπόρος μου και στηρίζει τις επιλογές μου όλα αυτά τα χρόνια.

ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Η δηλούσα Μαραμή Μαργαρίτα βεβαιώνω ότι το έργο που εκπονήθηκε και παρουσιάζεται στην υποβαλλόμενη διπλωματική εργασία με τίτλο: «Οι Πολιτικές της γλώσσας και η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη-ξένη γλώσσα» είναι αποκλειστικά έργο δικό μου. Όποιες πληροφορίες και υλικό που περιέχονται έχουν αντληθεί από άλλες πηγές, έχουν καταλλήλως αναφερθεί στη παρούσα διπλωματική εργασία. Επιπλέον τελώ εν γνώσει ότι σε περίπτωση διαπίστωσης ότι δεν συντρέχουν όσα βεβαιώνονται από μέρους μου, μου αφαιρείται ανά πάσα στιγμή ο τίτλος.

9 Οκτωβρίου, 2019

Μαραμή Μαργαρίτα



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση της γλωσσικής πολιτικής και των διδακτικών σεναρίων για την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, γίνεται μια εκτενής βιβλιογραφική αναφορά για τους στόχους της γλωσσικής πολιτικής και τον γλωσσικό σχεδιασμό. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η ελληνική πραγματικότητα αναφορικά με την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας και τις επιμέρους πτυχές αυτής. Γίνεται ανάλυση και σύγκριση του παραπάνω με την πραγματικότητα στο Ηνωμένο Βασίλειο και την Γερμανία, ενώ ύστερα παρουσιάζονται δυο εκπαιδευτικά σενάρια: ένα για την Α' και ένα για την Γ' Δημοτικού. Τέλος, η παρούσα έρευνα παρουσιάζει τα ερευνημένα και τις προτάσεις της για την εκπαιδευτική πολιτική.

Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαίδευση αλλοδαπών, εκπαίδευση μεταναστών, νεοελληνική γλώσσα, γλωσσική πολιτική.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to present the language & teaching policies of the Greek language, as a second / foreign language. An extensive analysis of the concerned bibliography on the objectives of linguistic policy and planning is carried out. Moreover, the paper presents the situation regarding the teaching of Greek language as a second / foreign language and its particular aspects. The analysis and compares the case of the Greek language with those of the English and German languages. It is followed by two educational scenarios: one for the A' junior high school grade and one for the C' junior high school grade.

Finally, this research presents its conclusions and suggestions on the educational policy.

Key words: intercultural education, foreign & immigrant education, modern Greek language, linguistic policy.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
2. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ	12
2.1. Εννοιολογική Τοποθέτηση.....	12
2.2. Στόχοι Γλωσσικής Πολιτικής.....	14
2.2. Γλωσσικός Σχεδιασμός	15
3. ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	20
3.1. Εννοιολογική Τοποθέτηση.....	20
3.1.1. Ορισμός Πρώτης και Δεύτερης Γλώσσας.....	20
3.1.2. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	21
3.2. Το Ελληνικό Σχολείο και το Μεταναστευτικό Ζήτημα	22
3.3. Νομικά Κατοχυρωμένη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Στην Ελλάδα	27
3.3.1. Τάξεις Υποδοχής.....	30
3.3.2. Φροντιστηριακά τμήματα (1339/100642/Γ1/14-9-2007)	31
3.4. Αρμοδιότητες των Εκπαιδευτικών Μονάδων	32
3.4.1. Από το Υπ.Ε.Π.Θ	32
3.4.2. Από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	33
3.5. Στατιστικά Στοιχεία Αναφορικά με τους Αλλόγλωσσους Μαθητές..	35

3.6.	Η Εκπαιδευτική Πολιτική Γερμανίας και Ηνωμένου Βασιλείου.....	41
3.6.1.	Γερμανία.....	41
3.6.2.	Ηνωμένο Βασίλειο	43
3.6.3	Σύγκριση των Πολιτικών Ηνωμένου Βασιλείου και Γερμανίας με την Ελληνική Πραγματικότητα.....	45
4.	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	46
4.1.	Εκμάθηση της Δεύτερης Γλώσσας.....	46
4.2.	Διδασκαλία σε μη φυσικούς ομιλητές- μαθητές	48
4.2.1.	Η Διδασκαλία της Ελληνικής	48
4.2.2.	Αρχές Διδασκαλίας Ελληνικών σε μη φυσικούς ομιλητές.....	51
4.2.3.	Στόχοι Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας.....	52
4.3.	Διδασκαλία της Γραμματικής της Ελληνικής Γλώσσας σε μη φυσικούς ομιλητές.....	55
4.4.	Επίπεδα Γλωσσομάθειας.....	57
4.5.	Εισαγωγή στα Ελληνικά ως Δευτερη Γλωσσα (Γ2)	58
5.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	61
5.1.	Ερευνήματα	61
5.2.	Προτάσεις.....	63
	Βιβλιογραφία	67
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	80
	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	80

Εννοιολογική Τοποθέτηση.....	80
Εφαρμογή Διδακτικού Σεναρίου Γ' Δημοτικού- Νεοελληνική Γλώσσα....	82
Εφαρμογή Διδακτικού Σεναρίου Α' Δημοτικού- Νεοελληνική Γλώσσα	84
Διδακτικές Προτάσεις ως προς την Εκμάθηση της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας	87
Κατανόηση Προφορικού Λόγου: Επίπεδο Α' (Αρχάριο).....	87
Κατανόηση Γραπτού Λόγου: Επίπεδο Α' (Αρχάριο)	88

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος γλωσσική πολιτική (language policy) εμφανίστηκε το 1960, και υποδηλώνει τη στάση που τηρεί η εκάστοτε εξουσία τις αποφάσεις που λαμβάνει με τη μορφή συνταγματικών ρυθμίσεων απέναντι στη γλώσσα (Wright, 2016). Σε γενικές γραμμές πρόκειται για το αποτέλεσμα πολιτικών και κοινωνικών παραγόντων που ασκείται εν ονόματι του κοινωνικού συνόλου (Tsui & Tollefson, 2017). Είναι συνειδητές αποφάσεις των ατόμων που συγκεντρώνουν την εξουσία με αντικείμενο τα γλωσσικά θέματα ή τα γλωσσικά προβλήματα ενός έθνους. Υπάρχουν εμφανείς και λανθάνουσες γλωσσικές πολιτικές καθώς άλλοτε υπάρχουν επίσημα έγγραφα και νόμοι στα οποία φαίνεται η ιδεολογία που αφορά τη γλώσσα, ενώ άλλοτε απουσιάζουν με αποτέλεσμα να είναι δυσχερής η εξαγωγή συμπερασμάτων (Tollefson & Tsui, 2017).

Ακολουθούν οι προκρινόμενοι ορισμοί των εννοιών «γλωσσική πολιτική» και «γλωσσικός σχεδιασμός» (Wiley & O'Garcia, 2016, σελ. 87). Πρόκειται για τις σαφέστερες εκδοχές:

«Γλωσσική πολιτική ή Γλωσσικός σχεδιασμός είναι το σύνολο των πρακτικών, των ιδεολογιών και των θεσμών τόσο των κρατών (σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο) όσο και των κοινωνικών κινημάτων (ανάμεσά τους τα εθνικά κινήματα) για το ποια γλώσσα ή ποια γλωσσική ποικιλία χρησιμοποιείται και πρέπει να χρησιμοποιείται, κυρίως στις δημόσιες, επίσημες περιστάσεις, όπως τα νομοθετικά κείμενα, η κυβέρνηση, η διοίκηση, τα δικαστήρια, η εκπαίδευση, τα ΜΜΕ, οι θρησκευτικές τελετές κ.ά.»

Αυτό που συγκεφαλαιώνει συνήθως τη γλωσσική πολιτική είναι ο ορισμός της επίσημης γλώσσας του κράτους ή και κάποιας μικρότερης μονάδας του όπως μια περιφέρεια, ένα ομόσπονδο κρατίδιο (ή πολιτεία). Η επίσημη γλώσσα ορίζεται είτε με ρητή αναφορά της στο σύνταγμα ή σε ειδικό νόμο είτε έμμεσα μέσω του ποια γλώσσα χρησιμοποιείται στο σύνταγμα και είναι, κατά συνέπεια, η γλώσσα της κυβέρνησης και της βουλής.

Η γλωσσική πολιτική υπάρχει γιατί η κοινωνιογλωσσική κατάσταση είναι πάντα πιο πλουραλιστική από αυτή που αναγνωρίζεται από τα κράτη (LePage, 2017).

Γλωσσική πολιτική ή Γλωσσικός σχεδιασμός ορίζεται, επίσης, ο κλάδος της κοινωνιογλωσσολογίας (ή της κοινωνιολογίας της γλώσσας) που μελετά τη γλωσσική πολιτική ή γλωσσικό σχεδιασμό των κρατικών θεσμών και των κοινωνικών κινήματων που άπτονται στα θέματα της γλώσσας. Τα μέτρα που λαμβάνονται στο πλαίσιο του γλωσσικού σχεδιασμού συντελούν στον εντοπισμό και στην αναγνώριση μιας συγκεκριμένης γλωσσικής πολιτικής (LePage, 2017). Πρώτα προηγείται η γλωσσική πολιτική και στη συνέχεια ο γλωσσικός σχεδιασμός.

Καθώς οι κοινωνίες αλλά και οι γλώσσες αλλάζουν, γεγονός που οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, ένας είναι ο κύριος τρόπος που είτε διατηρεί τη φυσική πορεία της γλώσσας, είτε προκαλεί την ανάσχεσή της. Αυτός είναι η γλωσσική πολιτική μιας χώρας (Gal, 2016). Αρχικά πρέπει να ερευνηθούν οι διαστάσεις αλλά και τα χαρακτηριστικά της γλωσσικής πολιτικής, πριν εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο ασκείται στην Ελλάδα. Έντονη είναι η διάσταση απόψεων σχετικά με την ονομασία του τομέα που αποκαλείται γλωσσική πολιτική καθώς της αποδίδονται και άλλες ονομασίες όπως γλωσσική θεραπεία (language treatment), γλωσσική καλλιέργεια (language cultivation), γλωσσική μηχανική (language engineering), γλωσσικός σχεδιασμός (language planning) και τέλος γλωσσική διοίκηση (language management). Σύμφωνα με τους Spolsky και Lambert (2006), ενώ οι τελευταίοι πέντε όροι είναι παραπλήσιοι και αναφέρονται στις προσπάθειες που αναλαμβάνονται από τις αρχές για την τροποποίηση της γλωσσικής συμπεριφοράς, ο πρώτος όρος είναι δυνατό να αναφέρεται στις συνήθειες πρακτικές κατά την επιλογή γλωσσικών στοιχείων και της ποικιλίας στο πλαίσιο της γλωσσικής κοινότητας ή σε μια συγκεκριμένη απόφαση ή σε ένα σύνολο αποφάσεων, προκειμένου να τροποποιηθούν αυτές οι πρακτικές.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση της γλωσσικής πολιτικής και των διδακτικών σεναρίων για την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, γίνεται μια εκτενής βιβλιογραφική αναφορά για τους στόχους της γλωσσικής πολιτικής και τον γλωσσικό σχεδιασμό. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η ελληνική πραγματικότητα αναφορικά με την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας και τις επιμέρους πτυχές αυτής. Γίνεται ανάλυση και σύγκριση του παραπάνω με την πραγματικότητα στο Ηνωμένο Βασίλειο και την Γερμανία, ενώ ύστερα παρουσιάζονται δυο εκπαιδευτικά

σενάρια: ένα για την Α' και ένα για την Γ' Δημοτικού. Τέλος, η παρούσα έρευνα παρουσιάζει τα συμπεράσματα και τις προτάσεις της για την εκπαιδευτική πολιτική.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ

2. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

2.1. Εννοιολογική Τοποθέτηση

Ο όρος γλωσσική πολιτική εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1960 αφού είχε προηγηθεί ο γλωσσικός σχεδιασμός και συγκεκριμένα έκανε την εμφάνισή της με τον Fishman (King, 2016). Με τον συγκεκριμένο όρο, δηλώνεται η στάση της εξουσίας και οι αποφάσεις που λαμβάνει με τη μορφή συνταγματικών ρυθμίσεων ή νόμων απέναντι στα ζητήματα της γλώσσας που απασχολούν διάφορες κοινωνικές ομάδες (Nekvapil&Sherman, 2015). Συνήθως ασκείται από μια άρχουσα τάξη η ιδεολογία και στο πλαίσιο της προωθείται μια συγκεκριμένη γλωσσική μορφή ή απόψεις για τη γλώσσα με σκοπό να εξυπηρετούνται εθνικά συμφέροντα όπως τα αντιλαμβάνεται η άρχουσα κοινωνική ομάδα (Saarinen, 2017).

Ένας ακόμα ορισμός της γλωσσικής πολιτικής ή του όρου πολιτικές της γλώσσας αναφέρεται στο ότι «είναι το σύνολο των συνειδητών επιλογών που πραγματοποιούνται μέσα στα πλαίσια των σχέσεων μεταξύ γλώσσας και κοινωνίας και ιδιαίτερα μεταξύ γλώσσας και έθνους» (Johnson, 2015). Παρατηρείται, συνεπώς, η έμμεση αλλά καθοριστική παρέμβαση του κράτους στα γλωσσικά θέματα μιας κοινότητας (Cardinal&Sonntag, 2015).

Ο Tollefson (2016) αναφέρει ότι ένας ορισμός της γλωσσικής πολιτικής είναι εκείνος που την προσδιορίζει ως γλωσσικό σχεδιασμό που διενεργείται από τη κυβέρνηση. Κατά μια έννοια η γλωσσική πολιτική «αναφέρεται, περιγράφει και προωθεί διάφορους τρόπους με τους οποίους οι γλώσσες μας εξυπηρετούν, ώστε να υπάρχουμε και να δρούμε στο κοινωνικό σύνολο» (Tollefson, 2016, σελ. 5). Πράγματι, συνεπώς, είναι το αποτέλεσμα πολιτικών και κοινωνικών παραγόντων, ασκείται εν ονόματι του κοινωνικού συνόλου αν όχι πάντα υπέρ του πραγματικού συμφέροντός του, το επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό. Καθώς η γλωσσική πολιτική είναι βασικό κομμάτι της κοινωνικής πολιτικής και τα ίδια τα κράτη εμπλέκονται σε αυτήν, καθώς συμβάλουν στη διάδοση ή στην εξαφάνιση των γλωσσών. Πρόκειται για έναν επίσημο σχεδιασμό που συγκεντρώνει αρκετές ομοιότητες με οποιονδήποτε άλλο τύπο δημόσιας πολιτικής (Mortimer&Wortham, 2015).

Η διαμόρφωση της γλωσσικής πολιτικής αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, η λήψη αποφάσεων είναι συνεχής και ακόμη και στο στάδιο της εφαρμογής της είναι δυνατόν να ανακύψουν προβλήματα και να χρειαστεί η λήψη συμπληρωματικών αποφάσεων (Wiley, 2015). Σειρά έχει η αναφορά στον συγκεκριμένο όρο πολιτική-πολιτικές της γλώσσας (language politics). Συγκεκριμένα, ο παραπάνω όρος συνδέεται άμεσα με τη ρύθμιση των γλωσσών, τη κοινωνική τους θέση και τις κοινωνικές λειτουργίες σε εθνικό επίπεδο (Pennycook, 2017). Η διαφορά μεταξύ των δύο όρων είναι ότι η πολιτική της γλώσσας συμπεριλαμβάνει τις ιδέες και ένα εννοιολογικό σκελετό ρύθμισης που έχει συλληφθεί σε νοητικό επίπεδο, ενώ οι γλωσσικές πολιτικές προβαίνουν στην εφαρμογή των αντίστοιχων ιδεών. Παράλληλα με τους παραπάνω όρους χρησιμοποιείται και ο όρος γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική (Sua&Santhiram, 2017). Ο συγκεκριμένος όρος αναφέρεται σε αποφάσεις που λαμβάνονται στο πλαίσιο του σχολείου και του πανεπιστημίου σε σχέση με τις ντόπιες και ξένες γλώσσες (Miciaketal., 2016). Περιλαμβάνει αποφάσεις με το ποιές γλώσσες θα διδαχθούν, ποια η κατάλληλη ηλικία, ποιό το χρονικό διάστημα, ποιό το άτομο που θα διδάξει, ποιοί οι αποδέκτες και ποιά τα μέσα και ο τρόπος της διδασκαλίας (Pelaex&Usma, 2017).

Η γλωσσική πολιτική είναι αναγκαία για την ανάπτυξη διακρατικών σχέσεων καθώς παράλληλα πραγματοποιούνται πανανθρώπινα ιδανικά όπως αυτό της ειρήνης (Russak, 2016).

2.2. Στόχοι Γλωσσικής Πολιτικής

Η συγκρότηση της γλωσσικής πολιτικής περιλαμβάνει τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων σχετικά με τις γλώσσες (Hua&Wei, 2016). Προβαίνει στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκμάθηση γλωσσών αλλά και την ικανοποίηση των γενικότερων γλωσσικών αναγκών της κοινωνίας και των μελών της (Wiley, 2015). Επιδιώκει παράλληλα τη διατήρηση και τη βελτίωση των δεξιοτήτων των ατόμων σε ορισμένες γλώσσες, έτσι ώστε να υπάρχει αρμονία στις πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές κοινωνίες (Hua&Wei, 2016).

Οι στόχοι και οι επιδιώξεις είναι πολλές και το πεδίο δράσης διαφέρει από χώρα σε χώρα. Σύμφωνα με τους Oakes και Peled (2017) εντοπίζονται επτά κίνητρα για τις ενέργειες του γλωσσικού σχεδιασμού και της πολιτικής:

- «Η ταυτότητα»
- «Η ιδεολογία»
- «Η δημιουργία της εξωτερικής εικόνας»
- «Η ανασφάλεια»
- «Η ανισότητα»
- «Η ενσωμάτωση σε μια ομάδα.»

Συνεπώς, καθίσταται σαφές πως η γλωσσική πολιτική προσανατολίζει το ενδιαφέρον της σε ποικίλα θέματα και ζητήματα που αφορούν και απασχολούν άμεσα το σύνολο της κοινωνίας.

Αξιοσημείωτο είναι πως με κριτήριο τη στάση απέναντι στις γλώσσες και τα γλωσσικά ζητήματα καταγράφονται αναγνωρίσιμες ιδεολογίες όπως

- Η γλωσσική αφομοίωση (assimilation), σε περιπτώσεις αποικιοκρατίας (Reid et al., 2015).
- Ο γλωσσικός πλουραλισμός (pluralism) όπως στο Βέλγιο, Ελβετία, Λουξεμβούργο (Cazden, 2017).
- Η ενδοεπικοινωνιακή χρήση (vernacularization) στις περιπτώσεις των διαλέκτων (Asif, 2018· Park, 2016).

- Ο διεθνισμός(internationalism) όπως στη περίπτωση της Ρωσικής στη πρώην Σοβιετική Ένωση (Verschik, 2016).

2.2. Γλωσσικός Σχεδιασμός

Κυριαρχεί εννοιολογική σύγχυση στους όρους γλωσσική πολιτική και γλωσσικός σχεδιασμός (Larsen-Freeman, 2018) και κρίνεται απαραίτητος ο προσδιορισμός της παραπάνω έννοιας.

Το 1959 ο Haugen χρησιμοποίησε τον όρο γλωσσικό σχεδιασμό με τον οποίο ορίζονται η συγκεκριμένη μορφή υλοποίησης των αποφάσεων που λαμβάνονται από την εξουσία στα θέματα της γλώσσας (όπως αναφέρεται στο Larsen-Freeman, 2018). Πρόκειται για κείμενα με νομικό υπόβαθρο που καθορίζουν τον τρόπο αλλά και τα μέσα εφαρμογής στη πράξη των πολιτικών αποφάσεων που λαμβάνονται στα γλωσσικά ζητήματα.

Ο γλωσσικός σχεδιασμός αποτελεί ένα σύνολο προθέσεων και συνειδητών προσπαθειών που αποβλέπουν στην επίλυση των γλωσσικών προβλημάτων (Daoust, 2017). Εν ολίγοις, αποτελείται από αποφάσεις και μέτρα που λαμβάνονται από τα αρμόδια όργανα της πολιτείας για να επηρεάσουν, να ενδυναμώσουν ή να αποδυναμώσουν τη χρήση μιας γλώσσας (Wiley&OFarcia, 2016). Αρχικά, κάθε διαδικασία γλωσσικού σχεδιασμού προβαίνει στον εντοπισμό κάποιου προβλήματος και στη συνέχεια στην εξεύρεση λύσεων. Χρειάζεται λοιπόν να ακολουθηθούν κάποια συγκεκριμένα βήματα (Nyugenetal., 2018):

- «Εξέταση των αντιληφθέντων προβλημάτων»
- «Παραγωγή υποθέσεων σχετικά με τις αιτίες σε συνάρτηση με τη θεωρία και την έρευνα»
- «Σχεδιασμός λύσεων των προβλημάτων. Προσδιορισμός σκοπών και μέσων»
- «Πραγματοποίηση παρεμβάσεων για την επίλυση του προβλήματος»
- «Παρακολούθηση έρευνας σχετικής με τη θεωρία για τις αιτίες του προβλήματος»
- «Αποτίμηση ενδεχόμενης επιτυχίας ή αποτυχίας της παρέμβασης»

- «Πληροφόρηση των ατόμων που συγκροτούν πολιτική, των εκπαιδευτικών και του κοινού για τα αποτελέσματα της παρέμβασης. Τα συγκεκριμένα βήματα είναι απαραίτητα για την ανάλυση γλωσσικών προβλημάτων στην εκπαίδευση.»

Η αναγκαιότητα του γλωσσικού σχεδιασμού αναδεικνύεται από τη συμβολή του σε περίπτωση κυριαρχίας μιας ομάδας ομιλητών σε μια διαφοροποιημένη γλωσσικά κοινωνία σε μεγαλύτερο ή σε μικρότερο βαθμό από ότι πρέπει (Siiner, Hult&Kupish, 2018). Μπορεί να λειτουργήσει είτε προς τη κατεύθυνση της ενίσχυσης, είτε προς τη κατεύθυνση της αποθάρρυνσης της χρήσης μιας γλώσσας (Siegel, 2018). Ο γλωσσικός σχεδιασμός μπορεί να λειτουργήσει παράλληλα θετικά και ανασταλτικά. Στην ουσία, ο σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος αποτελεί εφαρμογή του γλωσσικού σχεδιασμού και θέτει ως αναγκαία προϋπόθεση την ύπαρξη μιας πολιτικής και ενός θεσμικού πλαισίου που να νομιμοποιεί την αντίστοιχη εφαρμογή του προγράμματος (Spolsky, 2018).

Ο γλωσσικός σχεδιασμός αποσκοπεί στην αλλαγή της γλωσσικής συμπεριφοράς αλλά και γενικότερα στη γλωσσική αλλαγή, αφού επικεντρώνεται στην επίλυση γλωσσικών προβλημάτων σε εθνικό επίπεδο (Spolsky, 2018). Επηρεάζει τη χρήση μιας συγκεκριμένης γλώσσας εντός του κοινωνικού συνόλου και προσδιορίζει τις γλώσσες που πρέπει να διδάσκονται στα σχολεία (Ricento, 2015).

Εκείνο που επιδιώκεται είναι η αλλαγή της γλωσσικής συμπεριφοράς μιας χώρας ή μιας ομάδας (Kemp, 2017). Βέβαια, για να είναι εμφανή τα αποτελέσματα απαιτείται χρόνος, γεγονός που λειτουργεί ανασταλτικά στην αποτίμηση και στην αξιολόγηση της επιτυχίας τους.

Οι στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν είναι η αποφυγή κινδύνου αλλοίωσης της φυσιογνωμίας της γλώσσας από την επίδραση άλλων ξένων γλωσσών (Sungwon, 2017). Επιπλέον, ένας άλλος στόχος μπορεί να είναι η εδραίωση μιας άλλης γλώσσας ή ακόμα και ο εκσυγχρονισμός της προκειμένου να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες και απαιτήσεις της κοινωνίας (Lewis, 2019). Ακόμη, επιδιώκεται η βέλτιστη επικοινωνία μεταξύ των ατόμων μιας χώρας και η εξασφάλιση μέσω της γλώσσας της αντίστοιχης εθνικής ταυτότητας. Άλλος στόχος μπορεί να είναι η απλοποίηση του ύφους μιας γλώσσας ώστε να καθίσταται κατανοητή από τους χρήστες της (Lewis,

2019). Επιπρόσθετα, η επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελεί ακόμα ένα σκοπό ώστε ακόμη και οι μειονότητες να είναι σε θέση να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά ενώ παράλληλα εξασφαλίζεται η προστασία και η προάσπιση των γλωσσικών δικαιωμάτων (Charalambousetal., 2016). Με αυτό τον τρόπο ο γλωσσικός σχεδιασμός προσανατολίζει το ενδιαφέρον του ,όχι μόνο στη κοινή γλώσσα αλλά και στη νοηματική ή σε άλλες ειδικές γλώσσες στο τομέα της εκπαίδευσης και της τεχνολογίας.

Σύμφωνα με τους Han, DeCosta και Cui (2019, σελ. 37), οι σκοποί του γλωσσικού σχεδιασμού είναι:

- «Ο γλωσσικός εξαγνισμός(language purification)»
- «Η γλωσσική αναγέννηση(language revival)»
- «Ο γλωσσικός μετασχηματισμός(language reform)»
- «Η παγίωση της γλώσσας(language standardization)»
- «Η διάδοση της γλώσσας(language spread)»
- «Λεξικός εκσυγχρονισμός(lexical modernization)»
- «Εννοποίηση της ορολογίας (terminology unification)»
- «Απλοποίηση του ύφους(stylistic simplification)»
- «Διαγλωσσική επικοινωνία(interligual communication)»
- «Η διατήρηση της γλώσσας (language maintenance)»
- «Ηκαθιέρωση ενός βοηθητικού κώδικα(auxiliary-code standardization)»

Βέβαια, μπορούν να εντοπιστούν και περισσότεροι σκοποί, ανάλογα με τις εκάστοτε καταστάσεις ή πολιτικές επιδιώξεις. Ο ίδιος ο γλωσσικός σχεδιασμός ασχολείται και με την ίδια τη διαδικασία του σχεδιασμού. Ο σχεδιασμός της γλωσσικής ύλης είναι σημαντικός για κάθε γλώσσα.

Σύμφωνα με τους Glasgow&Bouchard (2018) οι αρχές που ενυπάρχουν στο σχεδιασμό της γλωσσικής ύλης διαμορφώνουν και τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζεται και το υλικό. Οι αρχές αυτές μπορούν να διακριθούν σε τέσσερις κατηγορίες:

- Εσωτερικές γλωσσολογικές αρχές(ετυμολογία)

- Αρχές συνδεόμενες με συμπεριφορές απέναντι σε άλλες γλώσσες(συμφιλίωση,rapprochement ή προσαρμογή)
- Αρχές που αφορούν τη σχέση μεταξύ της γλώσσας και των ατόμων που τη χρησιμοποιούν
- Αρχές προερχόμενες από κοινωνικές ιδεολογίες(π.χ. εθνικισμός).

Φαίνεται πως ο γλωσσικός σχεδιασμός εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο διαχέεται η γλώσσα στις διάφορες κοινωνικές λειτουργίες, όπως και η διδασκαλία.

Είναι σαφής η διάκριση των όρων της γλωσσικής ύλης και σχεδιασμός της γλωσσικής υπόστασης αφού ο πρώτος επιδιώκει αλλαγή στο σώμα της γλώσσας, ενώ ο δεύτερος στην αλλαγή του περιβάλλοντος της γλώσσας και στη βελτίωση της στάσης των ανθρώπων απέναντι στη χρήση της (Feng, 2019). Επίσης, ο σχεδιασμός της γλωσσικής υπόστασης διενεργείται συνήθως από πολιτικούς ενώ ο σχεδιασμός της γλωσσικής ύλης από ειδικούς σε θέματα γλώσσας (Jayawaedhana &Dhaneshika, 2016).

Με τον όρο «σχεδιασμός εκμάθησης» γίνεται αναφορά στον τρόπο οργάνωσης της εκμάθησης των γλωσσών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες υπό την επίβλεψη του Υπουργείου Παιδείας (Παναγιωτίδου, 2018). Το Υπουργείο είναι υπεύθυνο για την εφαρμογή πολιτικής σχετικά με το ποιες γλώσσες πρέπει να χρησιμοποιηθούν ως μέσο εκπαίδευσης. Έτσι, αντικείμενο έρευνας και μελέτης του γλωσσικού σχεδιασμού μπορεί να είναι η διδασκαλία μιας γλώσσας σε μειονότητες ή η εκμάθηση μιας συγκεκριμένης ξένης γλώσσας που καθίσταται υποχρεωτική. Λαμβάνοντας υπ' όψη όλα τα παραπάνω κατανοούμε πως από τη μια μεριά ο σχεδιασμός της γλωσσικής υπόστασης επικεντρώνεται στις χρήσεις της γλώσσας, ο σχεδιασμός εκμάθησης στους ίδιους τους χρήστες-ομιλητές, ενώ ο σχεδιασμός της γλωσσικής ύλης στην ίδια τη γλώσσα. Ένα πρόγραμμα σχεδιασμού γλωσσικής ύλης απαιτεί τη συμμετοχή γλωσσολόγων, ενώ οι πολιτικοί παράγοντες επικεντρώνονται στο σχεδιασμό της γλωσσικής υπόστασης (Δρουσιώτη, 2017). Τέλος, ο σχεδιασμός εκμάθησης υλοποιείται από τους ίδιους τους παιδαγωγούς. Σχετικά με τους φορείς που εμπλέκονται στη διαδικασία του γλωσσικού σχεδιασμού είναι τα Υπουργεία Εξωτερικών, Εθνικής Άμυνας, Εκπαιδευτικές υπηρεσίες αλλά και δημόσιοι οργανισμοί όπως δημόσιες υπηρεσίες ή και μεμονωμένα άτομα σε αρκετές

περιπτώσεις. Εκτός όμως του εθνικού επιπέδου, ο γλωσσικός σχεδιασμός μπορεί να διενεργηθεί και από υπερεθνικούς οργανισμούς όπως η Unesco και η Ευρωπαϊκή Ένωση (Παναγιωτίδου, 2018).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ

3. ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

3.1. Εννοιολογική Τοποθέτηση

3.1.1. Ορισμός Πρώτης και Δεύτερης Γλώσσας

Είναι κοινώς αποδεκτό πως η γλώσσα αποτελεί το εργαλείο έκφρασης των ανθρώπων, παράλληλα όμως αποτελεί και έναν τρόπο έκφρασης σκέψεων αλλά και συναισθημάτων του (Fromkin, Rodman&Hyams, 2018· Yule, 2016). Η γλώσσα ως φορέας πολιτισμού της κάθε χώρας αντικατοπτρίζει τη κουλτούρα, τα ήθη, τα έθιμα και τη παράδοση του κάθε τόπου (Davis&McKenzie, 2016). Αποτελεί, συνεπώς, ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν κάθε άνθρωπο και θεωρείται το κυρίαρχο μέσο έτσι ώστε ένα άτομο να μπορεί να αλληλοεπιδράσει και να επικοινωνήσει επιτυχημένα με το κοινωνικό του περίγυρο. Σύμφωνα με τον Saussure (στο Coward&Ellis, 2016), η γλώσσα είναι το σύστημα των γλωσσικών σημείων αλλά και των μεταξύ τους σχέσεων, το οποίο βρίσκεται «αποτυπωμένο» στο μυαλό των ομιλητών μιας γλωσσικής κοινότητας και με βάση το οποίο επιτυγχάνεται η επικοινωνία. Αναφέρει, επιπλέον, πως ο κοινωνικός χαρακτήρας της γλώσσας είναι αδιαμφισβήτητος και διαμορφώνεται από το σύνολο των μελών μιας κοινωνίας χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα αλλαγής του από ένα και μόνο άτομο (στο Coward&Ellis, 2016).

Ακόμη ένας σημαντικός ορισμός για την έννοια της γλώσσας, αναφέρεται στη μητρική, υποστηρίζοντας ότι είναι η γλώσσα των δεσμών και των ταυτίσεων, θέλοντας να επισημάνει πως η γλώσσα αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα, ίσως το σημαντικότερο στοιχείο της προσωπικής ταυτότητας κάθε ατόμου (Mazari&Derraz, 2016).

Περνώντας στο ζήτημα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα αξίζει πρώτα να γίνει μια εννοιολογική αποσαφήνιση μεταξύ δεύτερης και ξένης γλώσσας. Σχετικά με τους συγκεκριμένους όρους διατυπώνονται πολλές απόψεις σε σχέση με το προσδιορισμό της εκμάθησης ενός δεύτερου κώδικα επικοινωνίας. Οι δύο παραπάνω όροι σύμφωνα με, περιγράφουν έναν κώδικα επικοινωνίας που αποκτά

το κάθε άτομο έπειτα από τη κατάκτηση της πρώτης γλώσσας (Brevik, Olsen&Hellekjaer, 2016). Βέβαια κρίνεται απαραίτητη και η διάκριση μεταξύ των δύο όρων ως προς το περιβάλλον και μετέπειτα ως προς τον τρόπο με τον οποίο επιδιώκεται η εκμάθηση του δεύτερου κώδικα επικοινωνίας, όταν ήδη διαθέτει μια πρώτη γλώσσα(Watorek, 2017).

Από την άλλη πλευρά, ως ξένη γλώσσα(Cook, 2016),ορίζεται η γλώσσα η διδασκαλία της οποίας συντελείται σε μια αίθουσα διδασκαλίας και δε παρουσιάζονται ευκαιρίες φυσικής αξιοποίησής της για επικοινωνιακούς σκοπούς στη καθημερινότητα του ατόμου. Ένας επιπλέον παράγοντας δυσκολίας της ξένης γλώσσας, είναι το ότι συνήθως στερείται του φυσικού γλωσσικού περιβάλλοντος (Cook, 2016).

3.1.2. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Καθώς το σχολείο τον 21^ο αιώνα χαρακτηρίζεται πλέον πολυπολιτισμικό, προτού ξεκινήσουμε τη διεξοδική αναφορά ως προς τη διδασκαλία της ελληνικής-αρχικά ως δεύτερη και έπειτα ως ξένη γλώσσα, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στον όρο «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Το σημερινό σχολείο αλλά και το σχολείο του μέλλοντος λόγω της αυξημένης μεταναστευτικής πολιτικής τα τελευταία χρόνια είναι υποχρεωμένο να αποδεσμευτεί από την εξάρτησή του από τον εθνικό πολιτισμό και να στραφεί στο συνδυασμό εθνικού και υπερεθνικού όγκου (Manning, Baruth&Lee, 2017). Είναι σημαντικό, λόγω των κοινωνικών συνθηκών να εντάξει και να είναι δεκτικό και σε άλλους πολιτισμούς, στις συνθήκες, στα προγράμματά του με αποτέλεσμα αυτά να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών που βρίσκονται σε μια σημερινή τάξη, μεγάλο ποσοστό των οποίων σήμερα είναι αλλοδαποί (Craft, 2017).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνεπώς συμβάλλει στην ομαλή συνύπαρξη μαθητών διαφορετικών εθνικοτήτων αλλά θα βοηθήσει και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να υπερβούν τα πολιτισμικά σύνορά τους και να απαλλαγούν από προκαταλήψεις, στερεότυπα και δογματισμούς που πιθανόν τους διακατείχαν τα προηγούμενα χρόνια ((Banks, 2015). Καθώς το σχολείο αποτελεί τη μικρογραφία της κοινωνίας μπορεί να βοηθήσει το κάθε μαθητή, όχι μόνο να πετύχει τη γλωσσική αλλά και τη πολιτιστική και κοινωνική του ένταξη μέσα στη κοινωνία

(Verma&Pumfrey, 2017).Ένας βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι με τη δυναμική της να υποστηρίξει την ενσωμάτωση μαθητών διαφορετικών εθνικοτήτων, μιας που επικεντρώνεται στην αναγνώριση της δημοκρατικής συμβίωσης, στην πολιτισμική πολυμορφία αλλά και στην ανάπτυξη παιδαγωγικών πρακτικών που δεν αφομοιώνουν αλλά τονίζουν τη μοναδικότητα και την οικουμενικότητα του κάθε μαθητή ξεχωριστά(Agirdag, Merry&VanHoutte, 2016).

3.2. Το Ελληνικό Σχολείο και το Μεταναστευτικό Ζήτημα

Τις τελευταίες δεκαετίες το ελληνικό σχολείο έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής αλλοδαπών που μετακινούνται στην Ευρώπη λόγω κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών προβλημάτων (Morales&Giugni, 2016). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μεταβληθεί η σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας οριστικά αλλά και η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού να αλλάξει ριζικά (Tsouvelas&Pavliopoulos, 2018). Καθώς η χώρα ήταν απροετοίμαστη να δεχτεί μεγάλο ρεύμα μεταναστών έπρεπε να γίνουν άμεσες αλλαγές σε όλους τους μηχανισμούς της χώρας (Asendorpf&Motti-Stefanidi, 2017), και ως συνέπεια, και στους εκπαιδευτικούς. Το μεταναστευτικό ρεύμα επηρέασε το μαθητικό πληθυσμό αλλά και τη σύνθεση των μαθητικών τάξεων (Motti-Stefanidi, 20015). Αυτό το γεγονός αποτέλεσε πρόκληση για όλους μας, τη κοινωνία, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς. Το ελληνικό σχολείο πια έχει χρέος να ανασυγκροτηθεί, να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες (Anagnostaki et al., 2016).Όλες οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται σήμερα είναι αποσπασματικές και εξαρτώνται ξεκάθαρα από την όρεξη και τη θέληση του εκάστοτε εκπαιδευτικού, επομένως θα ήταν συνετό οι παρεμβάσεις που τυχόν πρόκειται να γίνουν να ανταποκρίνονται σε ένα σύστημα που θα αντιμετωπίζει ολιστικά τις νέες ανάγκες. Επιπρόσθετα, το Συμβούλιο της Ευρώπης και οι Διεθνείς Οργανισμοί αντιμετωπίζουν την πρόσβαση των μεταναστών μαθητών στην εκπαίδευση ως κυρίαρχη προϋπόθεση για την ομαλή κοινωνικοποίησή τους και την αντιμετώπιση της πρόκλησης της μετάβασής τους σε μια νέα χώρα (Motti-Stefanidi&Asendorpf, 2017).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες της κάθε κοινωνίας και να ανταπεξέρχεται τόσο στις ανάγκες της ,όσο και στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού (banks&Banks, 2015).Διαμορφώνει και διαπλάθει, δηλαδή,

ανθρώπους και κατά συνέπεια δεν είναι εφικτό να εμπεριέχει νόμους και κοινούς κανόνες για κάθε κοινωνία ξεχωριστά (Jeffcoate, 2017). Σε μια κοινωνία όπως η ελληνική που δεν υπήρξε πολυπολιτισμική από την ίδρυσή της προκύπτουν διάφορα προβλήματα καθώς διαφορετικά είναι τα δεδομένα εισροής μεταναστών εξαιτίας μίας εμπόλεμης κατάστασης και διαφορετικά αν το μεταναστευτικό κύμα προέκυψε σταδιακά λόγω οικονομικών συνθηκών ή άλλων παραγόντων (Forrest, Lean&Dunn, 2016).

Μιλώντας για τον εκπαιδευτικό τομέα η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα λειτουργούσε εύρυθμα ,αν προσαρμοζόταν και στις ανάγκες της ίδιας της σχολικής μονάδας ή της ίδιας της σχολικής τάξης (Palaiologou&Gorski, 2017). Με αφορμή την αποδοτικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα στα πλαίσια της τάξης εφαρμόστηκαν ανά διαστήματα κάποια μοντέλα τα οποία καθορίστηκαν με βάση τα χαρακτηριστικά της κάθε κοινωνίας ώστε να γίνουν αποδεκτά (Nieto, 2017). Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες για να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες των μεταναστών οι εκπαιδευτικές πολιτικές αλλά και οι επιστημονικές αντιλήψεις έχουν συνδεθεί με μοντέλα εκπαίδευσης που έχουν εφαρμοστεί σε πολλές χώρες (Craft, 2017).

Αυτά είναι (Nieto, 2017):

- «Το αφομοιωτικό(assimilation) μοντέλο»
- «Το ενσωμάτωσης(integration) μοντέλο »
- «Το πολυπολιτισμικό(multicultural) μοντέλο»
- «Το αντιρατσιστικό μοντέλο»
- «Το διαπολιτισμικό(intercultural) μοντέλο»

Ξεκινώντας, το **αφομοιωτικό (assimilation) μοντέλο** ακολουθεί μονοπολιτισμική και εθνοκεντρική προσέγγιση, δίνοντας έμφαση στην απορρόφηση των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων μέσα στη κοινωνία. Δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε οι μετανάστες να αφομοιωθούν μέσα στο περιβάλλον της χώρας υποδοχής, να μη διαφέρουν, με στόχο να μη δημιουργούν προβλήματα στο εσωτερικό της χώρας. Επιπλέον στόχος του αφομοιωτικού μοντέλου είναι να βοηθήσει όλα τα παιδιά να αποκτήσουν επάρκεια στη γλώσσα αλλά και στο πολιτισμό της κοινωνίας που ζουν(Vaccaetal., 2018).Οι μεταναστευτικές ομάδες λαμβάνουν βοήθεια έτσι ώστε να συμμετέχουν στη συνοχή αλλά και στη πρόοδο της

χώρας, επικεντρωμένοι όμως στον εθνικό πολιτισμό και στα εθνικά χαρακτηριστικά του (Kivisto, 2015).

Στη συνέχεια ακολουθεί το **ενσωμάτωσης (integration) μοντέλο**, σύμφωνα με το οποίο η χώρα υποδοχής και αντίστοιχα το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας αναγνωρίζει και αποδέχεται την ιδιαιτερότητα των μεταναστών- μαθητών και τους καθιστά φορείς πολιτισμικών στοιχείων. Αυτό που συμβαίνει δηλαδή είναι ότι γίνεται αποδεκτή η δημιουργία μιας διαφορετικής πολιτισμικής έκφρασης στους κόλπους της χώρας υποδοχής (Heckmann & Schnapper, 2016). Παράλληλα το μοντέλο ενσωμάτωσης αποτυπώνει τους διαφορετικούς πολιτισμούς ως μια αμφίδρομη διαδικασία, αφού αναγνωρίζει ταυτόχρονα τις επιδράσεις που δέχονται οι μετανάστες από το χώρο υποδοχής, αλλά και την επιρροή που ασκεί η συμμετοχή τους στη κοινωνία. Στόχος αυτού του μοντέλου είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν επάρκεια στη γλώσσα και τον πολιτισμό της κοινωνίας που μεταφέρονται (Peters, 2017). Για να επιτευχθεί βέβαια αυτό κρίνεται απαραίτητη η μείωση του ποσοστού των μεταναστών στη σχολική τάξη, συνάμα η διατήρηση των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας προέλευσης των μεταναστών και την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, είναι υπόθεση των ίδιων των ομάδων μεταναστών (Favell, 2016).

Ακόμη έπειτα εντοπίζεται το **πολυπολιτισμικό (multicultural) μοντέλο** που υιοθετεί το σύνολο των πολιτισμικών πτυχών με βάση την ισότητα αλλά και την υποδοχή των μεταναστών (Morales & Giugni, 2016). Το συγκεκριμένο μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, υποστηρίζει πως τα δύο προηγούμενα, το μοντέλο της αφομοίωσης και το μοντέλο της ενσωμάτωσης διακινδυνεύουν το πρόβλημα του εθνικού διαχωρισμού και δεν είναι λυσιτελείς στα ζητήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι μετανάστες μαθητές. Οι οπαδοί του πολυπολιτισμικού μοντέλου υποστηρίζουν πως η διαπαιδαγώγηση των μαθητών πρέπει να στοχεύει στη μεταβίβαση όλων των πολιτισμικών χαρακτηριστικών για την εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας και την ομαλή συνύπαρξη των μελών της (Simon & Beaujeu, 2018). Ειδικότερα, το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται στο Καναδά, στην Αμερική, στην Αυστραλία, όπου έχει παρατηρηθεί ότι οι μετανάστες μαθητές στις χώρες αυτές εμφανίζουν ικανοποιητικό επίπεδο ακαδημαϊκής επάρκειας, αλλά παρατηρείται και εύκολη προσαρμογή τους στη χώρα υποδοχής. Αντίθετα, στην Ελλάδα οι μετανάστες μαθητές εμφανίζουν πιο

χαμηλό επίπεδο ακαδημαϊκής επάρκειας σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές (Motti-Stefanidi et al., 2008).

Ακολουθεί το **αντιρατσιστικό μοντέλο**, στηριζόμενο στην ευαισθητοποίηση απέναντι στον αρνητικό αντίκτυπο των στερεοτύπων ως προς τον υποβιβασμό των διαφορετικών ομάδων (Maitra & Guo, 2019).

Τέλος το **διαπολιτισμικό (intercultural) μοντέλο**, όπου η διαφορετικότητα γίνεται ανεκτή και σεβαστή. Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται η ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών αλλά συνάμα και η ειρηνική συνύπαρξη όλων των ανθρώπων δίχως στερεότυπα, προκαταλήψεις, δογματισμούς και φανατισμούς (Berry, 2017).

Κάθε κοινωνία φυσικά έχει τη δυνατότητα να ενσωματώσει το δικό της μοντέλο ώστε να επιτευχθεί ομαλά η προσαρμογή των μεταναστών-μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναμφισβήτητα όμως κάθε διαπολιτισμικό πλαίσιο οφείλει να περιλαμβάνει γνωστικά αντικείμενα που να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών αλλά ταυτόχρονα να τους παρέχουν και τη δυνατότητα να εξελιχθούν τόσο στο μορφωτικό τομέα, όσο και στο κοινωνικό (Stephens, 2016). Όλα τα παραπάνω θα τελεσφορήσουν όταν τα προγράμματα θα είναι ικανά να παρουσιάζουν εμφανώς τη πολιτισμική διαφορετικότητα. Για να υλοποιηθεί αυτό πρέπει να προσμετρηθούν κάποιες σημαντικές παράμετροι κατά την εφαρμογή, αλλά και στο στάδιο σχεδιασμού των διαπολιτισμικών προγραμμάτων. Αυτές είναι σύμφωνα με τον Alismail (2016):

- «Η μείωση της προκατάληψης»
- «Η παιδαγωγική ισοτιμία, ώστε να υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών»
- «Η οικοδόμηση της γνώσης μέσα από διαφορετικούς πολιτισμούς»
- «Η ενσωμάτωση περιεχομένων, για τη χρήση πληροφοριών από διάφορους πολιτισμούς στηριζόμενοι σε ένα κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα»
- «Η δημιουργία σχολικής κουλτούρας και δομής ενδυνάμωσης, ώστε να αναδιαρθρωθεί το σχολείο και να παρέχεται η δυνατότητα ενδυνάμωσης και ένταξης στο σχολικό πλαίσιο κάθε μαθητή μεμονωμένα.»

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ

3.3. Νομικά Κατοχυρωμένη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Στην Ελλάδα

Η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια αποτελεί χώρα υποδοχής προσφύγων με αποτέλεσμα να έχει αλλάξει η σύσταση του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού σε όλες τις βαθμίδες, κυρίως όμως στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να γεννούνται καθημερινά νέες ανάγκες στο εκπαιδευτικό μας σύστημα για να μπορέσει να ενσωματώσει τους πρόσφυγες μαθητές, αλλά και να αντιμετωπίσει άμεσα τις κοινωνικές προεκτάσεις της αλλαγής του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Χρειάζεται συνεπώς ένα πολυπολιτισμικό σχολείο που θα λαμβάνει υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών, χωρίς καμία διάκριση με σεβασμό πάντα και αποδοχή στη διαφορετικότητα.

Το ελληνικό κράτος μερίμνησε για την ομαλή ένταξη των προσφύγων στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, αλλά και για τους τρόπους εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης-ξένης γλώσσας. Συγκεκριμένα παράλληλα με το υπάρχον εκπαιδευτικό μας σύστημα έπρεπε άμεσα να υιοθετηθεί μια καινούρια εκπαιδευτική πολιτική που να συμπεριλαμβάνει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Με τον όρο εκπαιδευτική πολιτική εννοούμε το συγκεκριμένο τομέα διακυβέρνησης του κράτους στο οποίο αντιστοιχεί ένας φορέας πολιτικής εξουσίας, όπως το Υπουργείο Παιδείας που συμβάλει στην ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, τόσο για τους γηγενείς, όσο και για τους αλλοδαπούς. Η δεκαετία του 1990, αποτέλεσε σταθμό για τη μετεξέλιξη του ελληνικού σχολείου σε πολυπολιτισμικό αλλά συνάμα με τις ριζικές αλλαγές, γέννησε και τεράστιες προκλήσεις σχετικά με την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών μέσα στις ελληνικές μαθητικές κοινότητες.

Σύμφωνα με το άρθρο 34 του νόμου 2413/96 αναφέρεται «η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Επιπλέον αναφέρει πως τα προγράμματα που θα εφαρμόζονται στα διαπολιτισμικά σχολεία θα είναι αντίστοιχα των δημόσιων σχολείων, απλά θα εξοικειώνονται με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Βέβαια αξιοσημείωτο είναι να επισημανθεί πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά μόνο

τους αλλοδαπούς μαθητές, ενώ θα έπρεπε να περιλαμβάνει και τους γηγενείς μαθητές καθώς τα προβλήματα ένταξης των μαθητών αυτών είναι μεγάλα αλλά και η επικοινωνία μεταξύ τους. Χρειάζεται αφύπνιση και καλλιέργεια πολυπολιτισμικής συνείδησης σε όλους με γνώμονα τα σεβασμό στο διαφορετικό και το πλουραλισμό(Unicef,2001).

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση, η εκπαιδευτική πολιτική των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων χωρίζεται σε δύο περιόδους. Από την περίοδο ίδρυσης της Ευρωπαϊκής κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα(1951) έως το 1971 δεν παρουσιάζεται καμία εκπαιδευτική πολιτική των κοινοτήτων. Από τη δεύτερη περίοδο στις 16 Νοεμβρίου 1971 μέχρι και σήμερα εμφανίζονται αξιόλογες εκπαιδευτικές πολιτικές.

Παράλληλα, αξιοσημείωτες συνθήκες όπως η συνθήκη του Μάαστριχτ με τις αντίστοιχες τροποποιήσεις που έγιναν για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, δημιουργεί μια νέα κατάσταση σχετικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μελών της.

Αξίζει, προτού εντυφύσουμε στις πολιτικές που υιοθέτησε η Ελλάδα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη-ξένη γλώσσα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να αναφέρουμε συνοπτικά τους ευρύτερους στόχους που επιδιώκει η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Αυτοί είναι:

- «Η προώθηση της Ευρωπαϊκής ταυτότητας»
- «Η καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας»
- «Η συμβολή στη συγκρότηση της ευρωπαϊκής ιθαγένειας με την ανάπτυξη της ιδέας του ευρωπαϊκού πολίτη»
- «Η προπαρασκευή των νέων για την καλύτερη και απρόσκοπτη ένταξή τους στη σταδιακά διαμορφούμενη ενιαία ευρωπαϊκή αγορά εργασίας»
- «Η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού με τη διερεύνηση των δυνατοτήτων πρόσβασης των μειονοτικών κατηγοριών πληθυσμού στην εκπαιδευτική διαδικασία και με τον αποπροσανατολισμό και την εξασφάλιση δυνατοτήτων επανένταξης ενηλίκων στην αγορά εργασίας»
- «Η διασφάλιση των προϋποθέσεων της ελεύθερης διακίνησης και εγκατάστασης για επαγγελματικούς λόγους των κρατών-μελών»
- «Η προώθηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων»

- «Η σύνδεση της εκπαίδευσης με τη κοινωνία και τη παραγωγή με τη προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αφενός και των επιχειρήσεων και των επιστημονικών και επαγγελματικών οργανώσεων αφετέρου»
- «Η εξασφάλιση ενός υψηλά εκπαιδευμένου και ευπροσάρμοστου στις νέες τεχνολογίες εξελίξεις εργατικού δυναμικού, υπό συνθήκες περιοριζόμενης ανανέωσης και εντεινόμενης γήρανσης του οικονομικού ενεργού πληθυσμού»
- «Τέλος η εξασφάλιση της δυνατότητας παραγωγής και χρήσης σύγχρονης τεχνολογίας ,που θα καθιστά την Ευρωπαϊκή Ένωση ικανή να αναπτύσσεται οικονομικά και να διατηρεί ένα υψηλό βιοτικό επίπεδο υπό συνθήκες παγκοσμιοποίησης της οικονομία και έντονου και σκληρού ανταγωνισμού.»

Έπειτα από τους στόχους της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής το εκπαιδευτικό μας σύστημα υιοθετεί πρόσθετα σχολικά προγράμματα, όπως αυτά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης «Αρ.Φ.10/20/Γ1/708(ΦΕΚ.1789/28-9-99)» και « Αρ.Φ2/378/Γ1/1124/8.12.94(ΦΕΚ 930/14.12.94/τ.Β)». Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τους παλιννοστούντες και τους αλλοδαπούς μαθητές εκφράζεται με δύο βασικούς θεσμούς:

1. Τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ν.2413/96
2. Τις Τάξεις Υποδοχής(Τ.Υ) αλλά και τα Φροντιστηριακά Τμήματα(Φ.ΤΦ10/20/Γ1/708/7-9-1999 ΥΑ).

Οι δύο παραπάνω θεσμοί έχουν ως απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των αλλοδαπών αλλά και παλιννοστούντων μαθητών. Δημιουργείται ένα ευέλικτο πλαίσιο διδακτικής και θεσμικής παρέμβασης, δίνοντας τη δυνατότητα στο σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να επιλέξει ποιο σχήμα θα λειτουργήσει αποδοτικότερα στη δική του μονάδα αφού πρώτα ελέγξει τις εκπαιδευτικές ανάγκες που εντοπίζονται στο σύνολο των μαθητών του. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η Ελλάδα διαθέτει:

1. Τις τάξεις υποδοχής Ι και ΙΙ
2. Φροντιστηριακά τμήματα

3.3.1. Τάξεις Υποδοχής

Το 1980 αποτελεί την απαρχή για ένα νέο πρόσωπο που παρατηρείται στην εκπαίδευση και σχετίζεται με την ύπαρξη της διαφορετικότητας τόσο στο τομέα της γλώσσας, όσο και στο τομέα του πολιτισμού μεταξύ των Ελλήνων και των παλιννοστούντων μαθητών. Με βάση την υπουργική απόφαση του 1980(ΦΕΚ 8182/Ζ/4139/20-10-1980),ιδρύθηκαν οι τάξεις υποδοχής έτσι ώστε να αποκτήσουν οι παλιννοστούντες μαθητές τα απαραίτητα εφόδια για τη μελλοντική τους πορεία μέσα στην ελληνική κοινωνία, αλλά και για να καλλιεργήσουν τα ήδη υπάρχοντα εφόδιά τους από το σχολικό περιβάλλον που φοιτούσαν στο παρελθόν. Με το νόμο 1404/1983 θεσμοθετούνται τόσο οι τάξεις υποδοχής, όσο και τα φροντιστηριακά τμήματα, με πρώτιστο σκοπό τη σταδιακή προσαρμογή των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής λαμβάνει χώρα παράλληλα και συμπεριλαμβάνεται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Προβλέπεται ότι ο προτεινόμενος αριθμός μαθητών μέσα στις τάξεις υποδοχής είναι ο μεγαλύτερος 17 και ο μικρότερος 9.

Υπάρχει, βέβαια, δυνατότητα μεταγραφής σε περίπτωση που σε γειτονικά σχολεία εντοπίζεται ανάγκη δημιουργίας τάξης, έτσι ώστε να τηρούνται όλες οι προϋποθέσεις για τη σωστή και νόμιμη λειτουργία της. Ακόμη, οι τάξεις αυτές λειτουργούν σαν παράλληλες τάξεις για να ενσωματωθούν οι μαθητές ομαλά στο νέο κοινωνικό και εκπαιδευτικό τους περιβάλλον. Σχετικά με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, διδάσκονται κανονικά τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, προσαρμοσμένο στις διδακτικές ανάγκες των μαθητών, ενώ το ωράριο λειτουργίας τους ορίζεται από τον εκάστοτε σχολικό σύμβουλο και από το σύλλογο διδασκόντων.

Τέλος, στη Τάξη Υποδοχής I υπάρχει και το πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, παράλληλα με τη παρακολούθηση παραδόσεων μέσα στη κανονική τάξη. Αντίθετα στη Τάξη Υποδοχής II υλοποιείται μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής υποστήριξης των μαθητών και πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική διδασκαλία.

3.3.2. Φροντιστηριακά τμήματα (1339/100642/Γ1/14-9-2007)

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρακολουθείται είτε από αλλοδαπούς, είτε από παλινοστούντες οι οποίοι δε φοίτησαν σε Τάξεις Υποδοχής με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν αρκετές γλωσσικές δυσκολίες ή ενώ παρακολούθησαν κάποια μαθήματα εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες μέσα στη τάξη τους. Σημαντικό είναι πως τα φροντιστηριακά τμήματα λειτουργούν εκτός του σχολικού ωραρίου. Σχετικά με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στα φροντιστηριακά τμήματα είναι το λιγότερο 3 και το ανώτερο 8 και η ίδρυση τους μπορεί να υπάρξει σε μια σχολική μονάδα ενώ παράλληλα μπορούν να φοιτούν και μαθητές πλησιέστερων σχολείων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ

3.4. Αρμοδιότητες των Εκπαιδευτικών Μονάδων

Για να μπορέσει ένας μαθητής να ενταχθεί στις τάξεις υποδοχής απαιτείται:

1. Διαγνωστικό test ώστε να ανιχνευθεί το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή.
2. Δήλωση του ίδιου του γονέα ότι συναινεί στη παρακολούθηση μαθημάτων στις Τάξεις Υποδοχής.

Για να λειτουργήσουν τα Φροντιστηριακά Τμήματα χρειάζεται απόφαση του συλλόγου διδασκόντων έπειτα από την εισήγηση του διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας, ενώ οι σχολικοί σύμβουλοι μετά τη λειτουργία των φροντιστηριακών τμημάτων πραγματοποιούν επιμορφωτικά σεμινάρια και παιδαγωγικές συναντήσεις έτσι ώστε να επιμορφθούν οι εκπαιδευτικοί για τα διαπολιτισμικά ζητήματα που επρόκειτο να διαχειριστούν στη τάξη.

Για την επίτευξη όλων των παραπάνω απαιτείται η συνεργασία όλων των φορέων, εξωσχολικών και μη. Συγκεκριμένα έγιναν οι εξής ενέργειες :

3.4.1. Από το Υπ.Ε.Π.Θ

Σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν.2413/96 που αφορά την Ελληνική παιδείας το εξωτερικό, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, μετατρέπονται τα δημόσια σχολεία σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης(άρθρα 34 και 35) στα οποία εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, προσαρμοζόμενα στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους(άρθρο 34 παρ.2).Στα συγκεκριμένα σχολεία διδάσκονται δίγλωσσα προγράμματα με κυρίαρχη-πρώτη γλώσσα την αγγλική ως μέσο συνεννόησης και όχι την ελληνική.

Οι Τάξεις Υποδοχής καθιερώνονται ως παράλληλες βοηθητικές ή ενισχυτικές τάξεις, αλλά και τα Φροντιστηριακά Τμήματα με το Ν.1404/1983(άρθρο 45) για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών, τέκνων Ελλήνων μεταναστών. Συγκεκριμένα με το άρθρο 2 του Ν.

1894/1990 γίνεται μια προσθήκη της λέξης ή τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων. Με την υπουργική απόφαση Φ2/378/Γ1/1124, ΦΕΚ 930 τ. β' 14-12-94, ρυθμίζεται η φοίτηση αλλοδαπών μαθητών από μερικούς μήνες έως και δύο διδακτικά έτη.

3.4.2. Από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Συγγράφονται βιβλία που αποτελούν το απαραίτητο διδακτικό υλικό τόσο για τις Τ.Υ, όσο και για τα Φ.Τ. Περιλαμβάνονται εγχειρίδια για δύο επίπεδα μαθητών, αρχάριων Α' επιπέδου και προχωρημένων Β' επιπέδου για αρχάριους μικρών τάξεων (Β', Γ' δημοτικού) και μεγάλων τάξεων (Δ', Ε', ΣΤ'). Για τους αρχάριους των μεγάλων τάξεων, προσφέρονται τα βιβλία «Ανοίγω το παράθυρο 1» (τεύχη α' και β') παράλληλα με τετράδια εργασιών του μαθητή και το βιβλίο του δασκάλου με τις κατάλληλες οδηγίες διδασκαλίας. Για τους προχωρημένους, τα βιβλία «Ανοίγω το παράθυρο 2» (τεύχη α' και β') και «Γεια σας παιδιά», τμήμα Β' με τα αντίστοιχα τετράδια εργασιών. Ακόμη διδάσκονται για γνωριμία με τον πολιτισμό και την ιστορία της Ελλάδος τα εγχειρίδια «Ελληνικός πολιτισμός 1» και «Ελληνικός πολιτισμός 2», με τα αντίστοιχα τετράδια εργασιών.

Συντάσσεται Αναλυτικό πρόγραμμα της διδασκαλίας της Ελληνικής σε παλιννοστούντες μαθητές.

Για τη μεθόδευση της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αντίστοιχα, εκδίδονται φυλλάδια με συγκεκριμένες οδηγίες για την επιλογή της ύλης από τα σχολικά εγχειρίδια «Νεοελληνική Γλώσσα» και προτάσεις για τη σωστή οργάνωση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής. Εκδίδεται παράλληλα και τρίτο φυλλάδιο με τα προβλήματα κοινωνικής και σχολικής ένταξης παιδιών παλιννοστούντων ομογενών.

Εισάγονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο καινοτόμα προγράμματα για νέα προσέγγιση στους τρόπους διδασκαλίας καθώς το νέο σχολείο εισάγει τη παράμετρο της διαθεματικής προσέγγισης. Οι μαθητές αποκτούν ολιστικές και σφαιρικές απόψεις ενώ παράλληλα διατηρείται η αυτονομία των μαθημάτων.

Εφαρμόζεται στα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης το πρόγραμμα της ευέλικτης ζώνης, όπου καταργείται η αυτονομία των μαθημάτων και τη θέση τους παίρνει ένα ζήτημα που προϋποθέτει συνεργασία.

Η επιτυχία όλων αυτών των μέτρων και κατά συνέπεια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εξαρτάται άμεσα από το εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί (Motti-Stefanidi, Masten&Asendorpf, 2015). Η έκδοση βιβλίων που θα ενισχύσουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, θα βελτιώνουν την μάθηση της ομάδας στόχου, θα αποτρέπουν τη σχολική διαρροή, θα διευρύνουν το γνωστικό πεδίο των ξενόγλωσσων μαθητών και θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των διαφορετικών πολιτισμών καθώς θα περιέχουν στοιχεία από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα αποτελούν τις νέες προκλήσεις (Kogan, 2015). Το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να στηρίζεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, στην επικοινωνιακή προσέγγιση και στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή (Teltemann&Schunck, 2016). Πρέπει να διέπεται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της ισοτιμίας των πολιτισμών, της αποδοχής του μορφωτικού κεφαλαίου και της παροχής ισότιμων ευκαιριών(Halkiasetal., 2017).

3.5. Στατιστικά Στοιχεία Αναφορικά με τους Αλλόγλωσσους Μαθητές

Αριθμός Αλλοδαπών Μαθητών: 29-08-18 Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων ΥΠΠΕΘ - Επισκόπηση σχολικού έτους 2017-18

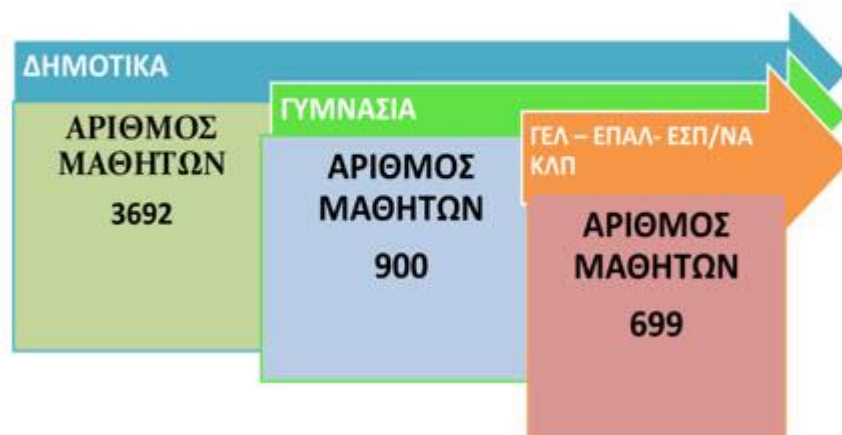
Η εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων και η ομαλή ένταξη τους σε σχολικές δομές αποτέλεσε προτεραιότητα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων ήδη από το σχολικό έτος 2016-2017. Κατά το σχολικό έτος 2017-2018, κύριος στόχος του Υπουργείου υπήρξε η ένταξη όλων των προσφυγόπουλων στο σχολείο, με ιδιαίτερη έμφαση στην αρμονική μετάβαση των περισσότερων παιδιών στην πρωινή ζώνη. Συγχρόνως, ο επιτυχημένος θεσμός των απογευματινών Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (ΔΥΕΠ) εξακολούθησε να λειτουργεί προκειμένου οι άρτι αφιχθέντες στην χώρα μαθητές πρόσφυγες να εξοικειωθούν με τους κανόνες της σχολικής ζωής, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες τους και έχοντας σαφή προ-ενταξιακό χαρακτήρα.

Το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων ΥΠΠΕΘ στα ετήσια συγκεντρωτικά στοιχεία του για τους εγγεγραμμένους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές του σχολικού έτους 2017-2018 (στοιχεία από το πληροφοριακό σύστημα my school: Μάϊος 2018) παραθέτει τα ακόλουθα:

ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΥΕΠ: 2026



ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ Τ.Υ ΑΘΜΙΑΣ & ΒΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ : 5291



Εκτιμώμενος αριθμός εγγεγραμμένων μαθητών σε σχολικές μονάδες που δεν διαθέτουν ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ: 700

Συνολικός αριθμός μαθητών εγγεγραμμένων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2017-18

2017-2018	Σύνολο μαθητών σε ΔΥΕΠ	Σύνολο μαθητών σε Τάξεις Υποδοχής	Εκτιμώμενος αριθμός μαθητών σε σχολικές μονάδες χωρίς Τάξεις Υποδοχής	Σύνολο προσφύγων μαθητών
	2.026	5.291	700	8.017

Ο αριθμός αποτελεί τμήμα του εκτιμώμενου σε 10.000-12.000 πληθυσμού ανηλίκων προσφύγων σχολικής ηλικίας κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Το υπόλοιπο εκτιμάται ως εξής: 2.000 κατά προσέγγιση σε συγκεκριμένες περιοχές των νησιών του Ανατολικού και Βόρειου Αιγαίου που δεν παρέχονταν στο σχολικό έτος 2017 - 2018 υποχρεωτική εκπαίδευση και 2.000 περίπου ασυνόδετοι ανήλικοι κυρίως στην ηλικιακή κατηγορία 15+ που δεν εντάσσεται στην υποχρεωτική

εκπαίδευση. Παράλληλα στον παρακάτω πίνακα παρατηρούμε πως κατά το σχολικό έτος 2005-2006 ο αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα δημόσια σχολεία παρουσιάζεται μειωμένος περίπου στο μισό, συγκριτικά με τα σημερινά δεδομένα. Αυτό φανερώνει την αυξημένη εισροή προσφύγων στη χώρα μας αλλά θέτει και νέα δεδομένα στην προετοιμασία τόσο των εκπαιδευτικών μονάδων, όσο και των εκπαιδευτικών για να ανταποκριθούν πλήρως στις νέες συνθήκες.

Κατανομή των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών στα Διαπολιτισμικά Σχολεία κατά το σχολ. έτος 2005-06			
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Σύνολο μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών μαθητών	Αριθμός Παλιντων μαθητών
Δημοτικό	2.681	321	104
Γυμνάσιο-Λύκειο	1.996	507	425
ΣΥΝΟΛΟ	4.677	828	529

Ι.Π.Ο.Δ.Ε Οκτώβριος 2007

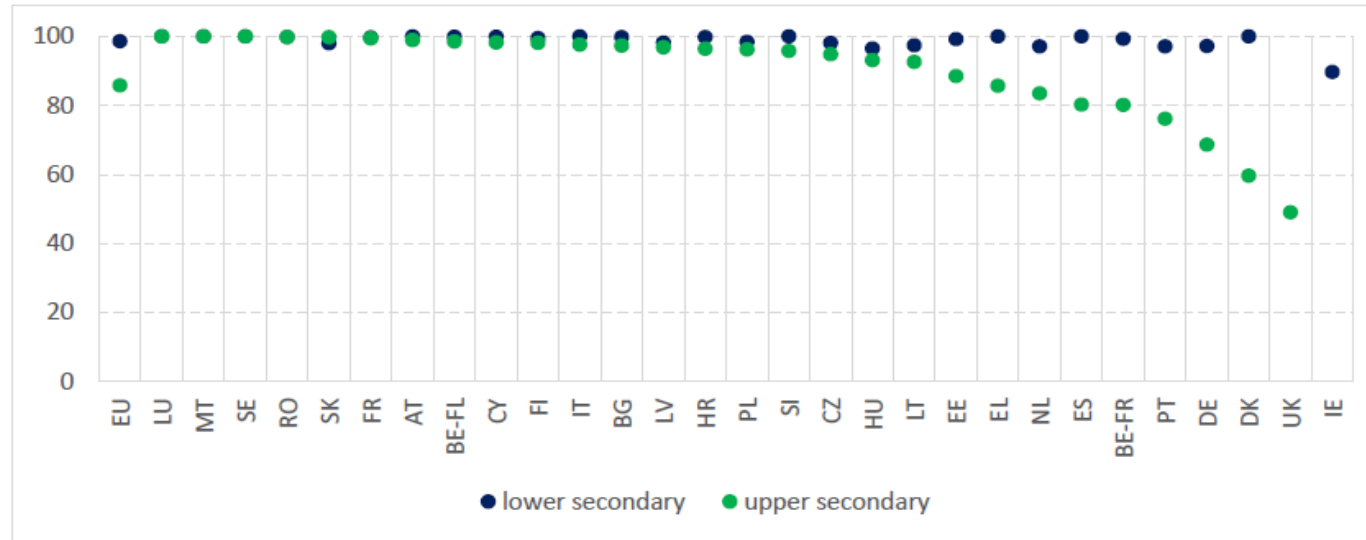
Table 1 – Share of 15-year old learners who speak another language at home (%), 2015

	Total	Non-migrants	Migrants		Total	Non-migrants	Migrants
MT	86.6	84.4	2.2	DK	7.6	2.2	5.4
LU	84.6	44.9	39.8	SI	7.4	1.7	5.7
CY	20.0	14.0	6.0	IE	7.1	n/a	7.1
AT	18.7	3.6	15.1	NL	6.9	1.7	5.1
ES	18.4	12.7	5.7	FI	5.9	2.8	3.1
IT	16.4	11.7	4.7	EL	5.6	1.8	3.8
BE	16.3	6.9	9.4	EE	5.6	4.4	1.2
SE	15.4	3.6	11.8	LT	5.0	4.8	0.3
DE	11.6	2.4	9.2	CZ	4.6	2.4	2.2
LV	9.7	8.8	0.8	HR	2.7	2.1	0.6
UK	8.7	1.4	7.4	RO	2.7	2.7	n/a
FR	8.4	2.9	5.5	PT	2.4	0.9	1.6
BG	7.9	7.9	0.0	HU	1.8	1.8	n/a
SK	7.7	7.7	0.0	PL	0.9	0.9	n/a

Source: Own calculations based on PISA 2015 data, PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, Annex B1.7

IIAN

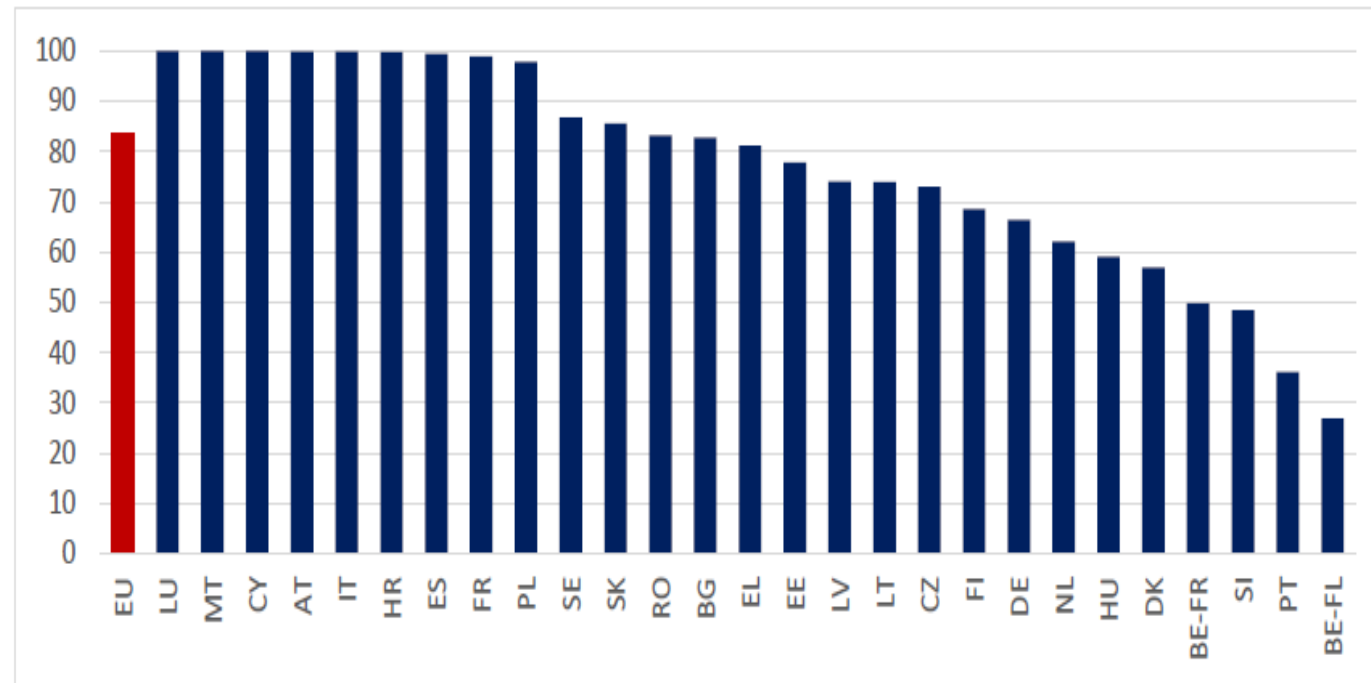
Figure 2 - Share of secondary school pupils studying at least one foreign language, 2014



Source: Eurostat, educ_oec_lang02, incomplete data for IE and UK

24 Eurostat, educ_oec_lang02 (accessed 20.06.2017)

Figure 1 – Share of primary school pupils studying at least one foreign language, 2014



Source: Eurostat, educ_oec_lang02, no data for IE and UK

3.6. Η Εκπαιδευτική Πολιτική Γερμανίας και Ηνωμένου Βασιλείου

3.6.1. Γερμανία

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας είναι τελείως διαφορετικό, δεν είναι εννιαίο και παρουσιάζει πολλές διαφορές από το αντίστοιχο της χώρας μας καθώς ακολουθεί συγκεκριμένο τρόπο ανά Ομόσπονδο κρατίδιο (Ben-David, 2017). Η Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας αποτελείται από 16 κρατίδια με αντίστοιχα εκπαιδευτικά συστήματα το καθένα από αυτά. Το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει αυτονομία στη δομή του αλλά και στην οργάνωσή του ταυτόχρονα, με αρμόδιους τους Υπουργούς Παιδείας και τη Βουλή κάθε κρατιδίου. Τα πτυχία όλων των κρατιδίων αναγνωρίζονται ισότιμα με απόφαση τη Συνδιάσκεψη των Υπουργών Παιδείας και την Επιτροπή των Ομόσπονδων Κρατών (Evans, 2017).

Το δημοφιλέστερο εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας είναι αυτό της Βόρειας Γερμανίας και συγκεκριμένα της Βεσφαλίας όπου η στοιχειώδης εκπαίδευση ξεκινά στην ηλικία των 6 ετών- τα 10 έτη (Larsen, 2016). Έπειτα από την βασική εκπαίδευση οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν μεταξύ του Γενικού Σχολείου (Hauptschule), που απευθύνεται σε όλα τα επίπεδα των μαθητών, του Μέσου Σχολείου (Realschule), που απευθύνεται σε μαθητές με μεσαίο και καλό επίπεδο γνώσεων, του Γυμνασίου (Gymnasium), που απευθύνεται σε μαθητές με καλό και πολύ καλό επίπεδο γνώσεων και του Λυκείου (Gesamtschule) που παρέχει την ευκαιρία της τεχνικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στους μαθητές του.

Συγκεκριμένα στο Γενικό και Μέσο Σχολείο οι μαθητές φοιτούν έως τα 10 τους έτη. Ακόμη ηλικίες 11-13 ετών μαθητές φοιτούν στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, δίνοντάς τους τη δυνατότητα του απολυτηρίου (Abitur) (Ben-David, 2017). Παρουσιάζοντας το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας συνοπτικά, στη χώρα λόγω των μεγάλων μεταναστευτικών ρευμάτων τις τελευταίες δεκαετίες φοιτούν και μαθητές αλλόγλωσσοι με διαφορετικό πολιτιστικό και γλωσσικό υπόβαθρο (Ricento, 2015). Η Γερμανία σαν χώρα υιοθετεί το μοντέλο της ενσωμάτωσης (**integration**) των αλλοδαπών μαθητών με έμφαση όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω στο σεβασμό στη πολιτισμική ετερότητα και στο σεβασμό στη διαφορετικότητα των άλλων. Αυτό το μοντέλο ακολουθείται τόσο στα πλαίσια της κοινωνίας, όσο και στα πλαίσια του σχολείου ως φυσικά μιας μικρογραφίας της κοινωνίας (Zajda, 2015).

Η χώρα υιοθέτησε πέρα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και το μοντέλο της ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τους γηγενείς μαθητές. Έτσι λοιπόν προτάθηκαν αποτελεσματικές λύσεις για την όσο το δυνατόν πιο ομαλή προσαρμογή των παιδιών στη χώρα υποδοχής τους.

Δημιουργήθηκαν τάξεις προετοιμασίας ή αλλιώς προπαρασκευαστικές για τους μαθητές που δεν κατείχαν τη γλώσσα με άμεσο σκοπό να προετοιμαστούν ,να προχωρήσουν στην εκμάθηση της Γερμανικής γλώσσας και να ενσωματωθούν άμεσα στις αμιγώς γερμανικές τάξεις.

Επιπλέον δημιουργήθηκαν τάξεις διγλωσσίας με παιδιά μεταναστών,όπου το εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιελάμβανε την εκπαιδευτική διδασκαλία στα 2/3 του μαθήματος στη μητρική γλώσσα της χώρας καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών και στη συνέχεια στο 1/3 στη γερμανική γλώσσα,τη γλώσσα της χώρας υποδοχής τους.

Σημαντικό είναι το γεγονός πως λειτουργούν παράλληλα με τα πρωινά μαθήματα του σχολείου, πρωινές και απογευματινές τάξεις εκμάθησης της μητρικής γλώσσας και στη πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση,ενώ σε αυτές φοιτούν μαθητές διαφόρων ηλικιών και επιπέδου. Ταυτόχρονα με τη μητρική γλώσσα διδάσκονται και στοιχεία πολιτισμού της χώρας καταγωγής.

Οι απόψεις των ειδικών δίστανται σχετικά με την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο Γερμανικό σχολείο.Από τη μια πλευρά μερίδα επιστημόνων υποστηρίζει πως οι ειδικές προπαρασκευαστικές τάξεις ή τάξεις υποδοχής δεν αποτελούν μια αποτελεσματική λύση καθώς δεν είναι εφικτό να μάθουν οι μαθητές την γερμανική γλώσσα αλλά ούτε να ενσωματωθούν άμεσα στο σχολικό περιβάλλον.Υποστηρίζεται πως η άμεση ένταξή τους σε κανονικές τάξεις και η συναναστροφή ή η αλληλεπίδρασή τους με άλλους μαθητές έχει καλύτερα αποτελέσματα ως προς την ενσωμάτωσή τους στο νέο τους σχολείο.Παράλληλα συνίστανται εντατικά μαθήματα γερμανικών (Wright, 2016).

Από την άλλη πλευρά υποστηρίζεται η άποψη πως τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικό πολιτιστικό,θρησκευτικό και γεωγραφικό πλαίσιο έχουν την ανάγκη να προετοιμαστούν για κάποιο χρονικό διάστημα σε ειδικές τάξεις προετοιμασίας στις «τάξεις-γέφυρες» όπως είναι η ονομασία τους. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε

πως σε τάξεις με ομοεθνείς η εκμάθηση των Γερμανικών δεν ήταν τόσο ταχεία,όσο σε τάξεις με διαφορετικές εθνικότητες,αφού τα παιδιά ήταν αναγκασμένα να επικοινωνούν μόνο στα γερμανικά με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Gualini, 2015).

3.6.2. *Ηνωμένο Βασίλειο*

Τρία εκπαιδευτικά συστήματα χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα του Ηνωμένου Βασιλείου της Μεγάλης Βρετανίας. Αυτά είναι του Ηνωμένου Βασιλείου,της Ουαλίας,της Σκωτίας και της Βόρειας Ιρλανδίας.Συγκεκριμένα, ο νόμος του 1944,ορίζει το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας και της Ουαλίας.Η βασική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος του Ηνωμένου Βασιλείου είναι (Ben-David, 2017):

1. Στα παιδιά ηλικίας 2-5 ετών η προσχολική αγωγή δεν είναι υποχρεωτική, αλλά εθελοντική στους παιδικούς σταθμούς και στα νηπιαγωγεία.

Τα παιδιά ηλικίας 5-16 ετών φοιτούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,ακολουθώντας τρεις συγκεκριμένους κύκλους:

- I. Ομοητητές ηλικίας 5-7 ετών (Infant School ή Junior school)
- II. Οι μαθητές ηλικίας 8-11 ετών
- III. Οι μαθητές 8-13 (Middle school)

Τα παιδιά μετά την ηλικία των 11 ετών και έπειτα από εξεταστική διαδικασία εισάγονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που διακρίνεται σε τρία είδη σχολείων:

- I. Το Grammar School
- II. Το Modern School
- III. Το Technical School

Σχετικά με την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών σε μια αγγλική τάξη,παρ'όλο που η μετανάστευση χρονολογείται πολλά χρόνια πριν,εμφανίζεται ως κοινωνικό πρόβλημα τη δεκαετία του 1960,αφού η αγγλική καθιερώνεται ως δευτερη γλώσσα για τους μετανάστες και τις μειονότητες στη σχολική εκπαίδευση.Η εκπαιδευτική πολιτική ωστόσο της Αγγλίας υιοθετεί το αφομοιωτικό (**assimilation**) μοντέλο με

χαρακτηριστικό του, την απουσία εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών και την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με πλήρη αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων της κοινωνίας υποδοχής (Stroud&Heugh, 2016). Τα παιδιά απορροφούνται γρήγορα από τον κυρίαρχο πολιτισμό, αφού ακολουθείται μονογλωσσική και μονοπολιτισμική προσέγγιση του κυρίαρχου πολιτισμού.

Το εκπαιδευτικό σύστημα κινείται σε ένα πλαίσιο ίσης αντιμετώπισης προς όλους. Στόχος της εκπαίδευσης είναι η εξάλειψη των γλωσσικών, πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και όχι η περιθωριοποίηση των παιδιών από διαφορετικές χώρες με διαφορετική κουλτούρα και πολιτισμικό υπόβαθρο. Για να ενταχθούν οι μαθητές στην αγγλική κοινωνία ομαλά, πρέπει να προχωρήσουν στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, να προσαρμοστούν στις αξίες της. Για αυτό το λόγο δίνεται έμφαση στην εντατική διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας, βάζοντας στο περιθώριο τη μητρική γλώσσα των μαθητών (McDermott, 2018). Παρατηρείται πως περίπου στα 1980 καθώς το Ηνωμένο Βασίλειο είναι μια πολυπολιτισμική χώρα και ανέκαθεν αντιμετώπιζε προβλήματα σχετικά με ρατσιστικά φαινόμενα, να ενσωματώνεται το αντιρατσιστικό μοντέλο στα πλαίσια της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα επικεντρώνεται στην εκπαίδευση για την αντίληψη του ρατσισμού (Ben-David, 2017).

3.6.3 Σύγκριση των Πολιτικών Ηνωμένου Βασιλείου και Γερμανίας με την Ελληνική Πραγματικότητα

Αντίθετα με την εκπαιδευτική πολιτική τόσο του Ηνωμένου Βασιλείου όσο και της Γερμανίας για την εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών, η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, κινείται θεωρητικά στη λογική της «υπόθεσης του ελλείματος και της αφομοίωσης». Σύμφωνα με την «υπόθεση του ελλείματος», η διαφορετικότητα του μορφωτικού κεφαλαίου των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, συγκρινόμενο με εκείνο της κυρίαρχης ομάδας, κρίνεται ως ένα είδος ελλείματος. Ιδιαίτερα η μη κατοχή της ελληνικής γλώσσας θεωρείται ως ένα σοβαρό έλλειμμα, το οποίο πρέπει να καλυφθεί όσο το δυνατόν πιο σύντομα.

Η παροχή ίσων ευκαιριών για τους αλλοδαπούς μαθητές σημαίνει πρώτα από όλα την παροχή του δικαιώματος να αξιοποιούν στα πλαίσια της εκπαίδευσής τους το μορφωτικό τους κεφάλαιο. Δηλαδή να τους παρέχεται το δικαίωμα να κάνουν χρήση των γλωσσικών τους και πολιτισμικών εφοδίων που φέρουν. Η μητρική γλώσσα των μεταναστών ως επί το πλείστον απουσιάζει από την κρατική εκπαίδευση. Πράγμα παράδοξο, αν σκεφτεί κανείς ότι δαπανούνται υπέρογκα χρηματικά ποσά από την πολιτεία αλλά και από τις ίδιες τις οικογένειες για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, ενώ ταυτόχρονα, οδηγούνται σε μαρασμό ξένες γλώσσες που είναι ζωντανές στους θύλακες της ελληνικής κοινωνίας.

Από τη μία οι χαμηλές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών, λόγω αδυναμίας κατανόησης των μαθημάτων στην ελληνική- επίσημη γλώσσα, μειώνουν την αυτοπεποίθησή τους και δημιουργούν συναισθήματα απόρριψης δυσκολεύοντας τελικά τον αρχικό στόχο, τη σχολική ένταξη. Από την άλλη, τέτοια άτομα με μια πρωτογενή διγλωσσική κοινωνικοποίηση, θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως φυσικοί συνδετικοί κρίκοι μεταξύ της Ελλάδας και της χώρας προέλευσης. Στόχος όμως της πολιτείας είναι η άμεση εκμάθηση της επίσημης γλώσσας του σχολείου, ως απαραίτητη προϋπόθεση ομαλής συνύπαρξης με τους υπόλοιπους ή ακόμα καλύτερα, ως απόλυτο όργανο αφομοίωσης των πληθυσμών.

4. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

4.1. Εκμάθηση της Δεύτερης Γλώσσας

Το ενδιαφέρον σχετικά με τη διδασκαλία της δεύτερης, ξένης γλώσσας παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον και απασχολεί πολλούς καθώς απαιτείται ιδιαίτερη μεταχείριση μιας και απευθύνεται σε ομάδα ανθρώπων που παρουσιάζουν αρκετές διαφορές μεταξύ τους, τόσο γλωσσικές όσο κουλτούρα και πολιτισμικού γίνεσθαι. Σύμφωνα με τους Fedzechkina, Newport και Jaeger (2017), για την κατάκτηση μιας γλώσσας είναι αποδεδειγμένο ότι τα μηνύματα που εισέρχονται, ενεργοποιούν τους εσωτερικούς μηχανισμούς της γλωσσικής κατάκτησης. Επιπροσθέτως, γίνεται λόγος για τη κατάκτηση και όχι τόσο την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας υποστηρίζοντας ότι δε μαθαίνεται με τη συστηματική διδασκαλία κανόνων μέσα σε ένα οργανωμένο περιβάλλον, δηλαδή μια τάξη, αλλά με τη συνεχή έκθεση σε γλωσσικά δεδομένα με φυσικό τρόπο είτε στο περιβάλλον της τάξης, είτε και με τα ερεθίσματα που παρέχονται στη πραγματική ζωή (Warner & Dupuy, 2018)).

Επιπλέον, στην ελληνική βιβλιογραφία γίνεται λόγος ξανά για την εκμάθηση και όχι για τη κατάκτηση της γλώσσας, αφού η απόκτησή της δεν αποτελεί μια διαδικασία που συντελείται από τη γέννηση του παιδιού, αλλά στηρίζεται στην αλληλεπίδραση του ατόμου με υπάρχουσες καταστάσεις σε συνδυασμό με τη συστηματική και οργανωμένη διδασκαλία της. Είναι επιστημονικά αποδεκτό πως σε αντίθεση με τη μητρική γλώσσα, η δεύτερη γλώσσα και εξελίσσεται γρήγορα και η απόκτηση της γίνεται με βάση τη πρώτη γλώσσα, εξού και ο όρος εκμάθηση. Σύμφωνα με τον Cummins (2018) η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας στηρίζεται σε δύο επίπεδα. Αρχικά ο μαθητής σε πρώτο επίπεδο κατακτά βασικά φωνητικά, λεξιλογικά και γραμματικά-συντακτικά στοιχεία της δεύτερης γλώσσας σε γρήγορο χρονικό διάστημα, ενώ σε δεύτερο επίπεδο κατακτά βαθύτερες γνώσεις σχετικά με την οργάνωση και τη παραγωγή πιο σύνθετων προτάσεων αλλά και κειμένων (Δεμίρογλου, 2008). Στη συνέχεια διατυπώνονται δυο αντίθετες απόψεις σχετικά με την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Πρώτον, πως ο μη φυσικός ομιλητής κατά τη πορεία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον δε θα πρέπει να χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα και δεύτερον πως το επίπεδο που κατέχει ο μαθητής στην πρώτη γλώσσα αποτελεί τη βάση για την εκμάθηση της δεύτερης του γλώσσας. Προβλέπεται πως τα παιδιά που έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τη μητρική τους γλώσσα, έχουν περισσότερες πιθανότητες σωστής ανάπτυξης μιας δεύτερης γλώσσας σε σχέση με τα παιδιά που αποχώρησαν από τη χώρα τους σε μικρότερη ηλικία και δεν είχαν την ευκαιρία ανάπτυξης της μητρικής τους γλώσσας (Νικολάου, 2000). Κατανοούμε από όλα τα παραπάνω πως η μητρική γλώσσα μπορεί να επιφέρει αρκετά εμπόδια κατά τη διάρκεια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, επομένως χρειάζεται μια ομαλή προσαρμογή στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας αλλά κρίνεται απαραίτητη και η σύνδεση της μητρικής γλώσσας των παιδιών με τη δεύτερη γλώσσα ως προς την αναζήτηση κοινών μεταξύ τους στοιχείων .

Οι εκπαιδευτικοί συνεπώς πρέπει να αναλάβουν τον ρόλο της ανάδειξης των πλεονεκτημάτων της ποικιλίας της γλώσσας για τους μαθητές έτσι ώστε να παρέχεται μια υψηλού επιπέδου εκπαίδευση για κάθε μαθητή ανεξαιρέτως (Nieto, 2010). Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας επηρεάζεται σημαντικά από κάποιους παράγοντες οι οποίοι διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, στους ατομικούς και κοινωνικούς. Στους ατομικούς παράγοντες αρχικά συμπεριλαμβάνονται:

- Οι γνωστικές ικανότητες του ατόμου ως προς την εκμάθηση μιας γλώσσας
- Τα στοιχεία της ιδιοσυγκρασίας τους
- Οι συναισθηματικοί παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα και τις στάσεις του απέναντι στη νέα γλώσσα
- Το φύλο του ατόμου
- Η ηλικία στην οποία έρχεται σε επαφή με τη νέα γλώσσα

Στους κοινωνικούς παράγοντες συμπεριλαμβάνονται:

- Η συχνότητα, ο ρυθμός επαφής και η διάρκεια επαφής με τη δεύτερη γλώσσα
- Το μορφωτικό του επίπεδο του κάθε ατόμου
- Το επίπεδο αλληλεπίδρασής του με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας

— Τη σχέση που έχει διαμορφώσει με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας.

Επιπλέον, κυρίως ρόλο διαδραματίζει η σχέση που υπάρχει μεταξύ των δύο γλωσσών, το επίπεδο κατάρτησης της μητρικής γλώσσας, η διαφορά κύρους των δύο γλωσσών, η στάση και οι απόψεις του ατόμου για τη δεύτερη γλώσσα αλλά και το επίπεδο υποστήριξης των μαθητών από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Sanchez, Garcia & Solorza, 2018). Κρίνεται απαραίτητο να γίνει αντιληπτό πως οι διαφορετικοί μαθητές μέσα σε μία σχολική τάξη, παρουσιάζουν και διαφορετικούς τρόπους εκμάθησης, επομένως είναι φυσιολογικό να χρειάζεται να εξοικειωθούν με δραστηριότητες που τους παρέχουν εσωτερικά κίνητρα ώστε να εξασφαλιστεί η μέγιστη δυνατή αλληλεπίδραση, τόσο μεταξύ μαθητών-δασκάλων, όσο και μεταξύ των ίδιων των μαθητών ανάμεσά τους.

4.2. Διδασκαλία σε μη φυσικούς ομιλητές- μαθητές

4.2.1. Η Διδασκαλία της Ελληνικής

Αναλύοντας τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας θα αναλυθεί η διαδικασία διδασκαλίας της ελληνικής τόσο σε φυσικούς ομιλητές, όσο και σε αλλόγλωσσους που είτε μετανάστευσαν στην Ελλάδα είτε πρόκειται για παλινοστούντες, με συνέπεια η ελληνική να μην είναι η μητρική τους γλώσσα. Καθώς το ελληνικό σχολείο τα τελευταία χρόνια έχει αλλάξει ριζικά χαρακτήρα κρίνεται απαραίτητο να ένταχθεί στη σχολική πραγματικότητα η έννοια της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας. Παράλληλα είναι γεγονός πως το ελληνικό σχολείο έχει αποκτήσει πλέον ανομοιογενή σύσταση σε όλες τις βαθμίδες, κυρίως στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς αποτελείται από μαθητές διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος. Με βάση όλα τα παραπάνω το σχολείο έχει αποκτήσει πλέον «γλωσσική πολυμορφία» (Βρατσάλη και Σκούρτου, 2000) με τη γλώσσα μας να κατέχει κυρίαρχη θέση, βέβαια η γλωσσική πολυμορφία ποικίλλει από εκπαιδευτική σε εκπαιδευτική μονάδα αφού υπάρχουν μονάδες με ομάδες παιδιών αμιγώς μειονοτήτων ενώ υπάρχουν και σχολεία με ομάδες αλλόγλωσσων παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Κατ' αρχάς από μόνοι τους οι αλλόγλωσσοι μαθητές έχουν ανάγκες που δε καθίσταται εφικτό να καλυφθούν μόνο μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Χρειάζεται η

οργάνωση μιας στοχευμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας έτσι ώστε να αποκτήσουν όλο τα απαραίτητα προσόντα για να ανταπεξέλθουν στο καινούριο περιβάλλον που ζούν. Όλες οι παραπάνω ενέργειες που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο ,που υλοποιήθηκαν τόσο από το ΥΠΕΠΘ όσο και από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με την δημιουργία Τάξεων Υποδοχής αλλά και Φροντιστηριακών Τμημάτων, έφεραν θετικά αποτελέσματα σχετικά με τη διδασκαλία των αλλόγλωσσων μαθητών. Η δημιουργία ωστόσο διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών μονάδων, συνέβαλε στην ομαλή ενσωμάτωση των παιδιών στη νέα σχολική τους πραγματικότητα αλλά και στη εύκολη δραστηριοποίησή τους στη νέα τους κοινωνική πραγματικότητα. Ωστόσο η ελληνική πραγματικότητα φαίνεται να είναι προσανατολισμένη στη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρική γλώσσα.

Έτσι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν τους μη φυσικούς ομιλητές ελληνικά χωρίς όμως να τους παρέχεται εξειδικευμένη επιμόρφωση σε ζητήματα διδασκαλίας ή γλωσσικής ετερότητας (Χατζηδάκη, 2000α). Παρουσιάζεται συνεπώς ένα χάσμα σχετικά με το σωστό τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, ενώ η απουσία διαπολιτισμικής γνώσης είναι εμφανής. Χαρακτηριστικό είναι πως η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών συνήθως απορρίπτεται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ οι Τάξεις Υποδοχής οδηγούν περισσότερο στη περιθωριοποίηση τους παρά στην ένταξή τους (Χατζηδάκη, 2000β). Το αποτέλεσμα είναι η απομόνωση των μαθητών με αρνητικές επιπτώσεις στη ψυχολογία τους.

Αναφορικά με την ένταξη των μαθητών γίνεται αντιληπτό ότι ο αναφερόμενος όρος προσδιορίζει αφενός τη προετοιμασία του μαθητή για την ομαλή ένταξή του στη κοινωνία, αφετέρου αποτελεί και έναν φορέα μεταφερόμενων αξιών, προάγοντας την ισότητα και σεβασμό στη διαφορετικότητα (Schachner et al., 2016).

Σχετικά με τη διαμόρφωση μεικτών τάξεων και την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών ο όρος «mainstreaming» (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2015) προτείνει την ενσωμάτωση των μαθητών σε κανονικές τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας με την αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, αλλά παράλληλα και με την εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών στη διδασκαλία με σκοπό την αναγνώριση της σημασίας της χρήσης της πρώτης γλώσσας κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αυτό τους παρέχει τη δυνατότητα να μπορούν να συμμετέχουν με την

αξιοποίηση της πρώτης τους γλώσσας στη διαδικασία της μάθησης(Akoglu&Yagmur, 2016).

Η ενσωμάτωση των συγκεκριμένων μαθητών μέσα στις κανονικές τάξεις παρέχει πάρα πολλές ευκαιρίες στους μαθητές να αναπτύξουν το λόγο τους και να έρθουν πιο εύκολα σε επικοινωνία τόσο με τους δασκάλους τους, όσο και με τους συμμαθητές τους. Αυτό καθίσταται πιο αποτελεσματικό όταν υπάρχει και ένας δεύτερος δάσκαλος παράλληλα με το κύριο δάσκαλο της τάξης ώστε να παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να εκτελούν δραστηριότητες μέσα στη σχολική τάξη σε συνεργασία με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας(Χατζηδάκη,2000β).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑΣ

4.2.2. Αρχές Διδασκαλίας Ελληνικών σε μη φυσικούς ομιλητές

Είναι γεγονός πως κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη τα γλωσσικά χαρακτηριστικά και ταυτόχρονα οι γλωσσικές ιδιαιτερότητες των μαθητών. Ο δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσει τα χαρακτηριστικά των μαθητών του, τις ανάγκες τους για να υλοποιηθεί όσο το δυνατόν πιο εύκολα η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Άρα το πρώτο βήμα για την αποτελεσματική εκμάθηση των ελληνικών μέσα σε μια σχολική τάξη είναι να διερευνηθεί η σύσταση της τάξης και κατά πόσο ο βαθμός ανομοιογένειάς της μπορεί να επηρεάσει τη διδασκαλία της γλώσσας.

Παράλληλα ακολουθώντας τις αρχές του Οδηγού Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι επικεντρωμένος στο μαθητή και να προβαίνει σε διεξοδική ανάλυση των λαθών του, έτσι θα μπορέσει πιο εύκολα σύμφωνα με το κλάδο της εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας να προσεγγίσει διδακτικά πιο αποτελεσματικά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Ο λόγος γίνεται για τις διαφορές που πρέπει να εντοπιστούν μεταξύ των αλλόγλωσσων μαθητών ως προς τη μητρική γλώσσα τους, να προβεί ο εκπαιδευτικός σε ανάλυση των λαθών των μαθητών και να κρίνει πια μπορεί να γίνονται τυχαία και ποια συστηματικά ώστε να αποφευχθούν στο μέλλον.

Ο εκπαιδευτικός μέσα σε μια τάξη και ανάλογα με το μαθησιακό υπόβαθρο των μαθητών του μπορεί:

- Να καθοδηγήσει τους μαθητές που το έχουν ανάγκη, αξιοποιώντας το ίδιο υλικό για όλους. Έτσι προκύπτει πιο εύκολα ο διαχωρισμός των μαθητών, αλλά παράλληλα γίνεται πιο αποτελεσματική η διδασκαλία.
- Να προσαρμόσει το ήδη υπάρχον υλικό που δίνεται μέσα στη σχολική τάξη στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών.
- Να διανείμει το ίδιο υλικό σε όλους τους μαθητές, με εξαίρεση τους αλλόγλωσσους που κρίνεται απαραίτητη η διανομή επιπλέον υλικού για την αποσαφήνιση διάφορων όρων.

Η διδασκαλία μέσα σε μια σχολική τάξη σε συνδυασμό με μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα αποτελεί τη πιο αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας (Τσαγγαδάς, 2017).

4.2.3. Στόχοι Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας

- Κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγουσε ποικίλλα περιβάλλοντα επικοινωνίας τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου
- Ανάπτυξη της εκφραστικής τους ικανότητας με εμπλουτισμό λεξιλογίου και γραμματικών γνώσεων ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές γνωστικές ικανότητες σε διάφορα αντικείμενα του σχολείου, να αντιμετωπίζουν με κριτική στάση στοιχεία της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας τους ώστε να είναι σε θέση να αξιολογούν το επίπεδο γνώσεών τους και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους στη δεύτερη τους γλώσσα.

(Οδηγός Νεοελληνικής Γλώσσας για Δημοτικό και Γυμνάσιο, διαθέσιμο στο:

http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko_yliko/odigos_glossas_gia_dimotiko_gymnasio.pdf

Η διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερη πρέπει να εξασφαλίζει στους μαθητές τη κατοχή ενός σημαντικού βαθμού στερεότυπων εκφράσεων και καθημερινών προς χρήση λέξεων έτσι ώστε να διευκολύνθει η επικοινωνία με τους φυσικούς ομιλητές στη καθημερινότητα, αλλά παράλληλα να δίνεται έμφαση στην ανάγνωση και στη γραφή για να καθίσταται πιο κατανοητή η άμεση αλλά και η έμμεση γνώση της δεύτερης γλώσσας. Σημαντικό είναι να λαμβάνονται υπόψη και οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις του μαθητή για την αποτελεσματική διδασκαλία.

Ακόμη οι μαθητές που διδάσκονται ως δεύτερη γλώσσα τους την ελληνική πρέπει να αλληλεπιδρούν με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας ώστε να δέχεται προσάμβάνουσες από το περίγυρό του και να μπορεί πιο αποτελεσματικά να χρησιμοποιεί τη γλώσσα, αλλά και να βελτιώσει μετά τη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας και τη παραγωγή λόγου (Ellis, 2008). Σύμφωνα με τον οδηγό Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, προτείνεται η προσέγγιση της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο. Αυτό σημαίνει πως η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας θα

πρέπει να προσεγγίζει και τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα πέραν του γλωσσικού μαθήματος ώστε να καλλιεργηθεί το ενδιαφέρον για όλο το εύρον των μαθημάτων.

Οι βασικές διαστάσεις της διδασκαλίας είναι οι εξής:

- Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει τη δεύτερη γλώσσα πρέπει να κατέχει τόσο θεωρητική όσο και επιστημονική γνώση επι του θέματος .
- Να ξεχωρίζει τους στόχους της διδασκαλίας του που να σχετίζονται με την επικοινωνιακή δεξιότητα του μη φυσικού ομιλητή-μαθητή
- Να οργανώνει δραστηριότητες μέσα στη τάξη και να ορίζει το πρόγραμμα σπουδών της γλώσσας
- Χρειάζεται να αναλαμβάνει ρόλο καθοδηγητή ώστε και ο ρόλος των μαθητών να χαρακτηρίζεται από ενεργητικότητα
- Η αξιολόγηση θεωρείται το πιο σημαντικό κομμάτι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μιας γλώσσας,συγκεκριμένα εδώ της ελληνικής ως δεύτερης,καθώς ο δάσκαλος εντοπίζει τα τρώτα ή ακόμα και τα δυνατά του σημεία κατά τη διάρκεια του μαθήματος αναθεωρώντας η επαναπροσδιορίζοντας τους στόχους του (Garcia&Lin, 2017, σελ. 67).

Σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται είναι: (Τσαγγαδάς, 2017, σελ. 13):

- «Η γραμματικομεταφραστική μέθοδος(Grammar-Translation Method)»
- «Η άμεση μέθοδος(The Direct Method)»
- «Η προφορική προσέγγιση(The Oral Approach Method)»
- «Η μέθοδος προσέγγισης μέσα από καταστάσεις (The Situational Method)»
- «Η σιωπηλή μέθοδος(The Silent Way)»
- «Η δομική προσέγγιση(The Structural Approach)»
- «Η επικοινωνιακή προσέγγιση(The Communicative Approach)»

Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας αποδείχτηκαν αναποτελεσματικές και η απόκτηση γνώσεων για τη γλώσσα ήταν μια δύσκολη διαδικασία χωρίς τα αναμενόμενα αποτελέσματα στις επιδόσεις αφού οι γνώσεις των μαθητών ήταν

εφήμερες και μη αποδοτικές. Η ανάγκη για την εξεύρεση αποτελεσματικών και σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας κρίθηκε απαραίτητη αφού κυρίαρχος στόχος της εκμάθησης μιας γλώσσας ως δεύτερης προϋποθέτει πετυχημένη προσαρμογή του γλωσσικού συστήματος σε διάφορες επικοινωνικές περιστάσεις (Carroll&Combs, 2016).

Η επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας εισέρχεται στο προσκήνιο, κοινώς η γλώσσα αποτελεί το εργαλείο της επικοινωνίας μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων. Οι μαθητές καλούνται να διαθέτουν επικοινωνικές δεξιότητες έτσι ώστε να επιτευχθεί επιτυχώς η επικοινωνία με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας. Η παραγωγή λόγου, γραπτού και προφορικού σε συνδυασμό με τη σωστή αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων μπορεί να εμπλέξει τους μαθητές σε ρεαλιστικές περιστάσεις επικοινωνίας που θα του χρησιμεύσουν και στη καθημερινή του ζωή.

Οι μαθητές με αυτό τον τρόπο, αβίαστα θα συμμετέχουν ενεργά στη διδασκαλία του μαθήματος και θα αλληλεπιδρούν επιτυχώς με το υπόλοιπο σύνολο της τάξης τους (Gosling, 2016). Επιπλέον για να ενισχυθεί η επικοινωνική τους ικανότητα και να τελεσφορήσει η μαθησιακή διαδικασία οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν ρόλους στα πλαίσια παιχνιδιού μέσα στη σχολική τάξη έτσι ώστε να ενισχυθεί ο προφορικός τους λόγος (Baker, 2016).

Πέραν της επικοινωνικής ικανότητας που θα πρέπει να κατακτήσει ο αλλόγλωσσος μαθητής, σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση μιας γλώσσας ως δεύτερη, διαδραματίζει και η διδασκαλία της γραμματικής. Πρόκειται για ένα σύνολο κανόνων που αφορά τα τυπικά στοιχεία μίας γλώσσας που διδάσκονται συνδυαστικά (Καραντζόλα, 2000). Προσφέρονται με αυτό τον τρόπο όλες οι βασικές γνώσεις της γλώσσας με απώτερο στόχο τη σωστή αξιοποίησή τους, τόσο στον προφορικό, όσο και στο γραπτό λόγο.

Βέβαια είναι αποδεκτό πως η διδασκαλία της γραμματικής μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια κυρίως αφορά τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας που ήδη κατέχουν τις γλωσσικές δομές. Χρειάζεται μια προσπάθεια για τη διδασκαλία της γραμματικής με νέο προσανατολισμό, η λεγόμενη «καθοδηγούμενη μάθηση», έτσι ώστε να καθίσταται αποτελεσματική (Μοσχονάς, 2003). Τα γραμματικά φαινόμενα πρέπει να διδάσκονται συνδυαστικά με συνεχόμενες επαναλήψεις για τους

αλλόγλωσσους μαθητές. Η διδασκαλία της γραμματικής συνεπώς πρέπει να επικεντρωθεί στη διδασκαλία των κανόνων της που σε συνδυασμό με δραστηριότητες προσιτές φυσικά στους αλλόγλωσσους μαθητές θα επιτευχθεί η δεξιότητά τους στην επικοινωνία, στην ελληνική γλώσσα.

4.3. Διδασκαλία της Γραμματικής της Ελληνικής Γλώσσας σε μη φυσικούς ομιλητές

Η διδασκαλία της ελληνικής γραμματικής σε μη φυσικούς ομιλητές θεωρείται μια αρκετά δύσκολη και απαιτητική διαδικασία καθώς με τον όρο γραμματική εννοούμε το σύνολο των κανόνων σχετικά με τα τυπικά στοιχεία μιας γλώσσας αλλά και τους μεταξύ τους συνδυασμούς, που διδάσκονται σε αυτούς που δεν τα κατέχουν πλήρως (Καραντζόλα, 2000). Συνεπώς, το κεφάλαιο της γραμματικής είναι αρκετά απαιτητικό και συμπεριλαμβάνει όλους τους βασικούς κανόνες ορθής εκμάθησης μιας γλώσσας. Είναι γεγονός όμως πως κυρίως στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια η διδασκαλία της γραμματικής απευθύνεται κυρίως σε Έλληνες μαθητές, φυσικούς ομιλητές της γλώσσας που κατέχουν πλήρως τη δομή της γλώσσας μας σε όλα τα επίπεδα.

Αυτή η διαπίστωση καθιστά επιτακτική την ανάγκη αναδιαμόρφωσης του γλωσσικού μαθήματος με νέους άξονες που θα άπτονται και των αναγκών των υπολοίπων μαθητών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το πιο αποτελεσματικό είδος μάθησης που προσφέρεται για τη διδασκαλία των μη φυσικών ομιλητών-μαθητών είναι η λεγόμενη καθοδηγούμενη μάθηση, με στόχο την εκμάθηση της γραμματικής, κυρίως όμως των κανόνων της από τους μη φυσικούς ομιλητές της γλώσσας (Μοσχονάς, 2003).

Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα διαμορφώσει τη διδασκαλία της ελληνικής έτσι ώστε να προκύπτουν συνδέσεις μεταξύ των γραμματικών φαινομένων και θα προβαίνει σε τακτές επαναλήψεις για να μπορούν να αποτυπωθούν στη μνήμη των μαθητών τα φαινόμενα που διδάσκονται, ενώ παράλληλα θα επιλέγει δραστηριότητες που θα δίνουν έμφαση τόσο στη μορφή, όσο και στην επικοινωνία. Καταλήγουμε συνεπώς στο συμπέρασμα πως για την απόκτηση των βασικών δομών της ελληνικής γλώσσας είναι απαραίτητη η συστηματική διδασκαλία των κανόνων της, έτσι ώστε να ενισχύεται και το επίπεδο του προφορικού τους λόγου. Με αυτό τον

τρόπο, οι μαθητές θα γίνουν γνώστες των γραμματικών φαινομένων και θα στηρίζονται σε διαφοροποιημένες δραστηριότητες που θα εξασκούν παράλληλα και την επικοινωνιακή τους δεξιότητα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ

4.4. Επίπεδα Γλωσσομάθειας

Κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες-πίνακας αυτοαξιολόγησης

A1 Βασικός χρήστης	A2 Βασικός χρήστης	B1 Ανεξάρτητος χρήστης
Μπορώ να κατανοώ βασικές λέξεις και πολύ συνηθισμένες εκφράσεις σχετικά με το άτομό μου, την οικογένειά μου και το άμεσο περιβάλλον μου, με την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής μου μιλάει αργά και καθαρά.	Μπορώ να κατανοώ εκφράσεις εκτός κειμένου και λέξεις που χρησιμοποιούνται πολύ συχνά και αφορούν το άτομό μου, την οικογένειά μου αγορές, εργασία ή το άμεσο περιβάλλον μου. Μπορώ επίσης να κατανοώ το νόημα ενός απλού, σαφούς και σύντομου μηνύματος.	Μπορώ να κατανοώ τα κύρια σημεία μιας συζήτησης, με την προϋπόθεση ότι η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι απλή και σαφής και τα θέματα της συζήτησης οικεία, όπως για παράδειγμα εργασία, σχολείο, καθημερινές δραστηριότητες κ.λπ. Μπορώ να κατανοώ το κεντρικό θέμα ραδιοφωνικών και τηλεοπτικών εκπομπών, εάν αυτό παρουσιάζει ενδιαφέρον για μένα και οι συνομιλητές μιλούν αργά και καθαρά.
Μπορώ να κατανοώ λέξεις και φράσεις πολύ απλές όπως για παράδειγμα αυτές που περιέχονται σε αγγελίες, σε αφίσες και σε διαφημιστικά φυλλάδια.	Μπορώ να διαβάζω ένα πολύ απλό και σύντομο κείμενο, να βρίσκω μια συγκεκριμένη πληροφορία σε συνοπτικά κείμενα όπως μικρές αγγελίες, διαφημιστικά φυλλάδια, καταλόγους εστιατορίων, έντυπα με ωράρια αφίξεων και αναχωρήσεων μέσω μαζικής μεταφοράς. Μπορώ επίσης να κατανοώ μια σύντομη και απλή προσωπική επιστολή.	Μπορώ να κατανοώ κείμενα που είναι γραμμένα στην καθομιλουμένη ή σε γλώσσα σχετική με τη δουλειά μου. Μπορώ να κατανοώ την περιγραφή ενός γεγονότος, ή την έκφραση συναισθημάτων και ευχών σε μια προσωπική επιστολή.

Μπορώ να επικοινωνώ με απλό τρόπο, με την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής μου θα επαναλαμβάνει ή θα επαναδιατυπώνει τις φράσεις του πιο αργά και θα με βοηθάει να εκφράσω αυτό που θέλω να πω. Μπορώ να θέτω απλές ερωτήσεις πάνω σε θέματα οικεία ή άμεσης προτεραιότητας και να δίνω ανάλογες απαντήσεις.	Μπορώ να επικοινωνώ σε καθημερινές περιστάσεις όπου χρειάζεται να ανταλλάσω απλές πληροφορίες για δραστηριότητες και θέματα οικεία. Μπορώ να έχω πολύ σύντομες συνομιλίες, ακόμη και αν σε γενικές γραμμές δεν καταλαβαίνω αρκετά για να παρακολουθήσω μια συζήτηση.	Μπορώ να αντιμετωπίσω λεκτικά στις περισσότερες καταστάσεις που είναι δυνατόν να συναντήσει κανείς όταν ταξιδεύει στο εξωτερικό. Μπορώ να συμμετέχω χωρίς προετοιμασία σε μια συζήτηση πάνω σε θέματα οικεία ή με προσωπικό ενδιαφέρον ή με αναφορές στην καθημερινή ζωή (όπως για παράδειγμα οικογένεια, προσωπικές ασχολίες, εργασία, ταξίδια, επικαιρότητα).
Μπορώ να χρησιμοποιώ απλές εκφράσεις για να περιγράψω την κατοικία μου και τους ανθρώπους που γνωρίζω.	Μπορώ να χρησιμοποιώ απλές προτάσεις για να περιγράψω την οικογένειά μου, τους άλλους ανθρώπους, την κατάρτισή μου, την τωρινή ή πρόσφατη επαγγελματική μου ενασχόληση.	Μπορώ να χειρίζομαι με απλό τρόπο εκφράσεις προκειμένου να περιγράψω εμπειρίες, γεγονότα, όνειρα, τις ελπίδες, τους στόχους μου. Μπορώ να εκφράζω με συντομία τις απόψεις και τα σχέδιά μου. Μπορώ να διηγούμαι την πλοκή μιας κινηματογραφικής ταινίας και να περιγράψω τις αντιδράσεις μου.
Μπορώ να γράψω σε μια καρτ ποστάλ ένα σύντομο μήνυμα με απλά λόγια (π.χ. τους χαιρετισμούς σε κάποιον κατά τη διάρκεια των διακοπών μου). Μπορώ να συμπληρώνω τα προσωπικά μου στοιχεία (όνομα, εθνικότητα, διεύθυνση) σ' ένα ερωτηματολόγιο, όπως για παράδειγμα σε ένα έντυπο ξενοδοχείου.	Μπορώ να γράψω σημειώσεις και μηνύματα με απλό και σύντομο τρόπο. Μπορώ να γράψω μια πολύ απλή προσωπική επιστολή όπως για παράδειγμα για να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε κάποιον.	Μπορώ να γράψω ένα απλό και δομημένο κείμενο πάνω σε θέματα οικεία ή με προσωπικό ενδιαφέρον. Μπορώ να γράψω προσωπικές επιστολές για να διηγηθώ εμπειρίες και εντυπώσεις.

B2 Ανεξάρτητος χρήστης	C1 Έμπειρος χρήστης	C2 Έμπειρος χρήστης
Μπορώ να κατανοώ διαλέξεις με σύνθετη επιχειρηματολογία, εάν το θέμα είναι αρκετά οικείο. Μπορώ να κατανοώ το μεγαλύτερο μέρος των τηλεοπτικών δελτίων ειδήσεων και των ντοκιμαντέρ. Μπορώ να κατανοώ τις περισσότερες κινηματογραφικές ταινίες αν η γλώσσα είναι η καθομιλουμένη.	Μπορώ να κατανοώ μια μακροσκελή συζήτηση, ακόμη και αν δεν είναι καλά δομημένη και οι ιδέες δεν είναι σαφείς. Μπορώ να κατανοώ τηλεοπτικές εκπομπές και κινηματογραφικές ταινίες χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια.	Δεν έχω καμία δυσκολία να κατανοώ τον προφορικό λόγο είτε σε συνθήκες άμεσης επικοινωνίας είτε όταν αυτός εκφέρεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ακόμη και εάν οι άλλοι μιλούν γρήγορα, αρκεί να υπάρχει ο χρόνος για να εξοικειωθώ με μια συγκεκριμένη ιδιόλεκτο.
Μπορώ να διαβάζω άρθρα και συνεντεύξεις που εκφράζουν προσωπικές θέσεις και απόψεις. Μπορώ να κατανοώ ένα σύγχρονο λογοτεχνικό κείμενο σε πρόζα.	Μπορώ να κατανοώ λογοτεχνικά ή μη κείμενα μακροσκελή και πολύπλοκα και να αντιλαμβάνομαι τις διαφορές του ύφους. Μπορώ να κατανοώ εξειδικευμένα άρθρα και μακροσκελείς τεχνικές οδηγίες, ακόμη και αν δεν είναι σχετικές με την ειδικότητά μου.	Μπορώ να διαβάζω χωρίς προσπάθεια και να εμβαθύνω σε κάθε είδος κείμενο, όπως για παράδειγμα ένα εγχειρίδιο, ένα εξειδικευμένο άρθρο ή ένα λογοτεχνικό έργο.

Μπορώ να επικοινωνώ με αυθόρμητο και άνεση, ώστε η συζήτηση να εκτυλισσεται με ομαλό τρόπο. Μπορώ να συμμετέχω ενεργά σε μια συζήτηση υπό κανονικές συνθήκες, να εκθέτω και να υπερασπίζομαι τις απόψεις μου.	Μπορώ να εκφράζομαι αυθόρμητα και με συνεχή λόγο χωρίς να ψάχνω να βρω τις κατάλληλες λέξεις. Μπορώ να χρησιμοποιώ τη γλώσσα αβίαστα και αποτελεσματικά σε κοινωνικές και επαγγελματικές σχέσεις. Μπορώ να εκφράζω τις ιδέες και τις απόψεις μου με ακρίβεια και να συνδέω τις παρεμβάσεις μου με αυτές των συνομιλητών μου.	Μπορώ να συμμετέχω χωρίς προσπάθεια σε κάθε συζήτηση και να έχω άνεση με τις ιδιωματικές και τις καθημερινές εκφράσεις. Μπορώ να εκφράζω με ευχέρεια και με ακρίβεια τις λεπτές αποχρώσεις των εννοιών. Μπορώ να αντιμετωπίζω με τρόπο που να μη γίνει κατανοητό από το συνομιλητή μου.
Μπορώ να εκφράζομαι με σαφή και λεπτομερή τρόπο πάνω σε θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων μου. Μπορώ να αναπτύσσω την άποψή μου σε ένα θέμα της επικαιρότητας και να εξηγήω τα προτερήματα και τα μειονεκτήματα των διαφορετικών προσεγγίσεων στο θέμα.	Μπορώ να παρουσιάζω με σαφείς και περιεκτικές περιγραφές ένα πολύπλοκο θέμα, συνδέοντας τις επιμέρους έννοιες, αναπτύσσοντας τα κύρια σημεία και ολοκληρώνοντας τις παρεμβάσεις μου με προσωπικό τρόπο.	Μπορώ να κάνω μια περιγραφή ή να αναπτύσσω μια επιχειρηματολογία με σαφή και ρέοντα λόγο και με ύφος προσαρμοσμένο στις περιστάσεις δομώντας μια παρουσίαση με λογικό τρόπο και βοηθώντας τους ακροατές μου να υπογραμμίζουν και να ανακαλούν στη μνήμη τους τα κύρια σημεία.
Μπορώ να γράφω κείμενο σαφές και λεπτομερές πάνω σε μια μεγάλη ποικιλία θεμάτων σχετικών με τα ενδιαφέροντά μου. Μπορώ να γράφω μια μελέτη ή μια αναφορά μεταφέροντας μια πληροφορία ή εκθέτοντας ένα επιχείρημα το οποίο υποστηρίζει ή αντικρούει τη συγκεκριμένη άποψη. Μπορώ να γράφω προσωπικές ή επίσημες επιστολές που αποδίδουν με λεπτές αποχρώσεις προσωπικά γεγονότα και εμπειρίες.	Μπορώ να εκφράζομαι αναπτύσσοντας τις απόψεις μου μέσα από ένα κείμενο σαφές και καλά δομημένο. Μπορώ να γράφω μια επιστολή, μια μελέτη, μια αναφορά αναπτύσσοντας ένα πολύπλοκο θέμα και τονίζοντας τα σπουδαιότερα σημεία του. Μπορώ να υιοθετήσω ένα ύφος προσαρμοσμένο στις ανάγκες εκφώνησης του λόγου μου.	Μπορώ να γράφω ένα σαφές κείμενο με ροή και ύφος προσαρμοσμένο στις περιστάσεις. Μπορώ να συντάσσω επιστολές, αναφορές ή πολύπλοκα άρθρα με δομή σαφή που να επιτρέπουν στον αναγνώστη να αντιλαμβάνεται και να απομνημονεύει τα κύρια σημεία. Μπορώ να παρουσιάζω περιληπτικά και με κριτικό τρόπο μια εργασία επαγγελματική ή ένα λογοτεχνικό έργο.

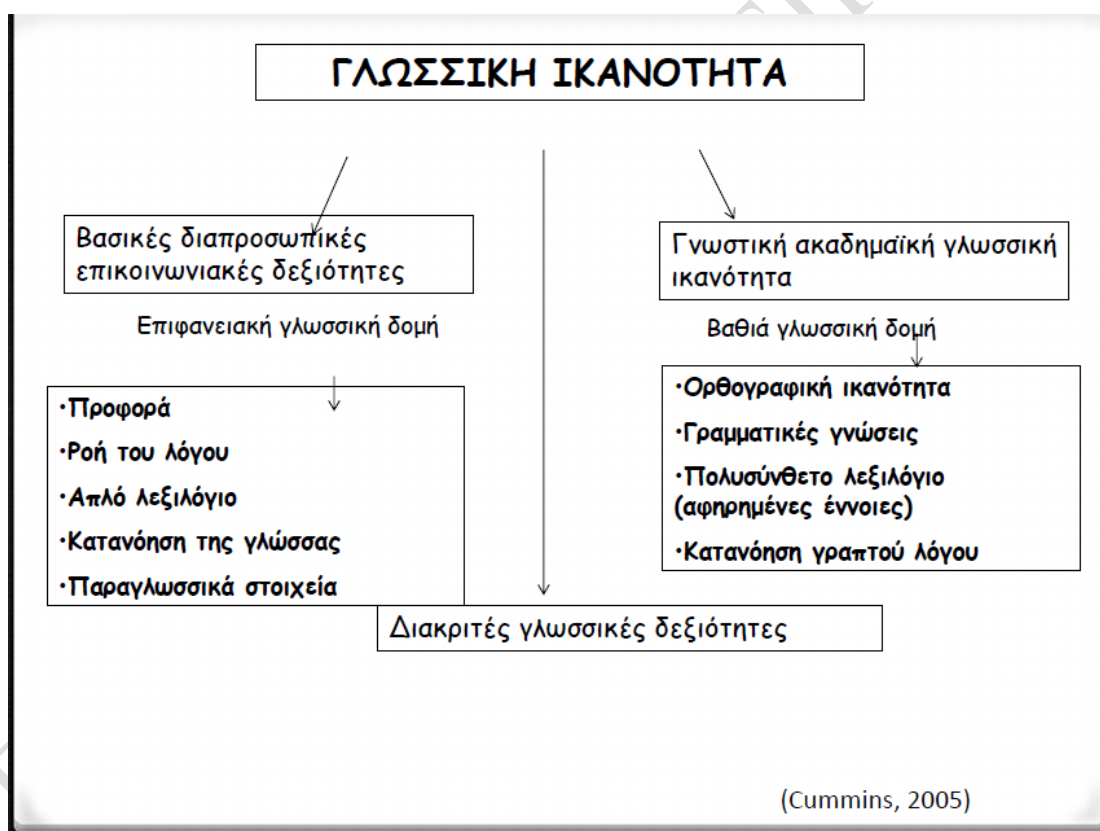
Κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες (CEF): © Συμβούλιο της Ευρώπης

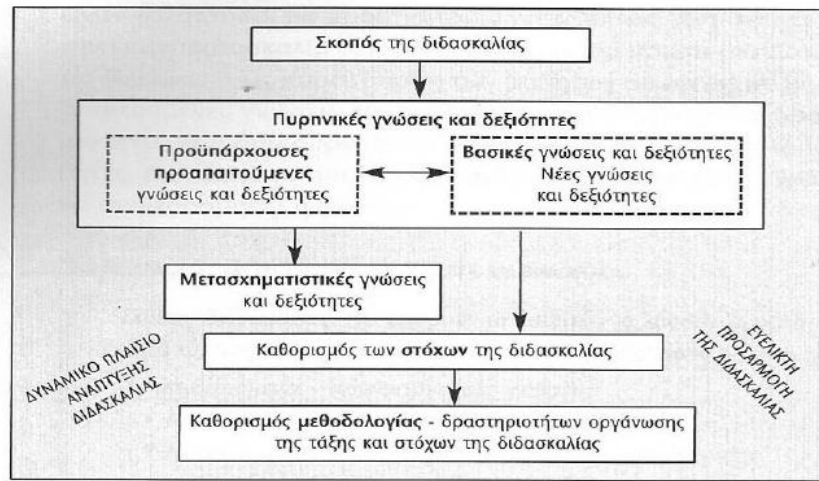
4.5. Εισαγωγή στα Ελληνικά ως Δευτερη Γλώσσα (Γ2)

Είναι γεγονός πως η εκμάθηση αλλά και η κατάκτηση μιας γλώσσας ως δεύτερη δεν είναι μια απλή διαδικασία, συγκεκριμένα απαιτεί την καλλιέργεια της γραμματικής, του λεξιλογίου, της προφοράς, των πολιτισμικών στοιχείων που

συνθέτουν τη ταυτότητα της χώρας ακόμα και τις χειρονομίες που αποτελούν τη γλώσσα του σώματος. Βέβαια, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας έχει ταυτιστεί με τη γραμματική ανάλυση της γλώσσας-στόχου αλλά και του συντακτικού της. Για να κάνουμε όμως αναφορά στη κατάκτηση της Γ2, χρειάζεται να εξηγήσουμε την επιλογή του λεξιλογίου αλλά και τις δυνατότητες που παρέχονται στο ομιλητή της γλώσσας ως προς τη χρήση της γλώσσας.

Σύμφωνα με τον Cummins(2018) για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης στη συμβατική τάξη χρειάζεται να ακολουθείται εστίαση στο νόημα, στη γλώσσα, στη χρήση της γλώσσας.





Σχήμα 2. Προγραμματισμός και δόμηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

(Βαλιαντή, 2013: 437)

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

5.1. Ερευνήματα

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει μια ποικιλία μελετών στον τομέα της διδασκαλίας μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας - κυρίως της αγγλικής - όπου τίθενται οι βασικές αρχές για τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας.

Τα τελευταία είκοσι χρόνια στην Ελλάδα, η άφιξη ενός μαζικού πληθυσμού επαναπατρισθέντων Ελλήνων και ξένων μεταναστών προκάλεσε αλλαγές στην κοινωνικο-πολιτισμική φυσιογνωμία της ελληνικής κοινωνίας. Το πολυπολιτισμικό ψηφιδωτό που καθορίζει τη δομή της σύγχρονης Ελλάδας αντανακλάται και στα δεδομένα για ξένους και επαναπατριζόμενους μαθητές που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία. Ωστόσο, η ελληνική κοινωνία και το εκπαιδευτικό της σύστημα - σε αντίθεση με άλλες χώρες, όπως η Μεγάλη Βρετανία, η Αυστραλία και ο Καναδάς - δεν ήταν έτοιμες να δεχτούν αυτόν τον πληθυσμό.

Ως αποτέλεσμα της παραπάνω κατάστασης, έγιναν ενέργειες και σύντομα διαμορφώθηκε το απαραίτητο θεσμικό πλαίσιο. Δυστυχώς, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν έχει μέχρι στιγμής αποδείξει τη μεγάλη αξία της ως παιδαγωγική προσέγγιση λόγω της έλλειψης κατάλληλων εκπαιδευτικών εγχειριδίων, λογισμικού και υποδομών.

Ένα πράγμα που συχνά οδηγεί σε σύγχυση είναι ο ακριβής αριθμός ξένων και παλινοστούτων φοιτητών. Τα αριθμητικά στοιχεία ποικίλλουν ανάλογα με την πηγή από την οποία προέρχονται. Δυσκολίες προκύπτουν από τη σχολική προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους σε ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που προέρχονται από μια ξένη χώρα συχνά παρουσιάζουν υψηλότερο ποσοστό σχολικών δυσκολιών προσαρμογής, όχι μόνο στην επίτευξή τους αλλά και στη συμπεριφορά τους, επίσης, η αυτοεκτίμηση των ξένων μαθητών είναι πολύ χαμηλή.

Προκειμένου να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που περιγράφονται παραπάνω, το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να υιοθετήσει τρόπους και πρακτικές που θα βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν καλύτερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα καθώς

και να αισθάνονται και να αντιδρούν καλύτερα στον ψυχοκοινωνικό τομέα. Η ίδρυση του «Γραφείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» στο Υπουργείο Παιδείας και του «Νόμου 2413/96», με τίτλο «Ελληνική Εκπαίδευση στο Εξωτερικό, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και άλλες ρυθμίσεις» συνίστατο, για πρώτη φορά στην Ελλάδα, επίσημη αποδοχή από τις ελληνικές αρχές για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των διαφόρων εθνοπολιτιστικών ομάδων.

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, οι σπουδαστές με διαφορετικά πολιτιστικά χαρακτηριστικά παρακολουθούν ειδικές τάξεις για μερικές ώρες κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, οι οποίες ονομάζονται «Μαθήματα Υποδοχής». Σε αυτές τις τάξεις, οι μαθητές διδάσκονται μαθήματα κυρίως στην ελληνική γλώσσα για να φτάσουν στο κατάλληλο επίπεδο και να ενσωματωθούν αργότερα στις κύριες τάξεις. Υπάρχουν επίσης ιδιαίτερα μαθήματα που βοηθούν τους μαθητές να μάθουν την ελληνική γλώσσα μέσω ιδιωτικών σεμιναρίων.

Στα σχολεία που παρέχουν «φροντιστηριακά τμήματα», το πραγματικό ποσό διδασκαλίας αφιερωμένο σε κάθε μαθητή ή ομάδα μαθητών ποικίλλει σε σημαντικό βαθμό. Μπορεί να είναι μεταξύ 3 και 10 ωρών την εβδομάδα μετά τη σχολική φοίτηση, δηλαδή κάθε μαθητής που χρειάζεται πρόσθετη διδασκαλία διορίζεται σε μια μικρή ομάδα και υπάρχουν 3 έως 10 ώρες την εβδομάδα για τη συγκεκριμένη ομάδα.

Στα «Μαθήματα Υποδοχής» υπάρχουν 5 έως 10 ώρες διδασκαλίας ανά ομάδα, λαμβάνοντας υπόψη πόσα χρόνια έχει ο μαθητής στο σχολείο, πόσα έτη διορθωτικής διδασκαλίας έχει ακολουθήσει και ποια είναι η γλωσσική του ικανότητα. Οι απόλυτοι αρχάριοι λαμβάνουν 10 ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα ενώ αργότερα οι μαθητές μειονοτήτων λαμβάνουν 5 ώρες διδασκαλίας στις κατηγορίες υποδοχής. Κατά τη διάρκεια της υπόλοιπης σχολικής ημέρας παρακολουθούν την τάξη της τάξης και αναμένεται να αποκτήσουν την ξένη γλώσσα μέσω ενός μαθήματος προσαρμοσμένου στις γλωσσικές ανάγκες των ομογενών τους.

Η απλή προσφορά της εκμάθησης ελληνικής ως ξένης γλώσσας στα σχολεία μπορεί να μην είναι αρκετή για να προωθήσει την επιτυχία, τον ενθουσιασμό, την ικανοποίηση και τα κίνητρα των μαθητών. Έτσι, η ανάπτυξη της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών των ελληνικών γλωσσών στα σχολεία πρωτοβάθμιας και

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αύξηση του επιπέδου ικανοποίησης των μαθητών που μαθαίνουν τη γλώσσα πρέπει να είναι υψίστης σημασίας για τους εκπαιδευτές και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής στην ελληνική κοινότητα.

Η ανάπτυξη ποιοτικών διδακτικών προγραμμάτων και διδακτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είναι σημαντική για την αύξηση του επιπέδου ικανοποίησης και των κινήτρων μεταξύ των μαθητών που μελετούν τη γλώσσα- ανεξαρτήτως αν είναι φυσικοί ομιλητές ή αλλοδαποί.

5.2. Προτάσεις

Η εκπαίδευση δεν μπορεί να αποκλειστεί από την τεχνολογική ανάπτυξη. Οι ΤΠΕ υπόσχονται επαναστατικές αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι ΤΠΕ παρέχουν εργαλεία που βοηθούν τη λειτουργία του σχολείου. είναι ένα μέσο που καθιστά τη διδασκαλία πιο αποτελεσματική και πιο διεγερτική. και μέσω κάποιων συγκεκριμένων εφαρμογών, όπως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, φέρνει μια πλήρη μεταρρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας. Παρόλο που είναι σημαντικές για όλες σχεδόν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι ΤΠΕ υπόσχονται μια νέα προοπτική στον τρόπο με τον οποίο χειρίζεται την εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας στο σχολείο.

Η χρήση των ΤΠΕ είναι μια ευχάριστη διαδικασία για τον μαθητή, διότι με τη χρήση διαφόρων εργαλείων (δηλαδή των πολυμέσων) το μάθημα γίνεται ελκυστικό, η προσέλευσή του αυξάνεται και το ενδιαφέρον του διατηρείται. Επιπλέον, η πλοήγηση ενός μαθητή στο Διαδίκτυο μπορεί να αποφέρει σημαντικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα εάν αναπτυχθεί με κατάλληλο παιδαγωγικό τρόπο.

Σε μαθήματα με ξένους μαθητές, οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία με ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στην προώθηση της συνεργατικής μάθησης, στην καταπολέμηση του ρατσισμού στην εκπαίδευση και στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία μέσω ειδικών προγραμμάτων που αξιοποιούν τις επικοινωνιακές δυνατότητες των ΤΠΕ και το Διαδίκτυο . Ένα καλό παράδειγμα ήταν το πρόγραμμα Lingua Salve (1995-1998), όπου οι ΤΠΕ χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, καθώς και για άλλες ευρωπαϊκές

γλώσσες που δεν ομιλούνται σε διεθνές επίπεδο, όπως η ιταλική, η σουηδική και η φινλανδική.

Σε γενικές γραμμές, οι ΤΠΕ δημιουργούν ένα εύφορο μαθησιακό περιβάλλον, ιδίως για τον έλεγχο των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής και για την απόκτηση δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν σε ομάδες (συνεργατική και συνεταιριστική μάθηση) και έτσι να μάθουν ένα με τη βοήθεια του άλλου. ως αποτέλεσμα, οι ξένοι και ιθαγενείς μαθητές πλησιάζουν, αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις και δημιουργούν φιλίες. Ειδικότερα, η αυτοεκτίμηση των ξένων μαθητών αυξάνεται λόγω της χρήσης των ΤΠΕ. Έτσι, τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο και αισθάνονται ότι έχουν κάτι να προσφέρουν.

Όπως συζητήθηκε ήδη, τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα, κυρίως λόγω του ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν ήταν έτοιμο να αποδεχθεί έναν τόσο μεγάλο αριθμό μεταναστών μαθητών. Υπάρχουν δύο πτυχές του προβλήματος όπου οι ΤΠΕ μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο

(α) στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών,

(β) στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών.

Και τα δυο μπορούν να διαχειριστούν με δύο τρόπους. Το πρώτο είναι η χρήση off-line εφαρμογών και η δεύτερη μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ιστοσελίδων.

Ανεξάρτητα από την επιλεγμένη μεθοδολογία για την εφαρμογή των ΤΠΕ, οι στόχοι που μπορούν να τεθούν είναι κοινοί και στις δύο περιπτώσεις. Αυτοί είναι οι εξής:

- Να προωθήσει τις διαπολιτισμικές διαστάσεις στην Εκπαίδευση.
- Να αναπτύξει μια νέα μεθοδολογία διδασκαλίας, βασισμένη στη χρήση των ΤΠΕ.
- Η παροχή πλήρους σειράς μαθημάτων είτε ως αυτόνομη εφαρμογή είτε ως εξ' αποστάσεως διδασκαλία.

- Να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς νέα εργαλεία και να διευκολύνουν στη δουλειά τους με μετανάστες και αλλόγλωσσους μαθητές, προκειμένου να προωθήσουν την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές.
- Να παρέχει στους εκπαιδευτικούς εν χρήσει μαθήματα σχετικά με τη διαχείριση και την προώθηση της εκμάθησης με τη χρήση των ΤΠΕ.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν αντιμετωπίσει δυσκολίες στην καριέρα τους που συνδέονται με την παρουσία ξένων φοιτητών στις τάξεις τους. Ωστόσο, δεν είχαν εκπαιδευτεί πώς να τα διαχειριστούν.

Από το 2000 όλα τα γυμνάσια έχουν εργαστήρια υπολογιστών και σύνδεση στο Διαδίκτυο και από το 2004 υπάρχει συνεχής προσπάθεια να εξοπλιστούν τα Δημοτικά Σχολεία με ηλεκτρονικούς υπολογιστές και εκπαιδευτές για τις ΤΠΕ στο πλαίσιο της Κοινωνίας των Πληροφοριών που χρηματοδοτείται από την 3η Κοινοτική Υποστηρικτικό Πλαίσιο. Θα μπορούσε κανείς να σκεφτεί ότι αυτή η πρωτοβουλία σε εθνικό επίπεδο παρέχει ένα σταθερό έδαφος για την επιτυχή εφαρμογή των ΤΠΕ στα σχολεία. Δυστυχώς, αυτό δεν συμβαίνει. Η παροχή σχολείων με ηλεκτρονικούς υπολογιστές είναι ένα ζήτημα, διασφαλίζοντας ότι η χρήση τους είναι ένα άλλο, πιο δύσκολο έργο.

Μελετήθηκαν, επίσης, τα σχετικά δημοσιευμένα εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής στους αλλόγλωσσους, τη μεθοδολογία σχεδιασμού του εκπαιδευτικού λογισμικού «Xenios» που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία αγγλικής, γαλλικής και γερμανικής γλώσσας στα ελληνικά σχολεία, τη μεθοδολογία σχεδιασμού του εκπαιδευτικού λογισμικού «Φιλογνωσία» ως μεθοδολογία σχεδιασμού των ελληνικών μαθημάτων on-line που απευθύνονται στην ελληνική διασπορά. Επιπλέον, το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών στην Ελλάδα έχει αναπτύξει εκπαιδευτικό λογισμικό που είναι ένα λεξικό από τα ρωσικά στα ελληνικά και το αντίστροφο για τους μαθητές που προέρχονται από τις πρώην Σοβιετικές χώρες. Τα παραπάνω αποτελούν εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, εφόσον οι εκπαιδευτικοί έχουν την κατάλληλη κατάρτιση αναφορικά τόσο με την εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών, όσο και την χρήση των ΤΠΕ.

Εν κατακλείδι, προτείνεται ο κρατικός σχεδιασμός σεμιναριακών μαθημάτων για την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, αλλά παράλληλα και της χρήσης των ΤΠΕ. Ένα άλλο τελευταίο σημείο που προτείνεται είναι ότι θα ήταν ευεργετικό να χρησιμοποιήσουμε μια πλατφόρμα. Μια αποτελεσματική πλατφόρμα μοιάζει με έναν απλό δικτυακό τόπο που μοιάζει με πύλη. Μια πύλη είναι ένας ιστότοπος ο οποίος παρέχει επίσης υπηρεσίες Διαδικτύου: ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, chat rooms, δωρεάν προσωπικές ιστοσελίδες, οδηγούς, ημερολόγιο κ.λπ.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Agirdag, O., Merry, M. S., & VanHoutte, M. (2016). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6), 556-582.
- Akoğlu, G., & Yağmur, K. (2016). First-language skills of bilingual Turkish immigrant children growing up in a Dutch submersion context. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 19(6), 706-721.
- Alismail, H. A. (2016). Multicultural Education: Teachers' Perceptions and Preparation. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 139-146.
- Anagnostaki, L., Pavlopoulos, V., Obradović, J., Masten, A., & Motti-Stefanidi, F. (2016). Academic resilience of immigrant youth in Greek schools: Personal and family resources. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 377-393.
- Asendorpf, J. B., & Motti-Stefanidi, F. (2017). A longitudinal study of immigrants' peer acceptance and rejection: Immigrant status, immigrant composition of the classroom, and acculturation. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 23(4), 486.
- Asif, M. A. (2018). Christian Lee Novetzke. *The Quotidian Revolution: Vernacularization, Religion, and the Premodern Public Sphere in India*.
- Baker, C. (2016). Knowledge About Bilingualism and Multilingualism. *Language Awareness and Multilingualism*, 1-13.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education*. Routledge.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2015). *Multicultural education*.

- Ben-David, J. (2017). *Centers of Learning: Britain, France, Germany, United States*.
Routledge.
- Berry, J. W. (Ed.). (2017). *Mutual intercultural relations*. Cambridge University
Press.
- Brevik, L. M., Olsen, R. V., & Hellekjær, G. O. (2016). The complexity of second
language reading: Investigating the L1-L2 relationship. *Reading in a Foreign
Language*, 28(2), 161-182.
- Cardinal, L., & Sonntag, S. K. (Eds.). (2015). *State traditions and language regimes*.
McGill-Queen's Press-MQUP.
- Carroll, K. S., & Combs, M. C. (2016). Bilingual education in a multilingual
world. *Routledge handbook of English language teaching*, 191-205.
- Cazden, C. B. (2017). Problems for education: Language as curriculum content and
learning environment. In *Communicative Competence, Classroom Interaction,
and Educational Equity* (pp. 25-38). Routledge.
- Charalambous, C., Charalambous, P., Khan, K., & Rampton, B. (2016). Security and
language policy. In *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*.
- Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching*. Routledge.
- Coward, R., & Ellis, J. (2016). *Language and Materialism: Developments in
Semiology and the Theory of the Subject*. Routledge.
- Craft, M. (2017). *Teaching in a Multicultural Society: the task for teacher education*.
Routledge.
- Crutchfield, J., & Schewe, M. (Eds.). (2017). *Going Performative in Intercultural
Education: International Contexts, Theoretical Perspectives and Models of
Practice*. Multilingual Matters.

- Cummins, T. (2018). First person–Timothy Cummins.
- Daoust, D. (2017). Language planning and language reform. *The handbook of sociolinguistics*, 436-452.
- Davis, K., & McKenzie, R. (2016). Rainbows, sameness, and other working theories about identity, language, and culture. *Early Childhood Folio*, 20(1), 9-14.
- Ellis, N. C. (2008). The dynamics of second language emergence: Cycles of language use, language change, and language acquisition. *The modern language journal*, 92(2), 232-249.
- Evans, M. (2017). *Policy transfer in global perspective*. Routledge.
- Favell, A. (2016). *Philosophies of integration: Immigration and the idea of citizenship in France and Britain*. Springer.
- Fedzechkina, M., Newport, E. L., & Jaeger, T. F. (2017). Balancing effort and information transmission during language acquisition: Evidence from word order and case marking. *Cognitive science*, 41(2), 416-446.
- Feng, H. (2019). Sue Wright, Language policy and language planning: From nationalism to globalisation. 2nd edn. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2016. Pp. vii, 385. Pb.€ 29.99. *Language in Society*, 1-4.
- Forrest, J., Lean, G., & Dunn, K. (2016). Challenging racism through schools: teacher attitudes to cultural diversity and multicultural education in Sydney, Australia. *Race Ethnicity and Education*, 19(3), 618-638.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2018). *An introduction to language*. Cengage Learning.
- Gal, S. (2016). Sociolinguistic differentiation. *Sociolinguistics: Theoretical Debates*, 113-135.

- García, O., & Lin, A. M. (2017). Translanguaging in bilingual education. *Bilingual and multilingual education*, 117-130.
- Giaffredo, S., Mich, L., & Ronchetti, M. (2017, November). From the project-based learning method towards the competence-based approach to education. In *Proceedings of the 6th Computer Science Education Research Conference* (pp. 56-65). ACM.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. (2015). 'Invisible' bilingualism—'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60-72.
- Glasgow, G. P., & Bouchard, J. (2018). *Researching agency in language policy and planning*. Routledge.
- Gosling, J. (2016). *Bilingual primary education in the Netherlands: A discussion on national implementation* (Bachelor's thesis).
- Gualini, E. (Ed.). (2015). *Planning and conflict: Critical perspectives on contentious urban developments*. Routledge.
- Halkias, D., Fakinou, M., Harkiolakis, N., Pelonis, P., & Katsioloudes, V. (2017). Assessing the Role of Pre-School Program Design in the Successful Integration of Immigrant Children in Greece.
- Han, Y., De Costa, P. I., & Cui, Y. (2019). Exploring the language policy and planning/second language acquisition interface: ecological insights from an Uyghur youth in China. *Language Policy*, 18(1), 65-86.

- Heckmann, F., & Schnapper, D. (Eds.). (2016). *The integration of immigrants in European societies: National differences and trends of convergence* (Vol. 7). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Hua, Z., & Wei, L. (2016). Transnational experience, aspiration and family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 655-666.
- Jayawardhana, J. M. W. H., & Dhaneshika, K. M. (2016). The Lack of Corpus Planning in the Language Policy of Multilingual South Africa.
- Jeffcoate, R. (2017). Ideologies and multicultural education. In *Education and cultural pluralism* (pp. 161-187). Routledge.
- Johnson, D. C. (2015). Intertextuality and Language Policy 15. *Research methods in language policy and planning: A practical guide*, 4, 166.
- Kemp, S. (2017). Language planning and policy in a school site: a diachronic analysis. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 11(3), 253-266.
- King, K. A. (2016). Language policy, multilingual encounters, and transnational families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 726-733.
- Kivisto, P. (2015). *Incorporating diversity: Rethinking assimilation in a multicultural age*. Routledge.
- Kogan, I. (2015). *The role of immigration policies for immigrants' selection and economic success* (No. 15/05). Herman Deleeck Centre for Social Policy, University of Antwerp.
- Lardiere, D. (2017). *Ultimate attainment in second language acquisition: A case study*. Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2018). Resonances: Second language development and language planning and policy from a complexity theory perspective. In *Language policy and language acquisition planning* (pp. 203-217). Springer, Cham.

- Le Page, R. B. (2017). The evolution of a sociolinguistic theory of language. *The handbook of sociolinguistics*, 13-32.
- Lewis, E. G. (2019). *Multilingualism in the Soviet Union: Aspects of language policy and its implementation* (Vol. 3). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Maitra, S., & Guo, S. (2019). Theorising decolonisation in the context of lifelong learning and transnational migration: anti-colonial and anti-racist perspectives. *International Journal of Lifelong Education*, 1-15.
- Manning, M. L., Baruth, L. G., & Lee, G. L. (2017). *Multicultural education of children and adolescents*. Taylor & Francis.
- Mazari, A., & Derraz, N. (2016). Language and culture. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS) ISSN 2356-5926*, 2(2), 350-359.
- McDermott, P. (2018). From ridicule to legitimacy? 'Contested languages' and devolved language planning. *Current Issues in Language Planning*, 1-19.
- Miciak, J., Wilkinson, C., Alexander, C., & Reyes, P. (2016). Addressing Language Variety in Educational Settings: Toward a Policy and Research Agenda. *Educational Policy*, 30(6), 820-848.
- Miciak, J., Wilkinson, C., Alexander, C., & Reyes, P. (2016). Addressing Language Variety in Educational Settings: Toward a Policy and Research Agenda. *Educational Policy*, 30(6), 820-848.
- Morales, L., & Giugni, M. (Eds.). (2016). *Social capital, political participation and migration in Europe: making multicultural democracy work?*. Springer.
- Morales, L., & Giugni, M. (Eds.). (2016). *Social capital, political participation and migration in Europe: making multicultural democracy work?*. Springer.
- Mortimer, K. S., & Wortham, S. (2015). Analyzing language policy and social identification across heterogeneous scales. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 160-172.

- Motti-Stefanidi, F. (2015). Risks and resilience in immigrant youth adaptation: Who succeeds in the Greek school context and why?. *European Journal of Developmental Psychology, 12*(3), 261-274.
- Motti-Stefanidi, F., & Asendorpf, J. B. (2017). Adaptation during a great economic recession: A cohort study of Greek and immigrant youth. *Child development, 88*(4), 1139-1155.
- Motti-Stefanidi, F., Masten, A., & Asendorpf, J. B. (2015). School engagement trajectories of immigrant youth: Risks and longitudinal interplay with academic success. *International journal of behavioral development, 39*(1), 32-42.
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., & Masten, A. S. (2008). Acculturation and adaptation of immigrant adolescents in Greek urban schools. *International Journal of Psychology, 43*(1), 45-58.
- Nekvapil, J., & Sherman, T. (2015). An introduction: Language management theory in language policy and planning. *International Journal of the Sociology of Language, 2015*(232), 1-12.
- Nguyen, H. T. M., Nguyen, H. T., Van Nguyen, H., & Nguyen, T. T. T. (2018). 12 Local challenges to global needs in English language education in Vietnam: The perspective of language policy and planning. In *Un (intended) Language Planning in a Globalising World: Multiple Levels of Players at Work* (pp. 214-233). Sciendo Migration.
- Nicol, J. (2016). *Bringing the Steiner Waldorf approach to your early years practice*. Routledge.
- Nieto, S. (2017). Re-imagining multicultural education: New visions, new possibilities. *Multicultural Education Review, 9*(1), 1-10.
- Palaiologou, N., & Gorski, P. C. (2017). The evolution of intercultural and multicultural education: scholarship and practice for new sociopolitical and economic realities.

- Park, S. (2016). National Language Beyond Nation-States: Cosmopolitan Vernacular Literary Language in Yi Kwang-Su. In *A Comparative Study of Korean Literature* (pp. 121-134). Palgrave Macmillan, New York.
- Peláez, O., & Usma, J. (2017). The crucial role of educational stakeholders in the appropriation of foreign language education policies: A case study. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 19(2), 121-134.
- Pennycook, A. (2017). *The cultural politics of English as an international language*. Routledge.
- Peters, B. (2017). *Identity and Integration: Migrants in Western Europe*. Routledge.
- Reid, A., Burnham, D., Kasisopa, B., Reilly, R., Attina, V., Rattanasone, N. X., & Best, C. T. (2015). Perceptual assimilation of lexical tone: The roles of language experience and visual information. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 77(2), 571-591.
- Ricento, T. (Ed.). (2015). *Language policy and political economy: English in a global context*. Oxford University Press.
- Russak, S. (2016). Do inclusion practices for pupils with special educational needs in the English as a foreign language class in Israel reflect inclusion laws and language policy requirements?. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1188-1203.
- Saarinen, T. (2017). Policy is what happens while you're busy doing something else: introduction to special issue on "language" indexing higher education policy.
- Samerkhanova, E. K., Krupoderova, E. P., Krupoderova, K. R., Bahtiyarova, L. N., & Ponachugin, A. V. (2016). Students' Network Project Activities in the Context of the Information Educational Medium of Higher Education Institution. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(11), 4578-4586.

- Sánchez, M. T., García, O., & Solorza, C. (2018). Reframing language allocation policy in dual language bilingual education. *Bilingual Research Journal*, 41(1), 37-51.
- Schachner, M. K., Noack, P., Van de Vijver, F. J., & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school—equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child development*, 87(4), 1175-1191.
- Siegel, J. S. (2018). Language, Language Planning, and US Public Policy. In *Demographic and Socioeconomic Basis of Ethnolinguistics* (pp. 625-674). Springer, Cham.
- Siiner, M., Hult, F. M., & Kupisch, T. (2018). Author Correction to: Language Policy and Language Acquisition Planning. In *Language Policy and Language Acquisition Planning* (pp. E1-E1). Springer, Cham.
- Simon, P., & Beaujeu, M. (2018). Mainstreaming and Redefining the Immigrant Integration Debate in Old Migration Countries: A Case Study of France, the UK and the Netherlands. In *Mainstreaming Integration Governance* (pp. 25-46). Palgrave Macmillan, Cham.
- Spolsky, B. (2018). 17 Language policy: From planning to management. In *Un (intended) Language Planning in a Globalising World: Multiple Levels of Players at Work* (pp. 301-309). Sciendo Migration.
- Spolsky, B., & Lambert, R. D. (2006). Language planning and policy: Models.
- Stephens, C. S. (2016). Acculturation contexts: Theorizing on the role of intercultural hierarchy in contemporary immigrants' acculturation strategies. *Migration Letters*, 13(3), 333.
- Stroud, C., & Heugh, K. (2016). Language rights and linguistic citizenship. In *Language rights and language survival* (pp. 198-225). Routledge.

- Sua, T. Y., & Santhiram, R. (2017). Globalization, Educational Language Policy and Nation-Building in Malaysia. *Education and Globalization in Southeast Asia: Issues and Challenges*, 36, 36-58.
- Sua, T. Y., & Santhiram, R. (2017). Globalization, Educational Language Policy and Nation-Building in Malaysia. *Education and Globalization in Southeast Asia: Issues and Challenges*, 36, 36-58.
- Sungwon, Y. (2017). Globalization and language policy in South Korea. In *Language policy, culture, and identity in Asian contexts*(pp. 47-64). Routledge.
- Teltemann, J., & Schunck, R. (2016). Education systems, school segregation, and second-generation immigrants' educational success: Evidence from a country-fixed effects approach using three waves of PISA. *International Journal of Comparative Sociology*, 57(6), 401-424.
- Tollefson, J. W. (2016). Directions in language policy research and practice. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(5-6), 801-805.
- Tollefson, J. W., & Tsui, A. B. (2017). Issues in language policy, culture, and identity. In *Language policy, culture, and identity in Asian contexts* (pp. 259-270). Routledge.
- Tsouvelas, G., & Pavlopoulos, V. (2018). Greek host community acculturation expectations towards immigrants from Albania and Pakistan: The role of existential parameters.
- Tsui, A. B., & Tollefson, J. W. (Eds.). (2017). *Language policy, culture, and identity in Asian contexts*. Routledge.
- Vacca, R., Solano, G., Lubbers, M. J., Molina, J. L., & McCarty, C. (2018). A personal network approach to the study of immigrant structural assimilation and transnationalism. *Social Networks*, 53, 72-89.
- Verma, G., & Pumfrey, P. (2017). *Educational attainments: issues and outcomes in multicultural education*. Routledge.

- Verschik, A. (2016). Mixed copying in blogs: evidence from Estonian-Russian language contacts. *Journal of Language Contact*, 9(1), 186-209.
- Warner, C., & Dupuy, B. (2018). Moving toward multiliteracies in foreign language teaching: Past and present perspectives... and beyond. *Foreign Language Annals*, 51(1), 116-128.
- Watorek, M. (Ed.). (2017). *Comparative Perspectives on Language Acquisition* (Vol. 61). Multilingual Matters.
- Wiley, T. G. (2015). Language policy and planning in education. *The handbook of bilingual and multilingual education*, 164-184.
- Wiley, T. G., & García, O. (2016). Language policy and planning in language education: Legacies, consequences, and possibilities. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 48-63.
- Wright, S. (2016). *Language policy and language planning: From nationalism to globalisation*. Springer.
- Yule, G. (2016). *The study of language*. Cambridge university press.
- Zajda, J. (Ed.). (2015). *Second international handbook on globalisation, education and policy research*. Springer.

Ελληνόγλωσση

- Δρουσιώτη, Κ. (2017). Η αποδόμηση της (ενοχοποιημένης) εθνικής ταυτότητας ως προϋπόθεση της ειρηνικής συμβίωσης με τον εθνικό Άλλο στο κείμενο της Elena Ioannidou Language policy in Greek Cypriot education: tensions between national and pedagogical values. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17(65).
- Καραντζόλα, Ε. (2000). Γραμματική, γλωσσικό μάθημα και προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα. *στο Γλωσσικός Υπολογιστής, περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, τόμος 2, 1-2.*
- Μοσχονάς, Σ. Α. (2003). Πριν από τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. *Στο Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού κ. ά. (επιμ), Σύγχρονες τάσεις στην ελληνική γλωσσολογία: Μελέτες αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton. Αθήνα: Πατάκης, 87-107.*
- Παναγιωτίδου, Φ. (2018). Κατασκευή δραστηριοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου για το κπγ επίπεδο α1-α2.
- Τσαγγαδάς, Α. (2017). Η έρευνα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ξένης γλώσσας (2000-2015): δημοσιεύσεις, θεματικά πεδία και βασικά πορίσματα.
- Χατζηδάκη, Α. (2000α). Για μια διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας «με έμφαση στο περιεχόμενο». Στο Μ. Βάμβουκας και Α. Χατζηδάκη (επιμ.). *στο Βάμβουκας, Μ και Χατζηδάκη, Α (επιμ.), Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου, Ρέθυμνο, 6-8.*
- Χατζηδάκη, Α. (2000β). Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: Σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού

μαθήματος», στο Αντωνοπούλου Ν., Τσαγγαλίδης Α. & Μούμτζη Μ.(επιμ.),
Για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης. Θεσσαλονίκη,
ΚΕΓ. *Ερωτηματολόγιο για τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την επίδοση
των δίγλωσσων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Εννοιολογική Τοποθέτηση

Με τον όρο παιδαγωγικό ή αλλιώς διδακτικό σενάριο ορίζεται μια συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων με σκοπό την εκμάθηση της γλώσσας, ή γραμματικών και συντακτικών φαινομένων στους μαθητές. Μπορεί να στηρίζεται σε φανταστικά γεγονότα ή σε πραγματικά γεγονότα που συνάδουν με την εκπαιδευτική τους βαθμίδα αλλά και με τα ενδιαφέροντά τους. Επιπλέον ενισχύουν την ομιλία των μαθητών σε ό,τι αφορά τις απαντητικές τους ικανότητες και διευρύνουν τον πνευματικό τους ορίζοντα.

Πολλές φορές το διδακτικό σενάριο μπορεί να θεωρηθεί και ως στρατηγική (instructional strategy) του εκπαιδευτικού με σκοπό την καλύτερη και πιο αποτελεσματική διδασκαλία των μαθητών (Day, Gu&Sammons, 2016). Σύμφωνα με τις θεωρίες των τελευταίων ετών που αναπτύχθηκαν βάση των εποικοδομιστικών προσεγγίσεων της γνώσης ο μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο της διδασκαλίας λαμβάνοντας ο ίδιος πρωτοβουλίες για μάθηση και στην ουσία αυτενεργώντας, χωρίς να περιμένει τις προσλαμβάνουσες για την απόκτηση της γνώσης από τους εκπαιδευτικούς. Το διδακτικό σενάριο επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης καθώς οι μαθητές συνήθως αναλαμβάνουν ρόλους και αποκτούν εξοικείωση με περιστάσεις της πραγματικής ζωής (Dance, Henderson&Turpen, 2016).

Η συγκεκριμένη διαδικασία έχει βιωματικό χαρακτήρα και περιλαμβάνει κυρίως δραστηριότητες που επικεντρώνονται στο μαθητή με συγκεκριμένους πάντα ,οριοθετημένους στόχους έτσι ώστε να καθίσταται πιο επιτυχής η διδασκαλία. Οι θεματικές ενότητες των διδακτικών σεναρίων ποικίλλουν ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα των μαθητών, αναμφισβήτητα όμως άπτονται των θεμάτων της καθημερινότητας. Πρωταγωνιστούν κυρίως θέματα της ζωής των μαθητών αλλά το επίπεδο των δραστηριοτήτων διαφοροποιείται ανάλογα με τη νοημοσύνη των

μαθητών, τις μαθησιακές δυσκολίες που τυχόν υπάρχουν ή τη διδακτική μέθοδο του εκπαιδευτικού. Βέβαια ένα διδακτικό σενάριο ανάλογα με τις συνθήκες διδασκαλίας και το περιβάλλον μάθησης μπορεί να προσαρμοστεί (Nicol, 2016). Αρκετά κοινά σημεία παρουσιάζονται μεταξύ του διδακτικού σεναρίου και της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου που εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια στις εκπαιδευτικές μονάδες όλων των βαθμίδων, τη μέθοδο project (Samerkhanova et al., 2016). Παρατηρείται ότι κυριαρχεί η εμπλοκή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύονται οι κυριολεκτικά πιο αδύναμοι μαθητές, παρέχονται κίνητρα στα παιδιά για μάθηση, καλλιεργούνται ομαδοσυνεργατικές ικανότητες και στην ουσία τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τη διαδικασία της πράξης χωρίς να γίνεται ανιαρή η εκπαιδευτική διαδικασία (Giaffredo, Mich&Ronchetti, 2017). Το διδακτικό σενάριο μπορεί να περιλαμβάνει ρόλους που αναλαμβάνει το κάθε παιδί που εκφράζεται ελεύθερα και αυτενεργεί σύμφωνα με τις προδιαγραφές του ρόλου του (Crutchfield&Schewe, 2017).

Τα τελευταία περίπου δέκα χρόνια τα διδακτικά σενάρια προσφέρονται για τη διδασκαλία των γλωσσών ως δεύτερων-ξένων για την επίτευξη των γενικότερων στόχων του μαθήματος της γλώσσας (Lardiere, 2017). Είναι αξιοσημείωτο πως απαιτείται ο διαχωρισμός των γλωσσικών στόχων του διδακτικού σεναρίου για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα καλλιεργήσουν αρχικά τη γλωσσική καλλιέργεια και έπειτα θα μπορέσουν να ασχοληθούν με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, ο εκπαιδευτικός όμως πρέπει να διερωτάται συχνά αναφορικά με τα οφέλη που αντλεί από τη συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας και στη συνέχεια να διαμορφώσει τα φύλλα εργασίας ώστε έμπρακτα να εφαρμοστεί το διδακτικό σενάριο που έχει σχεδιαστεί.

Τα διδακτικά σενάρια βασίστηκαν στους εξής ιστότοπους:

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας, διαθέσιμο στο:

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

- Πιλοτικό πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο δημοτικό, διαθέσιμο στο :

<http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>)

— Οδηγός Νεοελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, διαθέσιμο στο:

<http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>).

Εφαρμογή Διδακτικού Σεναρίου Γ' Δημοτικού- Νεοελληνική Γλώσσα



ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ:	Τα δικαιώματα των παιδιών
ΣΤΟΧΟΣ:	Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας
ΔΙΑΡΚΕΙΑ:	8 διδακτικές ώρες
ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΣ:	Μαραμή Μαργαρίτα

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ:

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο έχει ως στόχο να γνωστοποιήσει τα δικαιώματα των παιδιών τόσο στους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας, όσο και στους αλλόγλωσσους.

Τα παιδιά οργανώνονται σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων, χρησιμοποιώντας την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας. Μοιράζονται φύλλα

εργασίας διαφοροποιημένου επιπέδου που απευθύνονται σε αλλόγλωσσους μαθητές που θεωρούνται καλοί χρήστες της ελληνικής γλώσσας (B2 επίπεδο) με ικανοποιητικό επίπεδο λόγου ,προφορικού και γραπτού στην ελληνική γλώσσα. Οι συγκεκριμένοι μαθητές είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα λάθη τους, χρησιμοποιούν και αναπτύσσουν συνεχώς αυθόρμητα το λόγο τους και παρουσιάζουν πρόοδο στην ευχέρεια τους με τους φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας.

Το συγκεκριμένο σενάριο ανάλογα με το μαθητικό πληθυσμό της τάξης αλλά και τις δυσκολίες ως προ το μαθησιακό κομμάτι που μπορεί να υπάρξουν κάθε φορά, μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα. Με βάση το σχολικό εγχειρίδιο της Γ 'Δημοτικού και συγκεκριμένα την ενότητα: 3.3 με τίτλο «Όλοι μια αγκαλιά», εφαρμόζεται το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο που αναφέρεται σε θέματα διαφορετικότητας και παιδικών δικαιωμάτων.

Οι μαθητές καλούνται να καλλιεργήσουν με αυτό τον τρόπο πολύπλευρα την προσωπικότητά τους, ενώ δίνεται έμφαση και στις έννοιες της πολυπολιτισμικότητας λόγω των μεικτών τάξεων. Επιπλέον, επεξεργάζονται γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, συμμετέχουν στην ομάδα και συνεργάζονται ομαλά με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Είναι απαραίτητη επίσης η χρήση κυρίως εικονογραφημένων λεξικών με σκοπό την εύκολη ερμηνεία ξένων λέξεων στους αλλόγλωσσους.

Οι στόχοι του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου μπορεί να είναι:

ΓΝΩΣΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

- Οι φυσικοί ομιλητές θα πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζουν το σκοπό διδασκαλίας τους συγκεκριμένου σεναρίου, να κατανοούν τα χαρακτηριστικά ενός πολυτροπικού κειμένου, να μπορούν να αναγνωρίσουν την επικοινωνιακή περίσταση του κειμένου, αλλά και να χρησιμοποιούν βασικές λειτουργίες του υπολογιστή όπως word ή powerpoint.
- Οι αλλόγλωσσοι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσουν το σκοπό διδασκαλίας του κειμένου, να μπορούν να πλοηγηθούν στο διαδίκτυο για να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με λέξεις ή φράσεις που σχετίζονται με τα δικαιώματα των παιδιών και να μπορούν να διακρίνουν το σχηματισμό συγκεκριμένων χρόνων που θα χρησιμοποιηθούν στη παραγωγή προφορικού

και γραπτού λόγου κατά τη διάρκεια του διδακτικού σεναρίου. Παράλληλα και οι ίδιοι είναι απαραίτητο να κατέχουν τις βασικές γνώσεις λειτουργίας του υπολογιστή όπως το word ή το powerpoint.

Εφαρμογή Διδακτικού Σεναρίου Α' Δημοτικού- Νεοελληνική Γλώσσα



ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ:	Τα δικαιώματα των παιδιών
ΣΤΟΧΟΣ:	Μαθαίνω τη γειτονιά μου
ΔΙΑΡΚΕΙΑ:	8 διδακτικές ώρες
ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΣ:	Μαραμή Μαργαρίτα

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ:

Οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν σημεία της γειτονιάς τους που περιλαμβάνουν κτίρια, χρήσιμα για τη καθημερινότητά τους καταστήματα, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους για να μπορούν επιτυχώς να επικοινωνούν, αλλά και να χρησιμοποιούν σωστά τη χρήση των αριθμών(ενικός-πληθυντικός) στη γλώσσα αλλά των επιθέτων.

Για την αξιοποίηση του διδακτικού σεναρίου χρησιμοποιήθηκαν αφίσες, ταμπέλες καταστημάτων, φυλλάδια έτσι ώστε να εμπλουτίσουν οι μαθητές το

λεξιλόγιό τους αλλά παράλληλα να αξιοποιήσουν δημιουργικά τον κόσμο γύρω τους, δηλαδή τη γειτονιά τους.

Η τάξη μπορεί να οργανωθεί σε ομάδες των δύο ή τριών μαθητών, αναλαμβάνοντας ρόλους ή παράλληλα ο κάθε μαθητής μπορεί να αναλάβει και διαφορετικούς ρόλους για να μπορέσει να εμπλακεί ταυτόχρονα σε όλους. Η συνεργατική μάθηση μπορεί να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό, ταυτόχρονα με παιχνίδια ρόλων, και καταγισμό ιδεών στους μαθητές. Παράλληλα τα φύλλα εργασίας που θα διανεμηθούν εμβαθύνουν ακόμα περισσότερο στη γνώση των παιδιών σχετικά με τη γειτονιά τους.

ΒΗΜΑΤΑ:

- Αφού χωριστούν τα παιδιά σε πρώτη φάση στις ομάδες τους, συγκεντρώνονται όλες οι γνώσεις των παιδιών για τα σημεία της γειτονιάς τους. Παρέχεται από τον εκπαιδευτικό, φύλλο εργασίας με εικόνες, από διαφορετικές γειτονιές της Αθήνας και οι μαθητές καλούνται να κυκλώσουν εκείνες που ανήκουν στη δική τους γειτονιά.
- Βιωματική προσέγγιση της πραγματικής τους γειτονιάς. Τα παιδιά μπορούν να φωτογραφίσουν ότι τους προκαλεί εντύπωση από τη δική τους γειτονιά(σπίτια, δρόμους, δημόσια κτίρια, πινακίδες) ή ακόμη και σημεία της γειτονιάς τους που θα ήθελαν να αλλάξουν, όπως για παράδειγμα να καταθέσουν τις προτάσεις τους για περισσότερους χώρους πρασίνου.
- Αφού συγκεντρωθεί το απαραίτητο υλικό, οι μαθητές σε συνεργασία πάντοτε με τον εκπαιδευτικό μπορούν να εξοικειωθούν με τα βασικά σημεία της γειτονιάς τους και μπορούν πλέον να μάθουν βασικές εκφράσεις έτσι ώστε η καθημερινότητα τους να γίνει πιο εύκολη, ειδικά στη περίπτωση των αλλόγλωσσων μαθητών.
- Έπειτα οι αλλόγλωσσοι μαθητές μπορούν και οι ίδιοι με τη σειρά τους να προβούν στη περιήγηση της γειτονιάς τους στη πατρίδα τους για να γνωρίσουν και οι Έλληνες μαθητές νέους πολιτισμούς από τους συμμαθητές τους.
- Ακόμη στη συνέχεια δίνονται εικόνες καταστημάτων που ήδη βρίσκονται στη γειτονιά των παιδιών και οι μαθητές αντιστοιχούν τις εικόνες με την

ονομασία των καταστημάτων που είναι απαραίτητα για την καθημερινότητά τους, όπως για παράδειγμα ένα πολυκατάστημα, ένα βιβλιοπωλείο, ένα σουπερ-μάρκετ ή και ένα φαρμακείο.

- Τους δίνεται η ευκαιρία να ζωγραφίσουν τη καινούρια και τη παλιά τους γειτονιά, αλλά μπορούν παράλληλα να παρουσιάσουν και την ιδανική γειτονιά γι αυτούς.
- Τέλος μέσα στη τάξη μπορούν να βλέπουν βίντεο από διάφορες γειτονιές του κόσμου, επιλέγοντας σε ποια θα ήθελαν να ζουν ιδανικά.

Μετά τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, καλό θα είναι να γίνει μια αξιολόγηση τόσο στους μαθητές όσο και στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία από τη πλευρά του εκπαιδευτικού. Όλα τα φύλλα εργασίας θα συγκεντρωθούν στο φάκελο του μαθητή (portfolio), ώστε να γίνεται αντιληπτή η αυτοαξιολόγηση των μαθητών σχετικά με τις γνώσεις τους και τις γλωσσικές δεξιότητές τους και στο τέλος να οργανωθεί μια παρουσίαση με τη προβολή των εργασιών των παιδιών στους γονείς, αλλά και στους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου.

Διδακτικές Προτάσεις ως προς την Εκμάθηση της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας

Κατανόηση Προφορικού Λόγου: Επίπεδο Α' (Αρχάριο)

Διαθέσιμο στο

http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/



ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ:	Χρωματίζοντας ένα σκίτσο
ΣΤΟΧΟΣ:	Κατανόηση οδηγιών
ΔΙΑΡΚΕΙΑ:	1-2 διδακτικές ώρες
ΥΛΙΚΟ:	2 φωτοτυπίες ανά μαθητή

Ο εκπαιδευτικός καλείται μέσα από αυτή τη διαδικασία να καταλάβει αν οι μαθητές του χρωματίζουν μηχανικά το σκίτσο που βλέπουν μπροστά τους ή αν έχουν κατανοήσει πλήρως τις οδηγίες του. Είναι σε θέση να θέτει και παραπλανητικές ερωτήσεις που σχετίζονται με το χρωματισμό του σκίτσου για να ελέγξει κατά πόσο οι μαθητές έχουν κατανοήσει ή όχι τα λεγόμενά του.

Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να εξασκηθούν παράλληλα στη κατανόηση και στη παραγωγή του προφορικού λόγου ενώ μπορούν να παίξουν παιχνίδια ρόλων σε συνεργασία με το δάσκαλό τους. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει το ρόλο του πελάτη στο σούπερ-μάρκετ και οι μαθητές το ρόλο του ταμεία, ή ακόμη ο δάσκαλος να υποδύεται τηλεφωνική παραγγελία στους μαθητές του.

Ο εκπαιδευτικός, αφού έχουν ολοκληρωθεί οι παραπάνω διαδικασίες, θα επιμείνει οπωσδήποτε στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών. Μπορεί να μοιράσει στους μαθητές ένα κατάλογο προϊόντων γνωστών σε όλους μας, με αποτέλεσμα οι αλλόγλωσσοι μαθητές να καταλάβουν ότι αν και βρίσκονται σε αρχικό στάδια εκμάθησης της γλώσσας, γνωρίζουν αρκετά πράγματα.

Ακόμη, μπορεί να δοθεί μια λίστα με προϊόντα προς αντιστοίχιση από τους μαθητές. Με όλη τη παραπάνω διαδικασία ο εκπαιδευτικός προσπάθησε να ενεργοποιήσει την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών του και ανάλογα με τις σημειώσεις που μοίρασε στους μαθητές έθεσε και κίνηση τις αισθήσεις των παιδιών και ανέπτυξε κυρίως τη συνεργατική μάθηση που στηρίζεται στην επικοινωνία.

Κατανόηση Γραπτού Λόγου: Επίπεδο Α' (Αρχάριο)

Διαθέσιμο στο

http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/

Βρες, κύκλωσε & ζωγράφισε
τις ανθυγιεινές τροφές.



ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ:	Υγιεινή Διατροφή
ΣΤΟΧΟΣ:	Κατανόηση ερωτηματολογίου
ΔΙΑΡΚΕΙΑ:	1 διδακτική ώρα
ΥΛΙΚΟ:	2 φωτοτυπίες ανά μαθητή

Καθώς μέσα στη τάξη το επίπεδο των μαθητών είναι αρκετά χαμηλό, ο εκπαιδευτικός θα προσπαθήσει να τους εξηγήσει την έννοια της υγιεινής διατροφής, γράφοντας λέξεις στο πίνακα που σχετίζονται με αυτή. Ακόμη στη συνέχεια καταγράφει στο πίνακα ποιες τροφές τρώνε τα ίδια τα παιδιά παράλληλα με τη συχνότητα της κατανάλωσης.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των δύο ατόμων από τον εκπαιδευτικό έχοντας μια πρώτη ιδέα για το θέμα με το οποίο πρόκειται να

ασχοληθούν και τους διανέμονται ερωτηματολόγια για να εργαστούν και να απαντήσουν ανά ζεύγη. Ο εκπαιδευτικός τους δίνει, έπειτα, και το φύλλο με τα αποτελέσματα για να κατανοήσουν και να κρίνουν και οι ίδιοι τις διατροφικές τους συνήθειες. Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου τα παιδιά αναφέρουν τα αποτελέσματα και των συμμαθητών τους προσπαθώντας να συντάξουν ολοκληρωμένες προτάσεις.

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές να προβούν σε μια ανασκόπηση στο διαδίκτυο, ώστε να ψάξουν ποιες είναι οι τροφές που πρέπει να καταναλώνουμε πιο συχνά για τη σωστή και εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού μας εκτός από αυτές που ήδη αναφέρθηκαν.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΑΚΟΛΟΥΘΕΙΤΕ ΥΓΙΕΙΝΗ ΔΙΑΤΡΟΦΗ;

ΑΠΑΝΤΗΣΤΕ ΑΜΕΣΩΣ!

1. Πόσα φλυτζάνια τσάι ή γάλα πίνετε κάθε μέρα;

A. Περισσότερα από δύο

B. Από ένα έως δύο

Γ. Κανένα

2. Πόσα λαχανικά τρώτε την εβδομάδα;

A. Πάνω από τέσσερα

B. Τρία ή τέσσερα

Γ. Ένα ή δύο 3.

3. Πόσο συχνά τρώτε έτοιμο φαγητό;

A. Δύο φορές την εβδομάδα

B. Μία φορά την εβδομάδα

Γ. Δύο ως τρεις φορές το μήνα

4. Πόσο συχνά τρώτε όσπρια ή ψάρια;

A. Σπάνια

B. Δύο φορές το μήνα

Γ. Μια φορά την εβδομάδα

5. Πόσες μερίδες και φρούτων τρώτε καθημερινά;

A. Μία

B. Δύο ως τρεις

Γ. Τέσσερις ή περισσότερες

6. Πόσα ποτήρια νερό πίνετε καθημερινά;

A. Δύο ή τρία

B. Τέσσερα ως επτά

Γ. Από οκτώ και πάνω

7. Πόσο συχνά τρώτε γλυκά;

A. Κάθε μέρα

B. Τέσσερις ως έξι φορές την εβδομάδα

Γ. Δύο-τρεις φορές την εβδομάδα

8. Πόσο συχνά τρώτε θερμιδογόνα σνάκ.;

A. Κάθε μέρα

B. Δύο-τρεις φορές την εβδομάδα

Γ. Το πολύ μία φορά την εβδομάδα

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Περισσότερα Α:

Δεν προσέχετε τη διατροφή σας και δεν ακολουθείτε καθόλου καλό πρόγραμμα διατροφής. Μπορεί να έχετε δυσάρεστα αποτελέσματα στο μέλλον.

Περισσότερα Β:

Η διατροφή σας χαρακτηρίζεται μέτρια και έχει περιθώρια βελτίωσης.

Περισσότερα Γ: Είστε πρότυπο της καλής διατροφής. Συγχαρητήρια!
Συνεχίστε έτσι.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ