



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Επισπεύδον Τμήμα)**

**σε συνεργασία με το**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ**  
**ΓΛΩΣΣΑΣ»**

Τίτλος: «Σχεδιασμός διδακτικών δράσεων για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης /ξένης σε ρωσόφωνους, αλλοδαπούς και παλινοστούντες μαθητές και μαθήτριες»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της Παπαδοπούλου Σύλβια-Άννας

Επιβλέπων: Καίλη Χασάν

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής: Οικονομάκου Μαριάνθη  
Σκούρτου Ελένη

ΡΟΔΟΣ, ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ, 2020

«Οι απόψεις που διατυπώνονται στην παρούσα πτυχιακή εκφράζουν αποκλειστικά την συγγραφέα»

## **Περιεχόμενα**

<b>Περίληψη.....</b>	<b>4</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>5</b>
<b>Ευχαριστίες.....</b>	<b>6</b>
<b>Εισαγωγή.....</b>	<b>7</b>
<b>1. Ορισμοί και εννοιολογικές προσεγγίσεις.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Πρώτη/ μητρική και δεύτερη/ ξένη γλώσσα.....</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Διγλωσσία.....</b>	<b>12</b>
<b>1.3 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση .....</b>	<b>14</b>
<b>2. Θεωρητικά Ζητήματα</b>	
<b>2.1 Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης /Ξένης γλώσσας</b>	
2.1.1 Εισαγωγή στην κατάκτηση/ εκμάθηση της δεύτερης/ ξένης γλώσσας.....	16
2.1.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας....	16
2.1.3 Μεθοδολογικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας.....	19
2.1.4 Τεχνικές και μέσα στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας .....	31
2.1.5 Στρατηγικές Μάθησης.....	35
2.1.6 Τυπολογίες Στρατηγικών Μάθησης.....	38
<b>2.2 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση</b>	
2.2.1 Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	39
2.2.2 Διαπολιτισμικά Μοντέλα Εκπαίδευσης.....	41
2.2.3 Αρχές και Στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	46
2.2.4 Νομοθετικό Πλαίσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	47
<b>2.3 Θεωρητικά Ζητήματα Διγλωσσίας</b>	
2.3.1 Η Διγλωσσία ως ατομικό και κοινωνικό φαινόμενο.....	51
2.3.2 Η Συστηματοποίηση των μορφών Διγλωσσίας.....	53
2.3.3 Εισαγωγή στη Δίγλωσση Εκπαίδευση.....	56
2.3.4 Διγλωσσία και εκπαίδευση.....	56
2.3.5 Ο ρόλος της πρώτης γλώσσας στην εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης.....	58
2.3.6 Η δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα .....	59

<b>2.4 Θεωρητικά ζητήματα Διδακτικού Σεναρίου</b>	
2.4.1 Εισαγωγή.....	61
2.4.2 Διδακτικό/ Μαθητικό Σενάριο.....	62
2.4.3 Δομή και Περιεχόμενο Διδακτικού Σεναρίου.....	65
2.4.4 Φάσεις υλοποίησης Διδακτικού Σεναρίου .....	65
<b>2.5 Αξιοποίηση και ένταξη των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία</b>	
2.5.1 Εισαγωγή.....	69
2.5.2 Σύντομη ιστορική αναδρομή.....	70
2.5.3 Πλεονεκτήματα ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.....	72
2.5.4 Η επιτακτική ανάγκη και χρήση των ΤΠΕ σε περίοδο πανδημίας.....	74
<b>2.6 Ρωσική γλώσσα- Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της γλώσσας</b>	
2.6.1 Ιστορικά στοιχεία.....	77
2.6.2 Ομοιότητες, διαφορές και δυσκολίες ανάμεσα στην Ελληνική και την Ρωσική γλώσσα.....	79
<b>3.Υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου</b>	
3.1 Διδακτικό Σενάριο.....	85
3.1.1 Εισαγωγή.....	85
3.1.2 Ταυτότητα Σεναρίου.....	86
3.1.3 Πορεία/ Φάσεις ανάπτυξης του Σεναρίου.....	92
<b>Συμπεράσματα.....</b>	<b>98</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>100</b>
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>106</b>

## Περίληψη

«Σύμφωνα με τον ορισμό του Taylor (1993, οπ. αναφ. στο Δαμανάκη 1997, 87) μια κοινωνία θεωρείται πολυπολιτισμική εφόσον περιλαμβάνει στους κόλπους της περισσότερες από μια πολιτισμικές κοινότητες που θέλουν να επιβιώσουν». Οι δεκαετίες 1970 και 1980 θεωρούνται σημαντικό ορόσημο για την Ελλάδα, καθώς η χώρα μας ενώ παραδοσιακά θεωρούνταν χώρα «αποστολής» μεταναστών δεχόμενη πολυάριθμα «κύματα» αλλοδαπών μεταναστών και παλινοστούντων την κατέστησε πολιτισμική, πολυγλωσσική και πολυφυλετική.

Ο χώρος της εκπαίδευσης καθώς βρίσκεται πάντα στην δίνη των εξελίξεων δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος. Η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας και στην δική μας περίπτωση της ελληνικής είναι ένα απαιτητικό ζήτημα όπου η ελληνική κοινωνία κλήθηκε άμεσα να αντιμετωπίσει. Έτσι λοιπόν οι νέες συνθήκες συνέβαλαν στην αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανάγκη της ελληνικής κοινωνίας να θεσμοθετήσει την διαπολιτισμική εκπαίδευση όπου συμβάλει καθοριστικά και σε διδασκόμενα αντικείμενα όπως η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένη.

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται την δημιουργία ενός προτεινόμενου διδακτικού σεναρίου όπου απευθύνεται πρωτίστως σε μαθητές και μαθήτριες με μητρική την Ρωσική γλώσσα αλλά και δευτερευόντως σε παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και μαθήτριες που διαθέτουν τις βασικές ή ελάχιστες γνώσεις της ελληνικής γλώσσας με σκοπό να τους βοηθήσει να αποκτήσουν βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες και να δραστηριοποιηθούν γλωσσικά όχι μόνο στο σχολικό αλλά και κοινωνικό τους περιβάλλον.

### Λέξεις- Κλειδιά

Διδακτικό Σενάριο, Ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα, Διγλωσσία, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

## **Abstract**

*According to Taylor (1993, in Damanaki 1997, 87) a society is considered multicultural as it includes more than one cultural community that be able to survive.* The 1970s and 1980s are considered an important landmark for Greece, as our country, while traditionally considered a country that send immigrants in other countries, while received numerous “waves” of foreign immigrants and returnees transformed into a cultural, multilingual and multiracial country. The domain of education be always in the vortex of developments and could not remain unaffected. The acquisition of the second language and especially of Greek language is a demanding issue that Greek society immediately called to deal.

Thus, new conditions contributed to the revision of the education system and the necessity of Greek society to institutionalize intercultural education, where it also contributes decisively to teach subjects such as teaching Greek as a second/ foreign language.

This Master thesis is related to the creation of proposed instructional scenario which is related first of all with students with a native Russian language and secondarily to returnees and foreign students, who have the basic or minimal knowledge of the Greek language in order to acquire basic communication skills and be active linguistically not only in their school but also in their social environment.

## **Key – Words**

Instructional Scenario, Greek as a Second / Foreign Language, Bilingualism, Intercultural Education.

## Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Ανάλυση και διδασκαλία της πρώτης και δεύτερης/ξένης γλώσσας των Τμημάτων Μεσογειακών Σπουδών και Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Ως την ελάχιστη δυνατή μνεία, με την παρούσα παράγραφο οφείλω να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνηση της εργασίας μου.

Πρώτους από όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κο Καϊλή Χασάν για την πολύτιμη υποστήριξη του, τις παραγωγικές υποδείξεις του και το πολύ καλό κλίμα συνεργασίας που διαμόρφωσε συμβάλλοντας τα μέγιστα για την κατάρτιση της διπλωματικής μου εργασίας. Οι συμβουλές του και οι οδηγίες του συνέβαλαν καθοριστικά στην δημιουργία της συγκεκριμένης μελέτης. Στην συνέχεια, οφείλω να ευχαριστήσω τις καθηγήτριες του μεταπτυχιακού κα Σκούρτου Ελένη και κα Οικονομάκου Μαριάνθη για όλες αυτές τις γνώσεις που μου προσέφεραν κατά την διάρκεια των μαθημάτων και που δέχτηκαν να αποτελούν μέλη της τριμελούς επιτροπής για την παρουσίαση της εργασίας μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την ηθική στήριξη και συμπαράσταση σε όλη την διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος. Ευχαριστώ θερμά τους φίλους μου που ο καθένας με τον δικό του τρόπο με καθοδήγησαν και συνέβαλαν ώστε να υλοποιηθεί η εργασία μου.

Στον Σέλντι και την Κάντι

## Εισαγωγή

Η ενασχόληση μου με την ρωσική γλώσσα ξεκίνησε το έτος 2011 ούσα φοιτήτρια του Τμήματος Γλώσσας και Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία άπτεται της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας εστιάζοντας σε Ρωσόφωνους, αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές/τριες επιπέδου B1 που διαθέτουν στοιχειώδεις γνώσεις της ελληνικής γλώσσας και είναι σε θέση να επικοινωνήσουν και να κατανοήσουν τον ομιλητή/τρια που βρίσκεται απέναντι τους. Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο πρόκειται να εφαρμοστεί σε μαθητές/τριες που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα και συμμετέχουν σε μαθήματα πρόσθετης διδασκαλίας, σε τάξεις υποδοχής είτε σε σχολικά περιβάλλοντα μεικτών τάξεων με βασικό σκοπό να τους βοηθήσει να αποκτήσουν βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες και να δραστηριοποιηθούν γλωσσικά όχι μόνο στο σχολικό αλλά και το κοινωνικό τους περιβάλλον.

Πιο συγκεκριμένα, η εργασία αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αφορά την θεματική ορισμοί και εννοιολογικές προσεγγίσεις. Σε αυτό το κεφάλαιο αναλύονται οι ορισμοί που αφορούν την κατανόηση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας. Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται πολυπολιτισμικές. Η ανάγκη υιοθέτησης αλλαγών σε όλους τους τομείς και κυρίως στο χώρο της εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία. Έννοιες όπως *πρώτη/μητρική* και *δεύτερη/ξένη γλώσσα* παρουσιάζονται και αναλύονται με κάθε λεπτομέρεια ώστε να γίνει κατανοητή η ανάγνωση της εργασίας.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά εξ ολοκλήρου τα θεωρητικά ζητήματα που σχετίζονται με το περιεχόμενο της εργασίας, χωρίζεται σε έξι ενότητες, με τις αντίστοιχες υποενότητες τους, επιχειρώντας μια αναλυτική παρουσίαση αυτών. Η πρώτη ενότητα αφορά την *διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*, εισαγωγικά γίνεται μια αναφορά στην χρήση του όρου *εκμάθηση* ή *κατάκτηση* της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Έπειτα, ακολουθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό κατάκτησης αλλά και σε όλες τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τεχνικά μέσα που σχετίζονται με την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Τέλος, παρουσιάζονται οι στρατηγικές μάθησης, εννοώντας όλες τις ενέργειες και τα μέσα που χρησιμοποιεί ο εκάστοτε μαθητής/τρια με σκοπό την ολοκλήρωση της



γλώσσας- στόχου και παρατίθενται το νομοθετικό πλαίσιο που έχει επικρατήσει στην Ελλάδα.

Η δεύτερη ενότητα πραγματεύεται την έννοια της *διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, όπου σχετίζεται με μια διαδικασία που αναγνωρίζει και σέβεται την διαφορετικότητα των μαθητών. Αναλύονται τα διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης καθώς και στις αρχές και στους στόχους όπου βασίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να αντιμετωπίσει τη νέα σχολική πραγματικότητα.

Στην τρίτη ενότητα παρουσιάζεται ο όρος *διγλωσσία* ως ατομικό και κοινωνικό φαινόμενο, εδώ παρουσιάζονται και αναλύονται οι μορφές της διγλωσσίας και θέτονται ζητήματα που αφορούν τη διγλωσση εκπαίδευση. Ακολούθως, συζητείται ο ρόλος που διαδραματίζει η μητρική γλώσσα των μαθητών στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης. Επιπλέον, ακολουθεί η διγλωσση εκπαίδευση που εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η τέταρτη ενότητα ασχολείται με τα θεωρητικά ζητήματα που αφορούν το *διδασκτικό σενάριο*. Αρχικά, γίνεται μια εισαγωγή και ακολουθεί η δομή και το περιεχόμενο του διδακτικού σεναρίου. Η ενότητα κλείνει με τις φάσεις υλοποίησης του μαθητικού σεναρίου.

Η πέμπτη ενότητα σχετίζεται με την *αξιοποίηση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία*. Το κεφάλαιο είναι οργανωμένο ως εξής, α) αρχικά παρουσιάζεται η εισαγωγή για τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, β) ακολουθεί μια σύντομη ιστορική αναδρομή, γ) η ενότητα συνεχίζει με τα πλεονεκτήματα ένταξης των ΤΠΕ στο χώρο της εκπαίδευσης, δ) το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την επιτακτική ανάγκη και χρήση των ΤΠΕ σε περίοδο πανδημίας.

Το δεύτερο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την έκτη ενότητα που αφορά τη *ρωσική γλώσσα* και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της γλώσσας αυτής. Πρόκειται για την μητρική γλώσσα των μαθητών/τριων όπου αναφέρεται το διδακτικό σενάριο της συγκεκριμένης εργασίας. Αρχικά, παρουσιάζονται εν συντομία τα ιστορικά στοιχεία που αφορούν την ρωσική γλώσσα και ολοκληρώνεται με την θεματική *Ομοιότητες, διαφορές και δυσκολίες που προκύπτουν ανάμεσα στην ρωσική και ελληνική γλώσσα*.

Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο αποτελεί την *υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου*. Η ενότητα που θα διδαχτεί δεν αποτελεί πιστή αφοσίωση και παρακολούθηση ενός διδακτικού εγχειριδίου καθώς το επίπεδο, οι ανάγκες και οι δυσκολίες που πρόκειται να συναντήσουν οι μαθητές/τριες διαδραματίζουν το σπουδαιότερο ρόλο στο συγκεκριμένο σενάριο. Ένα μέρος των κειμένων και των

δραστηριοτήτων προέρχεται από το διδακτικό εγχειρίδιο της Β' τάξης Δημοτικού «Ταξίδι στο κόσμο της γλώσσας» και συγκεκριμένα από τις ενότητες 15 «Αλληλογραφώ» και ενότητα 16 «Νιώθω», ενώ το υπόλοιπο υλικό αποτελεί πρόταση της δημιουργού του διδακτικού σεναρίου. Ο προτεινόμενος χρόνος διδασκαλίας υπολογίζεται στις δέκα διδακτικές ώρες ωστόσο μπορεί να τροποποιηθεί αναφορικά με το επίπεδο, τις ανάγκες και τις δυσκολίες που πρόκειται να αντιμετωπίσουν οι μαθητές/ τριες. Αξίζει να σημειωθεί ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη μητρική γλώσσα των μαθητών/ τριων, στα ενδιαφέροντα και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους γνωρίσματα που φέρουν από τις πατρίδες τους.

Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα της μελέτης, όπου συνοψίζονται με όσα ζητήθηκαν καθώς και με την βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε.

# 1.Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων

## 1.1 Πρώτη/ μητρική και δεύτερη/ ξένη γλώσσα.

Οι όροι πρώτη και μητρική γλώσσα είναι δυο έννοιες ταυτόσημες. Ως πρώτη γλώσσα θεωρείται η γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο από τα πρώτα χρόνια της παιδικής του ηλικίας, τα ακούσματα που διαθέτει από το κοινωνικό του περιβάλλον, στο οποίο έρχεται σε συνεχή επαφή και επικοινωνία το παιδί, δημιουργώντας μια αλληλεξάρτηση στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και της μητρικής. Πρόκειται για την γλώσσα των δεσμών και των ταυτίσεων, καθώς αποτελεί το κυριότερο στοιχείο της προσωπικής ταυτότητας και ένδειξη πολιτισμού. Επίσης, η μητρική γλώσσα ξεκινάει ήδη από την εμβρυική ηλικία καθώς το έμβρυο έχει ακούσματα από το περιβάλλον τα οποία όταν γεννιέται τα αναγνωρίζει.

Η εκμάθηση μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας είναι μια διαδικασία όπου το άτομο συνδυάζει όλες τους τομείς της προσωπικότητας του, καλλιεργώντας την επικοινωνιακή ικανότητα. Μιλώντας για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας θα πρέπει να επισημάνουμε ότι υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στους όρους δεύτερη και ξένη γλώσσα καθώς συχνά θεωρούνται συνώνυμοι. Σύμφωνα με την Μπέλλα (2011, 17) ως δεύτερη γλώσσα θεωρούμε οποιαδήποτε γλώσσα γνωρίζει ένα άτομο πέρα της μητρικής του και θεωρείται η επίσημη ή κοινωνικά κυρίαρχη γλώσσα που απαιτείται για βασικούς θεσμούς όπως η εκπαίδευση. *Δεύτερη γλώσσα θεωρείται οποιαδήποτε γλώσσα κατακτά ή μαθαίνει ένα άτομο πέρα από τη μητρική του άσχετα από το περιβάλλον εκμάθησης και τον αριθμό άλλων μη μητρικών γλωσσών που πιθανώς κατέχει* (Ellis 1994, 12 οπ αναφ. στο Μπέλλα 2010, 23). Ως δεύτερη γλώσσα νοείται η γλώσσα η εκμάθηση της οποίας πραγματοποιείται στο γλωσσικό περιβάλλον όπου η γλώσσα αυτή αποτελεί την επίσημη γλώσσα επικοινωνίας και χρησιμοποιείται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ο/ η μαθητής/ τρια κατακτά τη δεύτερη γλώσσα καθώς έχει συχνή επικοινωνία και επαφή με τους ομιλητές/ τριες της εκάστοτε χώρας στην περίπτωση μας την Ελλάδα παρακολουθεί τα μαθήματα στο σχολικό περιβάλλον και του δίνεται η δυνατότητα να μπορεί να επικοινωνεί με τους φυσικούς ομιλητές και να εξασφαλίζει τις προσωπικές του ανάγκες. Το γεγονός ότι ένα άτομο βρίσκεται στο φυσικό περιβάλλον όπου ομιλείται η γλώσσα διευκολύνει στο μεγαλύτερο βαθμό της διαδικασία της εκμάθησης, καθώς μπορεί να χειρίζεται

εναλλακτικά δύο γλώσσες και κοινωνικοποιείται ανάμεσα σε δύο κόσμους με διαφορετική κουλτούρα, παραστάσεις και αξίες.

Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας πραγματοποιείται στο οικείο περιβάλλον του/ της μαθητή/ τριας, είναι η γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο πέρα από το σχολικό ή οικογενειακό περιβάλλον κυρίως από φροντιστηριακά μαθήματα ή και στο σχολείο χωρίς να είναι απαραίτητη η επαφή με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας (Διαμαντοπούλου 2012, 9). Επομένως, η ξένη γλώσσα είναι πιο δύσκολο να κατακτηθεί καθώς ο/η μαθητής/ τρια δεν την χρησιμοποιεί άμεσα αλλά πάρα μόνο όπου χρειαστεί εξυπηρετώντας μορφωτικούς ή επαγγελματικούς λόγους. Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους όρους πρώτη/ μητρική και δεύτερη/ ξένη γλώσσα. Η πρώτη γλώσσα ταυτίζεται με την μητρική γλώσσα που μαθαίνει το άτομο από την πρώτη στιγμή της γέννησης του, η δεύτερη γλώσσα από την άλλη πλευρά έπεται της μητρικής στο οικείο φυσικό περιβάλλον και εξυπηρετεί επικοινωνιακές ανάγκες. Η ξένη γλώσσα καλύπτει εσωτερικά κίνητρα και επιθυμίες με σκοπό τις επικοινωνιακές ανάγκες στο μέλλον. Πολιτικοί, οικονομικοί, πολιτιστικοί και κοινωνικοί λόγοι διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην απόφαση για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας καθώς επίσης και προσωπικοί αλλά επαγγελματικοί στόχοι και επιθυμίες.

Έχοντας παρουσιάσει παραπάνω έννοιες που σχετίζονται με την πρώτη/ μητρική γλώσσα και την δεύτερη/ ξένη γλώσσα και εφόσον η παρούσα μελέτη αφορά και την μητρική γλώσσα των μαθητών αλλά και την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας θεωρείται χρήσιμο και ενδιαφέρον να γίνει αναφορά και ανάλυση του όρου διγλωσσία στην επόμενη υποενότητα.

## **1.2 Διγλωσσία**

Η κοινωνία μας χαρακτηρίζεται πολυπολιτισμική και μέσα σ αυτές τις νέες κοινωνικές συνθήκες οι άνθρωποι έχουν την ανάγκη να επικοινωνούν μεταξύ τους με αποτέλεσμα το φαινόμενο της διγλωσσίας να χαρακτηρίζεται πολυδιάστατο με οποιαδήποτε απόπειρα να δοθεί ένας ορισμός να φαντάζει αρκετά δύσκολη. Είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο και στην διεθνή βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί ανάλογα με την οπτική στην οποία εστιάζει ο κάθε ερευνητής. Σαν όρος συνίσταται ως «diglossia» εισηγητής της οποίας θεωρείται ο C. Ferguson (1959) αλλά

και ως «bilingualism» όπου παραπέμπει στην χρήση δυο γλωσσών από το ίδιο το άτομο.

Το φαινόμενο της διγλωσσίας δεν είναι πρόσφατο ούτε γεωγραφικά ούτε ιστορικά. Η διγλωσσία εμφανίζεται όταν συναντώνται δυο γλώσσες με βασικότερους παράγοντες να αφορούν τον τομέα της πολιτικής, της θρησκείας, της μόρφωσης και της κοινωνίας. Ένα άτομο μαθαίνει μια γλώσσα είτε από επιλογή να μιλήσει αυτήν την γλώσσα και να διευρύνει τους ορίζοντες του, είτε από αναγκαστική επιλογή όταν αλλόγλωσσες ομάδες έρχονται σε επαφή (κυρίως για μεταναστευτικούς λόγους). Σύμφωνα με την Τριάρχη (2000 οπ. αναφ. στο Τάντση 2012, 7), ο ορισμός της διγλωσσίας κατατάσσεται σε δυο μεγάλες κατηγορίες που αφορούν:

- την γλωσσολογική σημασία και
- την λειτουργικότητα του φαινομένου της διγλωσσίας, εστιάζοντας δηλαδή στους λόγους που ένα άτομο αποφασίζει να χρησιμοποιήσει την μία ή την άλλη γλώσσα.

Οι ερευνητές που υποστηρίζουν την γλωσσολογική σημασία της διγλωσσίας ορίζουν ως δίγλωσσο άτομο το άτομο που μπορεί να εκφραστεί στην δεύτερη γλώσσα ολοκληρωμένα και με εννοιολογικό περιεχόμενο (Τριάρχη 2000). Ερωτήματα που δημιουργούνται είναι κατά πόσο καλά το άτομο μπορεί να κατέχει τις δυο γλώσσες; Οι απόψεις των μελετητών διαφέρουν μεταξύ τους καθώς σημειώθηκε η ανάγκη για διάκριση μεταξύ της επάρκειας σε μια γλώσσα και την χρήση από τον ομιλητή. Μερικές από τις πιο ισχυρές διαφοροποιήσεις είναι αυτές του Macnamara (Τάντση 2012, 8) που υποστήριξε ότι δίγλωσσος θεωρείται ο άνθρωπος που έχει περιορισμένη ικανότητα σε μια από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες μιας γλώσσας πλην την μητρικής. Με βάση όμως αυτή την άποψη το μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού είναι δίγλωσσο. Από την άλλη πλευρά ο Bloomfield (Σκούρτου 1997) ορίζει ως δίγλωσσο αυτό το άτομο που κατέχει σε άριστο βαθμό τις δύο γλώσσες. Στην δεύτερη κατηγορία που αφορά την λειτουργικότητα του φαινομένου της διγλωσσίας, ο Mackey (1968) ορίζει ότι η διγλωσσία είναι ένα κοινωνιογλωσσικό φαινόμενο και το άτομο που θεωρείται δίγλωσσο μπορεί να χρησιμοποιεί τις γλώσσες που γνωρίζει εναλλάσσοντας τις με ευκολία χωρίς να δημιουργούνται προβλήματα στον γλωσσικό κώδικα. Με βάση όλα τα παραπάνω μπορούμε εύκολα να επισημάνουμε ότι δεν υπάρχει ένας και μοναδικός ορισμός για την διγλωσσία, αυτό όμως που γίνεται ευρέως αποδεκτό είναι ότι η διγλωσσία δεν έχει αρχή και τέλος, δεν ολοκληρώνεται πουθενά, δεν έχει ένα συγκεκριμένο όριο και συνεχώς μεταβάλλεται.

Είναι δύσκολο να μιλήσει κανείς για το βαθμό της διγλωσσίας καθώς δεν υπάρχει μέτρηση του φαινομένου αυτού. Είναι μια έννοια σχετική γι' αυτό και δεν μπορούμε να αναρωτιόμαστε εάν κάποιος είναι δίγλωσσος αλλά ποια διάσταση του φαινομένου τον κάνει δίγλωσσο. Η πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει όχι μόνο την ελληνική αλλά και τις δυτικές κοινωνίες δημιουργεί την ανάγκη για την υιοθέτηση αλλαγών σε εθνικό, γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο. Ο τομέας της εκπαίδευσης όπου μας αφορά στην παρούσα εργασία και όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος. Για να συμβαδίσει ο τομέας της εκπαίδευσης με όλες αυτές τα νέες εξελίξεις η απάντηση είναι η Διαπολιτισμική εκπαίδευση την οποία θα αναλύσουμε παρακάτω.

### **1.3 Διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Το γεγονός ότι η Ελλάδα έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής εκατοντάδων μεταναστών με σκοπό την διασφάλιση ενός αξιοπρεπούς τρόπου ζωής, έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την σύσταση του μαθητικού πληθυσμού. Το εκπαιδευτικό σύστημα όμως δεν μένει απαθές και προσαρμόζεται στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα. Έτσι λοιπόν ο τομέας της εκπαίδευσης προσπαθεί να ενσωματώσει όλους τους μαθητές/ τριες πρόσφυγες σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο όπου λαμβάνονται υπόψη όλες οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών σεβόμενοι πάντα το διαφορετικό. Αυτό το σημαντικό έργο καλείται να αναλάβει η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε όλα τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπως και στην χώρα μας δίνοντας την ευκαιρία τόσο στους γηγενείς, όσο και στους αλλοδαπούς μαθητές να ενταχθούν ομαλά στα νέα πολιτισμικά δεδομένα που ορίζει η σύγχρονη κοινωνία και παράλληλα το σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίστηκε ως απάντηση σε φιλελεύθερες αξίες όταν τα πολυάριθμα κύματα μεταναστών έκαναν αισθητή την παρουσία τους, προφανώς δεν αποτελεί ένα είδος μαθήματος, ούτε είναι μέρος κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος αλλά μια προσέγγιση. Στην ελληνική βιβλιογραφία σαν όρος η διαπολιτισμική εκπαίδευση κάνει αισθητή την παρουσία της από το 1980.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν προωθεί ένα στερεότυπο τρόπο εκπαίδευσης αλλά προσφέρει ίση εκπαίδευση για όλους μαθητές/ τριες και όχι μόνο στους γηγενείς ανεξαρτήτως εθνοπολιτισμικής διάστασης του κάθε ατόμου.

Ο Δαμανάκης (1997) διακρίνει τις παρακάτω αρχές που διέπουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση:

- ισοτιμία και αλληλεπίδραση των πολιτισμών,
- ίσα δικαιώματα για όλους στην εκπαίδευση και την ζωή.

Τις παραπάνω αρχές συμπληρώνει ο Essinger (1991) με αρχές όπως:

- εκπαίδευση για ενσυναίσθηση στον συνάνθρωπο σχετικά με ζητήματα διαφορετικότητας του ατόμου,
- εκπαίδευση για αλληλεγγύη όπου απομακρύνει την κοινωνική ανισότητα,
- διαπολιτισμικός σεβασμός.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο το οποίο δεν συμβαδίζει με τις άλλες επιστήμες αλλά ως ένα σύγχρονο αντικείμενο μελέτης, μια σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση που περικλείει τις συνθήκες και τις ανάγκες που δημιουργούνται στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες και ενδιαφέρεται για την καλλιέργεια του αισθήματος του σεβασμού και της διαφορετικότητας. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η καινοτόμα αυτή παιδαγωγική προσέγγιση γεφυρώνει το χάσμα που δημιουργείται από τις κυρίαρχες ομάδες εις βάρος των μειονοτικών ομάδων και οδηγεί τους μαθητές είτε πρόκειται για αλλοδαπούς παλιννοστούντες, Ρομά, Μουσουλμάνους όσο και τους γηγενείς στην εκπαιδευτική ενσωμάτωση. Επομένως, μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δημιουργούνται τα θεμέλια για κοινωνίες πολιτισμικά ανοιχτές με σεβασμό στο διαφορετικό και στην αμοιβαία εκτίμηση. Πρόκειται για τον θεμέλιο λίθο της εκπαίδευσης καθώς διευρύνει τους εκπαιδευτικούς στόχους αλλά και προβάλλει σημαντικές αξίες για την περαιτέρω ζωή του μαθητή.

## **2.Θεωρητικά Ζητήματα**

### **2.1 Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας**

#### **2.1.1 Εισαγωγή στην κατάκτηση /εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας**

Τα μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα των προσφύγων και μεταναστών στον Ελλαδικό χώρο έχουν απασχολήσει και την εκπαιδευτική κοινότητα τα τελευταία χρόνια. Η εκμάθηση κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας απασχολεί τον κλάδο της γλωσσολογίας όπου τα άτομα μαθαίνουν μια γλώσσα άγνωστη και διαφορετική γι' αυτά πέρα από την πρώτη γλώσσα, την μητρική τους. Η κατάκτηση

της μητρικής γλώσσας διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο για τον μαθητή/ τρια καθώς πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία όπου συμβάλλει καθοριστικά στην νοητική δόμηση του ατόμου.

Αμφιλεγόμενο ζήτημα αποτελεί η χρήση του όρου εκμάθηση ή κατάκτηση όταν αναφέρεται κάποιος στην δεύτερη γλώσσα. Η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας ακολουθεί την πρώτη και γι' αυτό άλλωστε γίνεται λόγος για την κατάκτηση της μητρικής. Στην περίπτωση της δεύτερης γλώσσας μιλάμε για εκμάθηση καθώς την γλώσσα αυτή αναλαμβάνει το άτομο αφού έχει αφομοιώσει τους βασικούς μηχανισμούς της πρώτης γλώσσας και χωρίς βέβαια να έχει πλησιάσει τον ίδιο βαθμό κατάκτησής της.

### **2.1.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας**

Σύμφωνα με τον Μήτση (2014) τα άτομα που προσπαθούν να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα είναι αρκετά δύσκολο να την κάνουν κτήμα τους και να την μάθουν το ίδιο εξίσου καλά με την πρώτη/ μητρική τους γλώσσα. Αυτό οφείλεται σε μια σειρά παραγόντων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους επηρεάζοντας το βαθμό εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας και διακρίνονται σε ψυχολογικούς και κοινωνικό-πολιτιστικούς παράγοντες (Μήτσης 2004, 27) και παρουσιάζονται παρακάτω.

#### *Ψυχολογικοί παράγοντες*

*«Κάθε άτομο επιχειρεί να προσεγγίσει και να αφομοιώσει τη δεύτερη γλώσσα χρησιμοποιώντας στρατηγικές μάθησης σε συνδυασμό με ένα πλήθος παραγόντων οι περισσότεροι εκ των οποίων είναι ψυχολογικής υφής» (Μήτσης 2004, 57).* Οι παράγοντες αυτοί είναι οι ακόλουθοι και αναλύονται παρακάτω.

#### *Η ικανότητα αντίληψης του όλου και του μέρους*

Εστιάζει στην συνολική εικόνα της γλώσσας ή σε δομές και τμήματα αυτής αντίστοιχα.

#### *Η παρορμητικότητα/ στοχαστικότητα*

Αφορά δυο τρόπους αντίδρασης των μαθητών/ τριων που στηρίζονται στη διαισθητική και συστηματική μορφή μάθησης.

#### *Το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και αυτοαπόρριψης*

Η ύπαρξη του αυτοσεβασμού οδηγεί τον μαθητή/ τρια στην επιτυχή διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, ενώ αντιθέτως συναισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης,



ανασφάλειας και κατωτερότητας δεν συμβάλλουν στην αφομοίωση ικανοποιητικού βαθμού της Γ2.

#### *Η γλωσσική ανεκτικότητα και η γλωσσική αδιαλλαξία*

Αναφέρεται στον βαθμό ανεκτικότητας που διαθέτει το άτομο απέναντι σε αξίες, ιδέες αλλά και απόψεις που έρχονται σε αντίθεση με το γλωσσικό σύστημα. Τα άτομα που δέχονται την νέα γνώση την κατακτούν ταχύτερα σε σχέση με τα άτομα εκείνα που είναι περιορισμένα στο δικό τους γλωσσικό σύστημα.

#### *Η εσωστρέφεια και η εξωστρέφεια*

Σχετίζεται με την στάση των ατόμων να χρησιμοποιούν ή να μην χρησιμοποιούν το γλωσσικό σύστημα και να βρίσκονται ή όχι σε διαρκή επικοινωνία με το περιβάλλον τους. Το συναίσθημα της απάθειας ή της έντασης όπου διακρίνεται σε δυο κατηγορίες οι οποίες είναι οι εξής: δημιουργική και μη δημιουργική ένταση. Στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ζητούμενο αποτελεί η δημιουργική ένταση αλλά παράλληλα και η κατάσταση μιας υγιούς ανησυχίας για την αποφυγή δυσκολιών που προκύπτουν κατά την εκμάθηση της Γ2.

#### *Τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα*

Διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας καθώς με την σωστή διδασκαλία αποτελεί εσωτερικό κίνητρο τόσο για τους μαθητές/ τριες και τους εκπαιδευτικούς αλλά και εξάπτει το ενδιαφέρον για την εκμάθηση της γλώσσας.

#### *Κοινωνικό-πολιτιστικοί παράγοντες*

Σε αυτήν την κατηγορία παραγόντων συγκαταλέγονται στάσεις και απόψεις για τον λαό, την ίδια την γλώσσα και την απόσταση που επικρατεί ανάμεσα στην μητρική και την δεύτερη γλώσσα του μαθητή/ τριας. Το κίνητρο και το ενδιαφέρον για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας συνδέεται άμεσα και σε μεγάλο βαθμό με την άποψη που δημιουργούν οι μαθητές για την γλώσσα αυτή. Ο τομέας διδασκαλίας των ξένων γλωσσών επηρεάζεται από τις προκαταλήψεις για τον λαό και την γλώσσα. Σύμφωνα με την Σέλλα-Μάτζη (2001), οι βασικότεροι κοινωνικοί παράγοντες αφορούν:

- την ηλικία που έρχεται σε επαφή το άτομο με την δεύτερη γλώσσα, αναφερόμενοι δηλαδή στην χρονική περίοδο που μετανάστευσε, τη χρονική διάρκεια με τους φυσικούς ομιλητές της δεύτερης γλώσσας, την ύπαρξη ή μη επαφής με φυσικούς ομιλητές του περιβάλλοντος της Γ2 του μαθητή. Με την προσωπική επαφή φυσικών ομιλητών/ τριων, ο μαθητής αφομοιώνει ταχύτερα

την γλώσσα καθώς δημιουργείται μια σχέση για επικοινωνία και παράλληλα γίνεται πιο ευνοϊκή η επαφή με τον συνάνθρωπο,

- το μορφωτικό επίπεδο κατέχει σπουδαίο κομμάτι στην διαδικασία της μάθησης, καθώς επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επιθυμία του ατόμου για επαφή με τους φυσικούς ομιλητές αλλά και αποτελεί σημαντικό κίνητρο για την θετική στάση των κατοίκων της χώρας υποδοχής,
- Την κοινωνική/ πολιτιστική απόσταση, όπως συμπλήρωσε ο Μήτσης (2004, 75), *«ο όρος απόσταση σε αυτήν την περίπτωση χρησιμοποιείται για να δηλώσει το βαθμό των ομοιοτήτων και διαφορών που υπάρχουν ανάμεσα στα δύο πολιτιστικά συστήματα (δηλαδή της Γ1 και της Γ2) όταν έρχονται σε επαφή στο εσωτερικό ενός και του αυτού ατόμου. Όσο μεγαλύτερη είναι η διαφορά μεταξύ των συστημάτων αυτών τόσο δυσκολότερη καθίσταται και η διαδικασία της πολιτιστικής προσαρμογής και η εκμάθηση της Γ2».*

Η πολιτιστική προσαρμογή διαφοροποιείται με παράγοντες που σχετίζονται με την προσωπικότητα του ατόμου αλλά και τα δεδομένα του περιβάλλοντος. Αν ο μαθητής/ τρια μαθαίνει την δεύτερη γλώσσα στο περιβάλλον της πρώτης/ μητρικής τότε η πολιτιστική προσαρμογή του καθίσταται δύσκολη καθώς δεν υπάρχει ουσιαστική επαφή με τον πολιτισμό της γλώσσας αυτής. Πρόκειται για την δυσάρεστη ψυχολογική κατάσταση όπου το άτομο αντιλαμβάνεται όταν βρίσκεται σε έναν άλλο τόπο άγνωστο γι' αυτόν όπου η γύρω πραγματικότητα του λειτουργεί με εντελώς διαφορετικό τρόπο από αυτόν που θα λειτουργούσε η δική του κοινωνία.

Η στρατηγική της αφομοίωσης στοχεύει ώστε το άτομο που μαθαίνει την γλώσσα υποδοχής να αφομοιώσει τα διάφορα πολιτιστικά στοιχεία της εκάστοτε χώρας παραμερίζοντας το δικό του πολιτισμό. Η στρατηγική της προσαρμογής αποτελεί μια ενδιάμεση στρατηγική καθώς διατηρούνται τα πολιτισμικά στοιχεία του ατόμου αλλά παράλληλα αφομοιώνονται και τα στοιχεία της νέας χώρας υποδοχής. Τέλος, η στρατηγική της διατήρησης αφορά μια ακραία πολιτική όπου το άτομο διατηρεί μόνο τα δικά του πολιτισμικά στοιχεία δημιουργώντας μεγαλύτερο βαθμό απόστασης και αραιή επαφή με τα άτομα άλλων ομάδων.

### 2.1.3 Μεθοδολογικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

*Παραδοσιακή μέθοδος/ Κλασική μέθοδος/ Μέθοδος γραμματικής και της μετάφρασης (Grammar- Translation Method)*

Πρόκειται για την παλαιότερη μέθοδο που καλύπτει ένα διάστημα ως τις αρχές του προηγούμενου αιώνα. Επικράτησε μέχρι τον 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο και ισχύει μέχρι και την σημερινή περίοδο σε διάφορες παραλλαγές. Στην Ελλάδα είναι γνωστή σαν παραδοσιακή μέθοδος και σε ορισμένα δημόσια σχολεία επικρατεί μέχρι και σήμερα. Η Παραδοσιακή Προσέγγιση προσεγγίζει τη γλώσσα ως γνωστικό αντικείμενο με «Κύρια μονάδα ανάλυσής, περιγραφής και διδασκαλίας της γλώσσας να είναι η λέξη. Η μάθηση συνιστά ένα είδος παθητικής παρακολούθησης που καλλιεργεί την στείρα απομνημόνευση με την διδασκαλία της γραμματικής να βασίζεται στην παρουσίαση γραμματικών κανόνων και έπειτα στην εφαρμογή μηχανιστικού και μεταφραστικού τύπου ασκήσεων (Μπέλλα 2001). Οι λέξεις απομνημονεύονται στην μητρική γλώσσα και τα κείμενα μεταφράζονται κατά λέξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλες οι διδακτικές δραστηριότητες στηρίζονται στις μεθοδολογικές αρχές της απομνημόνευσης, της επανάληψης, στην έμφαση της ακρίβειας και της ορθότητας, στην σύγκριση μητρικής και ξένης γλώσσας όπου γενικότερα η παρουσία της πρώτης γλώσσας είναι τόσο εμφανή με αποτέλεσμα η δεύτερη γλώσσα να στηρίζεται από αυτήν. Γενικότερα ο μαθητής/ τρια δεν λαμβάνει ενεργό ρόλο καθ' όλη την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όλες οι δραστηριότητες που του ανατίθενται εκτελούνται ατομικά και όχι συλλογικά και χωρίς να δίνεται έμφαση στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του, επικεντρώνεται δηλαδή στην παθητική παρακολούθηση του μαθήματος αποστηθίζοντας λίστες λέξεων και γραμματικούς κανόνες. Ο εκπαιδευτικός κατέχει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς αποτελεί τον βασικό συντελεστή που διαθέτει κύρος, διαχειρίζεται και ελέγχει την τάξη.

Στα μέσα περίπου του 19ου αιώνα κρίθηκε αναγκαία η ικανότητα για επικοινωνιακή χρήση των ξένων γλωσσών, ενώ καταδικαζόταν η υιοθέτηση εστίασης της διδασκαλίας αποκλειστικά και μόνο σε κανόνες γραμματικής, επομένως η Παραδοσιακή μέθοδος αποδείχθηκε αναποτελεσματική καθώς η πρόσληψη και η παραγωγή προφορικού λόγου (ακρόαση και ομιλία) απουσίαζαν.

### *Άμεση Προσέγγιση (The Direct Method)*

Οι κριτικές και οι προβληματισμοί που δέχτηκε η Παραδοσιακή μέθοδος οδήγησαν στην διατύπωση μιας άλλης θεωρίας που ονομάστηκε Άμεση Προσέγγιση. Η διδασκαλία των γλωσσών γίνεται αυστηρά και μόνο στην διδασκόμενη γλώσσα και η μητρική παρεμβαίνει σε σπάνιες περιπτώσεις, εκεί όπου κρίνεται απαραίτητο στοχεύοντας έτσι στην εκμάθηση με φυσικό τρόπο. Σκοπός είναι ο μαθητής/ τρια να εκτεθεί στα γλωσσικά ερεθίσματα όπως ακριβώς και το άτομο που μαθαίνει την μητρική γλώσσα. Έτσι λοιπόν η παραγωγή του προφορικού λόγου κατέχει ιδιαίτερη σημασία καθώς η επικοινωνία αποτελεί κύριο στόχο της μεθόδου αυτής με τον γραπτό λόγο να έπεται ως παραγωγή αυτού.

Δίνεται έμφαση στην σωστή προφορά που προσφέρει ο προφορικός λόγος, με *«βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας με βάση την θεωρία της Άμεσης προσέγγισης είναι η εξοικείωση με τον πολιτισμό της χώρας, τις καθημερινές συνήθειες και τον καθημερινό λόγο της αντίστοιχης γλωσσικής κοινότητας»* (Μήτσης 2004, 94). Αυτό σημαίνει ότι ο/ η εκπαιδευτικός θα πρέπει να μιλήσει τον μαθητή/ τρια στην λογική της γλώσσας αυτής. Αυτό επιτυγχάνεται με τον διδάσκων να είναι πολύ καλός γνώστης της Γ2 που διδάσκει και να είναι φυσικός ομιλητής αυτής ή να την μιλάει όπως οι φυσικοί ομιλητές της. Η διδασκαλία γίνεται πιο ευέλικτη και ο εκπαιδευτικός έχει περισσότερες επιλογές καθώς πρέπει να επινοεί διάφορους τρόπους ώστε να μην εμπλέκεται η μητρική γλώσσα στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αλλά και να παρακινεί τους μαθητές/ τριες του με ερωταποκρίσεις. Πρόκειται για ένα είδος συζήτησης μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού με στόχο την σωστή χρήση τόσο του λεξιλογίου όσο και των δομών.

Επόμενο χαρακτηριστικό της Άμεσης προσέγγισης είναι ο επαγωγικός τρόπος διδασκαλίας της γραμματικής, όπου οι διάφορες δομές τοποθετούνται σε διάφορα κείμενα και με αυτόν τον τρόπο διδάσκονται οι κανόνες (όχι από την γραμματική στο κείμενο αλλά από το κείμενο στην γραμματική). Ο διδάσκων με διάφορες ερωτήσεις καλεί τους μαθητές/ τριες να βρουν μέσω του κειμένου το γραμματικό φαινόμενο και καταλήγοντας στο συμπέρασμα να δημιουργήσουν τον κανόνα. Όλη η διδακτική ύλη στηρίζεται στο κριτήριο της καταστατικότητας όπου τα διάφορα γλωσσικά φαινόμενα τοποθετούνται στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δραστηριότητες πραγματοποιούνται στην αίθουσα διδασκαλίας καθώς η χρήση μετάφρασης αποφεύγεται χρησιμοποιώντας ο/ η εκπαιδευτικός διάφορα εποπτικά μέσα για το νόημα των λέξεων. Ο/ η διδάσκων/ ουσιαστικά μπορεί να

χειριστεί όπως εκείνος θεωρεί ορθά τα εγχειρίδια διδασκαλίας και να εστιάσει εκεί όπου κρίνεται απαραίτητο ανάλογα με την καταστατικότητα που ειπώθηκε παραπάνω. Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι «το λάθος εδώ δεν αντιμετωπίζεται αυστηρά αλλά ο εκπαιδευτικός βοηθάει τον εκπαιδευόμενο χωρίς να ακολουθεί τον μηχανιστικό τρόπο μάθησης.

#### *Καταστασιακή Γλωσσική Διδασκαλία και Προφορική Προσέγγιση (Situational Approach)*

Πρόκειται για ένα μοντέλο που έχει τις ρίζες του στην δεκαετία 1920-1930 όπου γνώρισε τεράστια απήχηση στην Μεγάλη Βρετανία μέχρι το 1950. Έμφαση στην Καταστασιακή Γλωσσική Διδασκαλία δίνεται η προτεραιότητα στο λεξιλόγιο και στην γραμματική καθώς το λεξιλόγιο σχετίζεται άμεσα με την διδασκαλία της ξένης γλώσσας και σε αυτήν την εποχή η ανάγνωση ως στόχος διδασκαλίας ήταν ιδιαίτερος ανεπτυγμένη. Άλλωστε το διάστημα 1920-1940 δημιουργήθηκαν και οι πρώτοι κατάλογοι συχνόχρηστων λέξεων, όπου η γνώση τους θεωρούνταν προϋπόθεση τόσο για την ανάγνωση όσο και για την και για την κατανόηση κειμένων.

Σχετικά με την γραμματική επικρατούσε η αντίληψη ότι η σωστή χρήση των προτασιακών δομών είχε ως συνέπεια στην ορθή κατανόηση της γραμματικής. Η προσέγγιση αυτή εστιάζει όλη της την θεωρία γύρω από τη γνώση της λειτουργίας της γλώσσας όπου η κεντρική ιδέα επεκτείνεται στα επίπεδα των συμφραζομένων, της σημασιολογίας, της λεξικογραμματικής και της φωνολογίας.

#### *Ακουστικό-προφορική Μέθοδος (Audio-Lingual Approach)*

Πρόκειται για την πιο διαδεδομένη μέθοδο που στηρίζεται στις αρχές του αμερικανικού δορισμού και συμπεριφορισμού με κύριο εκπρόσωπο τον Bloomfield, οι οποίες στηρίζονται σε τέσσερις προϋποθέσεις σε επίπεδο διδασκαλίας :

- η εκμάθηση ξένων γλωσσών αποτελεί μηχανική διεργασία διαμόρφωσης συνηθειών, άρα η συνεχής επανάληψη λέξεων και φράσεων είναι η μοναδική μέθοδος αφομοίωσης και κατάκτησης δομών.
- Η κατάκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων κρίνεται αποτελεσματικότερη εφόσον τα δεδομένα της δεύτερης γλώσσας παρουσιάζονται αρχικά με ακουστικό τρόπο και έπειτα γραπτά.

- Προτίμηση στην διαδικασία του αναλογικού σχηματισμού και όχι στην γλωσσική ανάλυση. Εσωτερίκευση της αντίστοιχης δομής πάντοτε με βάση την επαγωγική διαδικασία.
- Οι συντακτικές δομές συνυπάρχουν πάντα με τα υπόλοιπα γλωσσικά στοιχεία. Οι σημασίες των λέξεων κατακτούνται με βάση τις αναφορές στον πολιτισμό που χρησιμοποιεί την μητρική (Μπέλλα 2011, 204).

Οι στόχοι της Ακουστικό-προφορικής Μεθόδου χωρίζονται σε βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους. Στους βραχυπρόθεσμούς συγκαταλέγονται οι στόχοι ώστε οι μαθητές να μπορούν να προφέρουν από νωρίς τις λέξεις και να γνωρίζουν έναν ικανοποιητικό βαθμό λέξεων με τις οποίες θα προσλάβουν οι δομές αυτές κάποιες συγκεκριμένες σημασίες. Στους μακροπρόθεσμους στόχους συγκαταλέγεται η χρήση της γλώσσας σε βαθμό όμοιο όπως του φυσικού ομιλητή. Στις μαθησιακές τεχνικές της μεθόδου αυτής ανήκουν η μίμηση και η αποστήθιση με διαλόγους που διαθέτουν λεξιλόγιο και δομές υψηλής συχνότητας, τους οποίους καλούνται οι μαθητές να αποστηθίσουν και να επαναλαμβάνουν διορθώνοντας ο εκπαιδευτικός λάθη προφοράς και παραγωγής που τυχόν προκύπτουν. Οι διάλογοι παίρνουν την μορφή παιχνιδιού, με ένα συγκεκριμένο γραμματικό-συντακτικό φαινόμενο το οποίο επιλέγεται μέσα από τους διαλόγους που έχουν αποστηθίσει οι εκπαιδευόμενοι/ες. Για την εξάσκηση όλων των στοιχείων που διδάχτηκαν οι μαθητές την ώρα του μαθήματος προτείνονται δραστηριότητες μηχανιστικής επανάληψης οι οποίες πραγματοποιούνται μέσω της γενίκευσης και της διαφοροποίησης. Ο ρόλος του μαθητή/τριας καθίσταται παθητικός καθώς πρέπει να δεχτεί τα σωστά γλωσσικά ερεθίσματα χωρίς να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και δράση καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας μιμούμενος πάντα τον εκπαιδευτικό με στόχο την απόκτηση σωστής γλωσσικής συμπεριφοράς (Μήτσης 2004, 106).

#### *Επικοινωνιακή Προσέγγιση (Communicative approach)*

Την δεκαετία 1960-1970 η εκπαιδευτική διαδικασία στηριζόταν στις αρχές της δομικής-δομιστικής προσέγγισης, στα μοντέλα δηλαδή της Ακουστικό-προφορικής και της Καταστασιακής Διδακτικής Μεθόδου. Οι έρευνες και οι εξελίξεις στον τομέα της γλωσσολογίας οδήγησαν στην διαμόρφωση μιας νέας αντίληψης για την γλώσσα στην εκπαίδευση καθώς μέχρι τότε η εκπαιδευτική διαδικασία εστίαζε στην μέθοδο και όχι στον μαθητή.

Ο Ν. Chomsky και μια ομάδα Βρετανών γλωσσολόγων (μεταξύ των οποίων και ο Candlin, Widdowson, Morrow, Johnson, Littlewood κ.α), επηρεαζόμενοι από την αγγλική λειτουργική σχολή των J. Firth και M. Halliday απέδειξαν ότι το δομικό μοντέλο ήταν ελλιπές, καθώς δεν λάμβανε υπόψη την ικανότητα των ατόμων να είναι δημιουργικοί αλλά και ότι δεν τονιζόταν η επικοινωνιακή πλευρά της γλώσσας. «Ο Chomsky (1969) υποστήριξε ότι η εκμάθηση της γλώσσας δεν προκύπτει από την μίμηση αλλά αποτελεί χαρακτηριστικό του ανθρώπινου νου που έχει την δυνατότητα να κατασκευάζει τους κανόνες που αναφέρονται στην γραμματική και το συντακτικό με στρατηγικές τις οποίες μπορεί να θεωρούνται άγνωστες σε εμάς. Ο Hymes (1972), υποστήριξε ότι η σωστή χρήση της γραμματικής δεν αποτελεί το μέσο για αποτελεσματική επικοινωνία αλλά η χρήση της γλώσσας στο εκάστοτε επικοινωνιακό περιβάλλον. Επίσης, ο Mak Halliday (1978) τόνισε ότι η γλώσσα και η κοινωνία είναι δυο έννοιες αδιαχώριστες. Δεν μπορεί να υπάρξει κοινωνικό άτομο χωρίς γλώσσα, ούτε γλώσσα χωρίς κοινωνικό άτομο. Όλα αυτά τα αδιέξοδα που προκάλεσε ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας διαμόρφωσε την ανάγκη να υιοθετηθεί και να διαδοθεί η επικοινωνιακή προσέγγιση για την διδασκαλία των ξένων γλωσσών δίνοντας έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας αλλά παράλληλα καθιστώντας τους μαθητές/τριες ικανούς/ες να την χρησιμοποιήσουν σωστά. Αυτό που αποτελεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την επικοινωνιακή προσέγγιση είναι ότι δεν ασχολείται με τη μετάδοση γνώσεων για την γλώσσα αλλά με διάφορους τρόπους που συμβάλλουν στην διαμόρφωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Επομένως, για τους θεωρητικούς της επικοινωνιακής προσέγγισης, ένα άτομο καθίσταται ικανός ομιλητής της Γ2 όταν μπορεί να ελίσσεται στο περιβάλλον που βρίσκεται, εξασφαλίζοντας την επικοινωνία, διαθέτοντας δηλαδή την επικοινωνιακή ικανότητα.

Η επικοινωνιακή ικανότητα αναλύεται σε επιμέρους ικανότητες όπου ο ομιλητής πρέπει να γνωρίζει :

- *Τι είναι γραμματικά ορθό και τι όχι κι αυτό προϋποθέτει την γνώση του συστήματος μια γλώσσας.*
- *Τι είναι ικανός να πει και τι όχι σε μια γλώσσα.*
- *Κατά πόσον ένα γλωσσικό στοιχείο ή μια διατύπωση είναι κατάλληλη σε σχέση με το γλωσσικό περιβάλλον.*

- *Κατά πόσον η χρήση ενός γλωσσικού στοιχείου τείνει στην αποτελεσματικότερη και οικονομικότερη επίτευξη του επικοινωνιακού στόχου (Humes 1972, οπ. αναφ. στο Μήτσης 2004, 142-143).*

Σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση ο ρόλος του διδασκόμενου κατά τη διάρκεια της γλωσσικής διδασκαλίας καθίσταται ενεργός και δημιουργικός καθώς αποτελεί το κέντρο όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρέπει να συμμετέχει ενεργά στις ατομικές και ομαδικές γλωσσικές δραστηριότητες προκειμένου να καταφέρει να κατακτήσει την επικοινωνιακή ικανότητα, αποκτώντας δηλαδή μια διαφορετική νοοτροπία από την οποία ίσως ήταν συνηθισμένος. Από την άλλη πλευρά ο ρόλος του διδάσκοντος είναι να καθοδηγεί τους διδασκόμενους διευκολύνοντας την επικοινωνία στην αίθουσα διδασκαλίας και να συμμετέχει στη γλωσσική διαδικασία ως ισότιμο μέλος στα πλαίσια της ομάδας. Ακολουθούν οι παρακάτω βασικές αρχές αλλά και τα χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής προσέγγισης. Τα χαρακτηριστικά της μεθόδου παρουσιάζονται παρακάτω.

Η αρχή της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας: Ο προφορικός λόγος έχει προτεραιότητα έναντι του γραπτού, επομένως οι διδακτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε μια αίθουσα διδασκαλίας θα πρέπει να έχουν ως πρωταρχικό στόχο την πραγματική και αυθεντική επικοινωνία για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Η αρχή της σκόπιμης χρήσης του γλωσσικού κώδικα: Ο συνδυασμός στην επικοινωνία των διαφορετικών γλωσσικών δεξιοτήτων (ακουστικής, προφορικής, αναγνωστικής, γραπτής) και των συγκεκριμένων στόχων όπως για παράδειγμα πληροφόρηση, έκφραση γνώμης, ερώτηση, παράκληση που συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ταχύτερη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2).

Η αρχή της πρόσκλησης ενδιαφέροντος: Η μάθηση στηριζόμενη στα ενδιαφέροντα των μαθητών αποτελεί το κίνητρο για την εκμάθηση της γλώσσας. Πρόκειται για μια διεργασία δημιουργικής κατασκευής, στηριζόμενη σε λάθη και δοκιμές που δίνει το έναυσμα για μια ολοκληρωμένη διαδικασία μάθησης.

Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση δεν στηρίζεται σε αυστηρά πλαίσια και σε συγκεκριμένες φάσεις της διδασκαλίας, αλλά ακολουθεί την δυναμική της γλώσσας μεταφέροντας τους μαθητές/ τριες σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας. Η γλωσσική διδασκαλία δεν στηρίζεται σε μηχανιστικούς τρόπους εκμάθησης της γλώσσας αλλά μεταφέρει το ενδιαφέρον της στον σωστό τρόπο χρήσης της γλώσσας. Ο εκπαιδευτικός έχει την επιλογή δραστηριοτήτων κατάλληλων ώστε να



εφαρμόζονται στο πνεύμα της μεθόδου αυτής. Οι δραστηριότητες αυτές χωρίζονται σε λειτουργικές και σε κοινωνικής αλληλεπίδρασης δραστηριότητες. Στις λειτουργικές δραστηριότητες ο διδάσκων διαμορφώνει ένα καταστασιακό πλαίσιο στο οποίο καλούνται οι μαθητές να επιλύσουν ένα πρόβλημα, για παράδειγμα να συγκρίνουν και να περιγράψουν εικόνες ή να σχεδιάσουν εικόνες με βάση συγκεκριμένες οδηγίες. Οι δραστηριότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης στοχεύουν στην προετοιμασία των εκπαιδευομένων για την αντιμετώπιση επικοινωνιακών καταστάσεων που θα συναντήσουν και εκτός της τάξεως διδασκαλίας, παραδείγματα τέτοιου τύπου δραστηριοτήτων αποτελούν οι διάλογοι, η υπόδηση ρόλων ή οι αυτοσχεδιασμοί.

Οι Johnson & Johnson (1998) στο Μπέλλα (2011, 207), παραθέτουν τα βασικά χαρακτηριστικά με βάση τα οποία γίνεται η εφαρμογή της επικοινωνιακής μεθοδολογίας και τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω.

*Η καταλληλότητα.* Ο κυριότερος στόχος της Επικοινωνιακής Μεθόδου αποτελεί την ικανότητα των μαθητών/τριων να χρησιμοποιούν την κατάλληλη γλωσσική μορφή ανάλογα με τις περιστάσεις και τις μεθόδους διδασκαλίας. Για την πραγματοποίηση αυτού του στόχου βασική προϋπόθεση αποτελεί η γνώση των γλωσσικών τύπων και η αντίληψη υφολογικής ποικιλίας. Οι δραστηριότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο και βρίσκουν θεωρητική στήριξη με βάση τις παραπάνω θέσεις.

*Η εστίαση στο μήνυμα.* Η γλώσσα δεν αποτελεί ένα σύστημα μεμονωμένων γραμματικών τύπων αλλά φορέα σημασιών και επικοινωνίας. Δραστηριότητες που αφορούν ασκήσεις μεταφοράς πληροφοριών και ασκήσεις πληροφοριακού κενού αρμόζουν στο σκοπό αυτό. Στις ασκήσεις μεταφοράς πληροφοριών οι μαθητές/τριες καλούνται να απομονώσουν από το κείμενο τις πληροφορίες που τους είναι απαραίτητες και να δημιουργήσουν ένα σχεδιάγραμμα με βάση τις πληροφορίες που διάβασαν. Επιπλέον, οι ασκήσεις πληροφοριακού κενού καλύπτουν τον επικοινωνιακό στόχο καθώς οι μαθητές/τριες πρέπει να δώσουν πληροφορίες που δεν τους είναι γνωστές.

*Ψυχογλωσσική επεξεργασία.* Σύμφωνα με τις ψυχογλωσσικές θεωρίες κατάκτησης κατά την διάρκεια κατανόησης του γραπτού και του προφορικού

λόγου οι μαθητές/ τριες δίνουν το μεγαλύτερο μέρος της προσοχή τους στα γλωσσικά στοιχεία

*Διακινδύνευση.* Οι μαθητές/ τριες καλούνται να μάθουν από τα λάθη τους, αφού αυτά «αποποινικοποιούνται» και να καταστούν ικανοί να εφαρμόζουν μια ποικιλία επικοινωνιακών στρατηγικών. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μην στέκεται στο λάθος αλλά να διερευνά για ποιόν λόγο επαναλαμβάνονται αυτά.

*Ελεύθερη εξάσκηση.* Κατά την παραγωγή δραστηριοτήτων με βάση την Επικοινωνιακή Μέθοδο προωθούνται ταυτόχρονα ποικίλες υποδεξιότητες και όχι κάθε φορά μια συγκεκριμένη με βάση τους κανόνες που έχουν διδαχτεί.  
*Γραμματισμός/ Πολυγραμματισμός*

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από την παγκοσμιοποίηση της επικοινωνίας και της αγοράς εργασίας, την κυριαρχία των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και την ανάπτυξη της τεχνολογίας όπου οδήγησε σε ραγδαίες μεταβολές σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ύπαρξης. Η τεράστια διάσταση του φαινομένου της μετανάστευσης και παράλληλα της πολυγλωσσίας οδήγησαν στην εύρεση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων, που θα βοηθούσαν στην ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων για την εποχή.

Την δεκαετία του 1980 εμφανίστηκε ο όρος γραμματισμός (ή διαφορετικά εγγραμματοσύνη) όπου συνδεόταν με τον όρο αλφαριθμητισμό, να διαθέτει δηλαδή ο διδασκόμενος την ικανότητα να διαβάζει και να γράφει. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 η έννοια αυτή απέκτησε μία κοινωνική διάσταση, όπου το άτομο έχει την ικανότητα να συμμετέχει σε κοινωνικές δραστηριότητες με τέτοιο τρόπο ώστε μέσα από το γραπτό λόγο να διεκδικεί στη ζωή του και να επιβιώνει.

Το κίνημα των πολυγραμματισμών εμφανίστηκε το Σεπτέμβριο του 1994 από μια ομάδα επιστημόνων γνωστή ως New London Group για θέματα σχετικά με την προσπάθεια επαναπροσδιορισμού του γραμματισμού. *Η αρχή της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών επικεντρώνεται στα εξής τρία σημεία:*

- *η ποικιλομορφία θεωρείται πλεονέκτημα στη μαθησιακή διαδικασία,*
- *κατά τη διδασκαλία τα κείμενα αποκτούν νόημα καθώς συνδέονται με το κοινωνικό γίγνεσθαι και την κοινωνική πραγματικότητα,*
- *η αρχή της ισοτιμίας, της συνεργασίας και της αυτονομίας χαρακτηρίζουν τη σχέση του διδάσκοντα με τους διδασκόμενους (Kalatzis & Core 1999 οπ. αναφ. στο Σαββίδου 2003).*

*Δραστηριοκεντρική Μέθοδος (Task-Based Learning)/ Διδασκαλία της γλώσσας με διεκπεραιωτικές δραστηριότητες (Task-Based language teaching)*

Μέσω των διεκπεραιωτικών δραστηριοτήτων ο μαθητής εστιάζει στην σημασία και χρησιμοποιεί όλα τα γλωσσικά μέσα που έχει στην διάθεση του. Η προσέγγιση αυτή αποτελεί το επόμενο βήμα της Επικοινωνιακής Διδασκαλίας, γι' αυτό και άλλωστε βασική αρχή της είναι ότι οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να μαθαίνουν την γλώσσα-στόχο μέσα από την επικοινωνία και την ενασχόληση τους με τις δραστηριότητες. Οι Richards & Rodgers (2001, 224 οπ. αναφ στο Μπέλλα 2011, 222-223) «αναφέρουν τις θεωρητικές υποθέσεις των διεκπεραιωτικών δραστηριοτήτων οι οποίες ακολουθούν παρακάτω:

- Σπουδαίο ρόλο κατέχει η διαδικασία και όχι το τελικό προϊόν.
- Οι δραστηριότητες δίνουν έμφαση στην σημασία και την επικοινωνία.
- Η εκμάθηση της γλώσσας πραγματοποιείται λεκτικά επιτυγχάνοντας συγκεκριμένους επικοινωνιακούς στόχους.

Υπάρχουν δυο είδη δραστηριοτήτων αυτές που αναφέρονται στον πραγματικό κόσμο και στις ανάγκες των μαθητών και είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για την καθημερινότητα τους, αλλά και οι δραστηριότητες όπου επιτελούν έναν συγκεκριμένο παιδαγωγικό σκοπό, όπως για παράδειγμα ασκήσεις πληροφοριακού κενού. Οι δραστηριότητες του Αναλυτικού Προγράμματος πρέπει να ακολουθούν μια σειρά δυσκολίας, ο βαθμός δυσκολίας των δραστηριοτήτων εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες μερικοί εκ των οποίων αφορούν την εμπειρία των μαθητών, τα γλωσσικά μέσα που απαιτεί η δραστηριότητα, την πολυπλοκότητα της δραστηριότητας καθώς και την ενδεχόμενη υποστήριξη που μπορεί να λάβουν (Feez 1998 οπ. αναφ. στο Σουλιώτη, 2015).

Οι διεκπεραιωτικές δραστηριότητες χωρίζονται σε δυο κατηγορίες, τις μη εστιασμένες (unfocused) και στις εστιασμένες (focused). Οι μη εστιασμένες δραστηριότητες δίνουν την δυνατότητα επιλογής στον εκπαιδευόμενο να επιλέξει μέσα από ένα φάσμα γλωσσικών τύπων χωρίς ωστόσο να καταλήξουν σε έναν γλωσσικό τύπο. Για την εφαρμογή της δραστηριοκεντρικής μεθόδου έχουν διατυπωθεί διάφορα μοντέλα διδασκαλίας, αυτό όμως που έχει επικρατήσει είναι αυτό του Willis (1996), όπου αποτελείται σε τρεις φάσεις οι οποίες ακολουθούν παρακάτω.

### *Προ-δραστηριότητα (pretask), το στάδιο της προετοιμασίας*

Σε αυτό το στάδιο σκοπός είναι τόσο η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών μέσα από μια σύντομη εισαγωγή στο θέμα όσο και η υπενθύμιση σε ήδη υπάρχουσες γνώσεις. Επισημαίνονται λέξεις κλειδιά στην γλώσσα στόχο και δίνονται σαφείς και λεπτομερείς οδηγίες από τον εκπαιδευτικό για τα δραστηριότητες.

### *Κύκλος δραστηριοτήτων (task cycle)*

Σε αυτό το στάδιο διεκπεραιώνονται οι δραστηριότητες σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο καθώς και η σχεδίαση της αναφοράς που θα παρουσιαστεί στην αίθουσα διδασκαλίας. Χωρισμένοι συνήθως σε ομάδες οι μαθητές και χρησιμοποιώντας τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους στην γλώσσα στόχο θα πρέπει να ολοκληρώσουν τον επικοινωνιακό σκοπό που ορίζει ο εκπαιδευτικός. Η φάση αυτή αποτελείται από τρία στάδια, την διεκπεραιωτική δραστηριότητα (task), το σχεδιασμό (planning) και την αναφορά (report). Ο δάσκαλος διαδραματίζοντας το ρόλο του καθοδηγητή διορθώνει τυχόν λάθη που προκύπτουν την στιγμή του σχεδιασμού, η αναφορά παρουσιάζεται στην υπόλοιπη τάξη και γι' αυτό και οι μαθητές προσπαθούν και να επιτύχουν τον επικοινωνιακό στόχο αλλά και να χρησιμοποιούν ορθά τη γλώσσα – στόχο.

### *Εστίαση σε γλωσσικά στοιχεία (language focus).*

Η συγκεκριμένη φάση του μοντέλου χωρίζεται σε δυο στάδια, την γλωσσική ανάλυση (analysis) και την εξάσκηση (practice). Εδώ τόσο ο καθηγητής όσο και οι μαθητές εξετάζουν κάποιες από τις δομές που μελετήθηκαν στην κύρια φάση ώστε να τις αναλύσουν και να εξασκηθούν με αυτές. Παράλληλα, εξασκούνται στις νέες λέξεις που προκύπτουν από το λεξιλόγιο στην γλώσσα – στόχο.

Με το πέρασμα των χρόνων τα βήματα για την διδασκαλία της ελληνικής ως Γ1 και Γ2 με βάση τις μεταβολές των κοινωνιών είναι τεράστια. Η υιοθέτηση τόσο των παλαιότερων όσο και των σύγχρονων προσεγγίσεων που δοκιμάζονται σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα πλέον έχει θέσει νέους στόχους στην εκπαιδευτική γλωσσική διαδικασία με τον μαθητή να βρίσκεται στο επίκεντρο και τον εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει το ρόλο του διαμεσολαβητή που δίνει στους μαθητές/ τριες του κίνητρα και συμβουλές. Αφού εξετάστηκαν τόσο οι σύγχρονες όσο και οι παλαιότερες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην επόμενη ενότητα θα ακολουθήσουν οι τεχνικές και τα μέσα τα οποία κρίνονται αναγκαία για την εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2.

#### 2.1.4 Τεχνικές και μέσα στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Η συστηματοποίηση της διδασκαλίας των γλωσσών στην Ευρώπη λόγω των αυξανόμενων μεταναστευτικών ρευμάτων με μαθητές όπου προέρχονται από δίγλωσσο ή και πολύγλωσσο γλωσσικό περιβάλλον οδήγησε στην υιοθέτηση νέων σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας υιοθετώντας την επικοινωνιακή προσέγγιση και στοχεύοντας στην υιοθέτηση ποικίλων τεχνικών στηριζόμενων σε εποπτικά μέσα για την σωστή εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2.

##### *Τρόποι εργασίας των μαθητών/τριων*

Η δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας στόχευε στην στοχευόμενη μάθηση, όπου ο/η εκπαιδευτικός κατείχε τον κυρίαρχο λόγο στην αίθουσα διδασκαλίας, ενώ ο χρόνος συμμετοχής του σε αυτή ήταν περιορισμένος. Με την υιοθέτηση της Επικοινωνιακής Μεθόδου αυτόματα η εισαγωγή νέων τρόπων εργασίας κρίθηκε απαραίτητη τόσο από τους μαθητές/τριες όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Οι ομάδες κατά ζεύγη και κατά ομάδες αφορά μια από τις τεχνικές όπου δίνει στους/στις εκπαιδευτικούς την δυνατότητα να συμμετέχουν στο μεγαλύτερο βαθμό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο/η διδάσκων/ουσα καλεί τους μαθητές σε ζεύγη με σκοπό την δημιουργία δραστηριοτήτων που αφορούν την δημιουργία διαλόγων, των ασκήσεων γραμματικής διαφόρων ειδών, την περιγραφή και την ανάλυση εικόνων ή και την απάντηση σε ερωτήσεις κειμένων. Η εργασία σε ομάδες έχει σχεδόν την ίδια μορφή με την ομάδα εργασίας κατά ζεύγη με την διαφορά ότι τα άτομα που την απαρτίζουν είναι κυρίως περισσότερα και αφορούν μεικτές ομάδες που τις ορίζει ο εκπαιδευτικός. Υπάρχει ωστόσο και ο συντονιστής της ομάδας, ο οποίος επιβλέπει και φροντίζει για τυχόν θέματα που προκύπτουν καθ' όλη την διάρκεια των δραστηριοτήτων.

Οι συγκεκριμένοι τρόποι εργασίας δίνουν την δυνατότητα στους μαθητές/τριες που μαθαίνουν την ελληνική να έρθουν σε μια ουσιαστική επαφή με την γλώσσα για την επίτευξη του επικοινωνιακού αποτελέσματος καθώς τα τμήματα των μεταναστών μαθητών διακρίνονται για την ανομοιογένεια τους σχετικά με τις γνώσεις, την εμπειρία, την ηλικία. Έτσι, οι επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητες που στηρίζονται στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο προβάλλουν το αίσθημα συνεργασίας, της ομαδικότητας και αλληλοβοήθειας, αποβάλλοντας το αίσθημα άγχους και ανασφάλειας για τυχόν λάθη και αποτυχίες. Δημιουργείται ένα κλίμα ελευθερίας και οικειότητας στην τάξη, καθώς ο μαθητής/τρια κατανοεί ότι ο

εκπαιδευτικός δεν θα τον επιπλήξει αλλά θα τον βοηθήσει μέσω της οργάνωσης του μαθήματος να γίνει σωστός χρήστης της γλώσσα. Επιπροσθέτως, η διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας γίνεται πιο εύκολη όταν ο μαθητής/τρια διδάσκεται αυτά που ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του. Επομένως, βασική προϋπόθεση αποτελεί ώστε ο εκπαιδευτικός με να προσαρμόζει την εκπαιδευτική διαδικασία αφού προηγουμένως έχει διερευνήσει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών δημιουργώντας κίνητρα, ώστε οι μαθητές να δραστηριοποιούνται και να επιδιώκουν την ενεργό συμμετοχή. Ο διδάσκων δεν θα διδάσκει μόνο αλλά και θα διδάσκεται από τους μαθητές με σκοπό να βιώνει διάφορες εμπειρίες που θα βελτιώσουν την περαιτέρω εκπαίδευση.

#### *Χρήση εγχειριδίων.*

Τα διδακτικά εγχειρίδια αποτελούν τα μέσα διδασκαλίας τα οποία χρησιμοποιούνταν από πολύ παλιά. Στην Παραδοσιακή Μέθοδο τα εγχειρίδια αποτελούσαν την μοναδική πηγή γνώσης με σκοπό την εκμάθηση -αποστήθιση του- και όχι την δημιουργική κατάκτηση του υλικού. Στις μέρες μας, «*οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μέθοδοι χρησιμοποιούν το εγχειρίδιο ως μια από τις πηγές παροχής υλικού, το οποίο θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αυθεντικότητα και να βασίζεται σε αρκετές πηγές*» (Μήτσης 2004, 215). Μια γενική κατάταξη των εγχειριδίων που κυκλοφορούν για την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας τα κατατάσσει σε δυο κατηγορίες, σε παραδοσιακά και σε επικοινωνιακά. Τα επικοινωνιακά στοχεύουν στην λειτουργική χρήση της γλώσσας, στη σωστή χρήση του γλωσσικού κώδικα μέσα από ασκήσεις, κείμενα που αναφέρονται στην καθημερινότητα. Ο τύπος του εγχειριδίου και οι ανάγκες του ακροατηρίου διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο όταν ο εκπαιδευτικός κληθεί να διδάξει την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Τα εγχειρίδια δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν το υλικό τους με κριτήριο την προσωπικότητα των εκπαιδευομένων έχοντας πάντα ως στόχο την αποτελεσματικότερη χρήση τους. Σύμφωνα με τον Μήτση (2004, 217-218), «*τα σύγχρονα εγχειρίδια επικοινωνιακού τύπου διαθέτουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά προσαρμοσμένα στις αντιλήψεις που διατυπώθηκαν την τελευταία εικοσαετία:*

- Η επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας και η καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων χωρίς ωστόσο να παραμελείται η διδασκαλία του γνωστικό-μορφολογικού πεδίου της γλώσσας .

- Εστίαση στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, με κείμενα και ασκήσεις έχοντας ως σημείο αναφοράς την ζωντανή καθημερινή γλώσσα.
- Σύμμετρη ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τον προφορικό και γραπτό λόγο.
- Ικανοποίηση πολύ ειδικών και συγκεκριμένων στόχων που προκύπτουν από τις διδακτικές ενότητες.
- Παρότρυνση για εργασία των εκπαιδευομένων κατά ζεύγη ή ομάδες, αλλά και ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επίπεδο οργάνωσης και διεξαγωγής της διδασκαλίας.
- Ευκαιρία στους μαθητές /τριες για ευχερή και ορθή χρήση της γλώσσας .

Συμπερασματικά, το διδακτικό εγχειρίδιο με βάση τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους αντιμετωπίζεται ως η κυριότερη αλλά όχι η μοναδική πηγή παροχής υλικού. Ο εκπαιδευτικός εκτός από το διδακτικό εγχειρίδιο που έχει στην διάθεση του καλείται να χρησιμοποιεί επιπλέον υλικό το οποίο βέβαια να ανταποκρίνεται στις γλωσσικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή.

#### *Χρήση Οπτικοακουστικών μέσων.*

Για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας όταν διδάσκεται σε μαθητές/ τριες που δεν έχουν κάποιο εσωτερικό κίνητρο ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος με διάφορες στρατηγικές να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον τους. Η προσφορά και η χρήση των οπτικοακουστικών μέσων προσδίδει στο χαρακτήρα της διδασκαλίας μια δημιουργική και συναρπαστική πινελιά.

Σύμφωνα με τον Μήτση (2004) οπτικοακουστικά μέσα θεωρούνται «*όλα τα φυσικά ή τεχνητά αντικείμενα καθώς και οι παντός είδους συσκευές και όργανα που συμβάλλουν στην βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας και στην κατάκτηση του γλωσσικού κώδικα διεγείροντας την όραση, ακοή ή και τις δύο αυτές συνθήκες ταυτόχρονα*». Με βάση τον παραπάνω ορισμό προκύπτουν τα ακόλουθα είδη οπτικοακουστικών μέσων, τα καθαρώς οπτικά μέσα τα οποία χωρίζονται σε τρεις υποκατηγορίες που αφορούν: τα φυσικά ή τεχνητά αντικείμενα, (για παράδειγμα φωτογραφίες, αφίσες, πίνακες ζωγραφικής), τις γραφικές απεικονίσεις (για παράδειγμα χάρτες, κόμικς, πίνακες, κάρτες ασκήσεων) και τις συσκευές προβολής εικόνων (για παράδειγμα προτζέκτορας, σλάιτς). Τα καθαρώς ακουστικά μέσα όπως το ραδιόφωνο και τα οπτικοακουστικά μέσα, όπου κυρίως στην σύγχρονη εποχή χρησιμοποιείται ο ηλεκτρονικός και ο φορητός υπολογιστής ή και η τηλεόραση.

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι μέσω της εικόνας και του ήχου όσα μηνύματα θέλει να περάσει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές/ τριες του και αφορούν γραμματικό-συντακτικούς κανόνες ή και την ιδέα του μαθήματος γίνονται ευκολότερα κατανοητά καθώς χαράσσονται στην μνήμη τους με αποτέλεσμα το μάθημα να ξεφεύγει από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Ειδικότερα, σε νέους μαθητές που διδάσκονται την ελληνική για πρώτη φορά και η επικοινωνία με τους/ τις εκπαιδευτικούς είναι μηδαμινή, η χρήση της εικόνας βοηθάει τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τον εκπαιδευόμενο ώστε να ξεκινήσουν μια εποικοδομητική συζήτηση και εν συνεχεία να δημιουργηθούν οι συνθήκες για την εκπαιδευτική διαδικασία.

#### *Τεχνική της συζήτησης*

Η τεχνική της συζήτησης αποτελεί σημαντικό μέρος στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας καθώς δημιουργεί πολλές ευκαιρίες για άμεση και πραγματική επικοινωνία. Ο εκπαιδευτικός έχει την υποχρέωση να χρησιμοποιεί την Ελληνική γλώσσα τόσο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας όσο και εκτός αυτής αλλά και μέσω των διαφόρων κινήσεων και χειρονομιών (κυρίως στα τμήματα των αρχαρίων) να βοηθήσει τους μαθητές /τριες να κατανοήσουν τι ακριβώς θέλει να τους μεταδώσει αλλά και να τους διευκολύνει ώστε να μάθουν άμεσα να χειρίζονται την γλώσσα-στόχο (Μήτσης 2004, 218-219). Σε πρώτο στάδιο λοιπόν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί απλές προτάσεις προωθώντας σύντομες συνομιλίες και στην συνέχεια αφού οι μαθητές/ τριες έχουν εξοικειωθεί με τις απλές δομές, προσθέτει και συμπληρωματικές τεχνικές όπως για παράδειγμα αυτές των επικοινωνιακών ερωτήσεων που αφορούν αυθεντικές ερωτήσεις με σκοπό την παραγωγή λόγου. Με την τεχνική αυτή οι μαθητές σταδιακά αντιλαμβάνονται «νέους» τρόπους για την παραγωγή λόγου αλλά και εξοικειώνονται ώστε να απαντούν στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού δημιουργώντας κατάλληλες συνθήκες για μια εποικοδομητική συζήτηση. Ωστόσο αυτό προϋποθέτει ότι ο ο/η διδάσκων/ ουσια συζητά μαζί τους ισότιμα και επικεντρώνεται σε θέματα που ενδιαφέρουν τους εκπαιδευόμενους. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένα κλίμα οικειότητας όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική δραστηριότητα αλλά και παράλληλα ένα κλίμα εμπύκνωσης για συμμετοχή στην έκφραση της γλώσσας –στόχου.



### 2.1.5 Στρατηγικές μάθησης (Language Learning Strategies)

Ως τα τέλη της δεκαετίας 1960 ο τρόπος διδασκαλίας στηρίζονταν παραδοσιακή μέθοδο όπου ο εκπαιδευτικός αποτελούσε το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο μαθητής ως παθητικός δέκτης παρακολουθούσε το μάθημα με προσοχή υπακούοντας και εκτελώντας τις εντολές του διδάσκοντος. Οτιδήποτε αφορούσε το μαθητή όπως ενδιαφέροντα και ιδιαίτερες κλίσεις, δεν λαμβάνονταν υπόψη. Από το 1970 και αργότερα τα δεδομένα άλλαξαν, με πλήθος ερευνών να τονίζουν ότι έμφαση κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα δίνεται στον μαθητή, ο οποίος αποτελεί τον βασικό άξονα του μαθήματος και *«διαθέτει μαθησιακό ύφος που συνιστά το σύνολο των στάσεων, των ενεργειών και των μεθόδων που χρησιμοποιεί με τις μεθόδους αυτές να είναι εξίσου σημαντικές με αυτές του διδάσκοντος»* (Μήτσης 2004, 163). Όλες αυτές οι ενέργειες, τα μέσα που επιστρατεύουν οι μαθητές με στόχο την επικοινωνιακή προσέγγιση προς την γλωσσαστόχο αποκαλούνται ως στρατηγικές μάθησης. Πρόκειται δηλαδή για διάφορα βήματα που κάνουν χρήση οι εκπαιδευόμενοι προκειμένου να εμπλακούν στη διαδικασία απόκτησης της δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Σαν όρος συνίσταται στην βιβλιογραφία με τις παρακάτω ονομασίες: Στρατηγικές (strategies), Στρατηγικές μάθησης (learning strategies), Στρατηγικές γλωσσικής χρήσης (language use strategies), Στρατηγικές προσέγγισης (test talking strategies).

Οι στρατηγικές μάθησης ορίζονται από τους O' Malley & Chamot (1990, 1) ως *«οι ιδιαίτερες σκέψεις και συμπεριφορές που χρησιμοποιούν τα άτομα για να τους βοηθήσουν να καταλάβουν, να μάθουν ή να ανασύρουν νέες πληροφορίες»*. Η Oxford (1990, 8) τις προσδιορίζει ως *«συγκεκριμένες ενέργειες που αναλαμβάνει ο μαθητής προκειμένου να κάνει την μάθηση ευκολότερη, γρηγορότερη, πιο διασκεδαστική, πιο αυτόνομη, πιο αποτελεσματική και με περισσότερες δυνατότητες μεταφοράς σε νέες καταστάσεις»*. Η ίδια ερευνήτρια (Oxford 2002, 124) συμπληρώνει τον ορισμό της σχετικά με τις στρατηγικές μάθησης ότι πρόκειται *«για συγκεκριμένες ενέργειες, συμπεριφορές, βήματα ή τεχνικές που οι μαθητές (συχνά σκόπιμα) χρησιμοποιούν για να βελτιώσουν την πρόοδο τους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στην δεύτερη γλώσσα»*.

Η πραγματοποίηση των ερευνών που αφορούσαν το θέμα των γλωσσικών δεξιοτήτων ξεκίνησε περίπου την δεκαετία 1970 με τους ερευνητές να εστιάζουν την προσοχή τους σχετικά με το πως οι ενέργειες των μαθητών επηρεάζουν την κατάκτηση της γλώσσας στόχου. Ωστόσο, αυτό που ενδιέφερε τους περισσότερους

ερευνητές ήταν να προσεγγίσουν όλες αυτές τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι. Ο Cohen (1998, 220) «τονίζει ότι δεν υπάρχουν καλές ή κακές στρατηγικές αλλά κάποια βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών όπως για παράδειγμα το επίπεδο τους στην ξένη γλώσσα ή ο βαθμός γνωστικής ευελιξίας, τα οποία συντελούν στην ορθή χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής». Ωστόσο υπάρχει και η άποψη του Mc Donough (1995) όπου τονίζει πως όχι μόνο η γλωσσική εκμάθηση συντελεί στην εφαρμογή των στρατηγικών, αλλά καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν τα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου εγκεφάλου.

Οι στρατηγικές μάθησης δίνουν έμφαση στο ρόλο του μαθητή και χρησιμοποιούνται «για να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν τις δεξιότητες παραγωγής και της πρόσληψης γραπτού και προφορικού λόγου» (Oxford 1990). Έχουν σαν στόχο να αντιμετωπίζουν οποιοδήποτε πρόβλημα συναντούν οι μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και να βελτιώνουν την επίδοσή τους. Κάποιες από τις στρατηγικές είναι εύκολα παρατηρήσιμες, ενώ κάποιες άλλες όχι, (όπως για παράδειγμα με ποιον τρόπο οι μαθητές μπόρεσαν να κατανοήσουν τη σημασία μιας λέξης). Τέλος, κάποιες από αυτές τις στρατηγικές υποστηρίζουν τη μάθηση άμεσα, ενώ άλλες συμβάλλουν έμμεσα και αφορούν κυρίως την χρήση της γλώσσας.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά Στρατηγικών Μάθησης. (Πρόγραμμα Σπουδών για την Διδασκαλία της Ν.Ε Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, 2011)

<b>ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ</b>
<i>Είναι συγκεκριμένες ενέργειες</i>
<i>Αναπτύσσονται συνειδητά και εμπρόθετα από τους μαθητές</i>
<i>Στοχεύουν στην επίλυση ενός προβλήματος ή στην επίτευξη ενός μαθησιακού στόχου</i>
<i>Υποστηρίζουν τη μάθηση άμεσα ή έμμεσα</i>
<i>Δεν είναι πάντοτε παρατηρήσιμες</i>
<i>Τροποποιούνται</i>
<i>Διδάσκονται</i>
<i>Συμβάλλουν στην αυτονομία των μαθητών</i>

### 2.1.6 Τυπολογίες Στρατηγικών Μάθησης

Στην συγκεκριμένη ενότητα θα γίνει αναφορά (1990) και των O'Malley & Chamot (1990) οι οποίες εστιάζουν στην έρευνα των στρατηγικών μάθησης καθώς δεν υπάρχει ένα μοναδικό κριτήριο για την ταξινόμηση τους. Σύμφωνα με την Oxford (1990, 16) «οι στρατηγικές μάθησης χωρίζονται σε δυο μεγάλες κατηγορίες: Άμεσες στρατηγικές, που όπως υποδηλώνει το όνομα τους εμπλέκονται άμεσα με την εκμάθηση της γλώσσας στόχου, Έμμεσες στρατηγικές, που υποστηρίζουν και ενισχύουν τη διαδικασία της μάθησης χωρίς την χρήση της γλώσσας», οι οποίες με την σειρά τους διαχωρίζονται σε ευρύτερες κατηγορίες στρατηγικών.

Η ίδια ερευνήτρια συμπληρώνει ότι οι «οι Άμεσες στρατηγικές περιλαμβάνουν τις:

Μνημονικές στρατηγικές (memory strategies), όπου αφορούν πόσο καλά μπορεί να αποθηκεύει ο μαθητής νέες πληροφορίες και να τις ανακτά. Γνωστικές στρατηγικές (cognitive strategies), όπου πρόκειται για στρατηγικές που αναφέρονται στην δομή και την επεξεργασία της γλώσσας. Επανορθωτικές στρατηγικές (compensation strategies), οι οποίες δίνουν την δυνατότητα στους μαθητές να διορθώνουν τα μεγάλα κενά που προκύπτουν κατά την εκμάθηση της γλώσσας.

Οι Έμμεσες στρατηγικές περιλαμβάνουν τις ακόλουθες κατηγορίες στρατηγικών:

- Μεταγνωστικές στρατηγικές (metacognitive strategies), αναφέρονται σε στρατηγικές που επιτρέπουν την διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας ελέγχοντας οι μαθητές τις δικές τους ανάγκες και προτιμήσεις αναφορικά με την διαδικασία της μάθησης.
- Συναισθηματικές στρατηγικές (affective strategies), όπου ρυθμίζουν τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά των μαθητών, τις στάσεις και τα κίνητρα τους
- Κοινωνικές στρατηγικές (social strategies), όπου επιτυγχάνεται η δυνατότητα που έχουν οι εκπαιδευόμενοι να μαθαίνουν με την συνεργασία και με τρίτα πρόσωπα» (Oxford 1990)

Οι O'Malley & Chamot χώρισαν τις στρατηγικές μάθησης σε τρεις κατηγορίες: τις Μεταγνωστικές, τις Γνωστικές και τέλος τις Κοινωνικές στρατηγικές.

Με βάση τις παραπάνω εκπαιδευτικές πρακτικές γίνεται κατανοητό ότι κρίνονται σε μεγάλο βαθμό χρήσιμες ειδικότερα όταν η τάξη χαρακτηρίζεται από ετερογένεια, όπως η σύγχρονη τάξη με πρόσφυγες μαθητές/τριες όπου οι πρακτικές αυτές συντελούν στην καθοριστική διαδικασία μάθησης. Τόσο το σχολείο όσο και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ευαισθητοποιηθούν και να αναγνωρίσουν τις ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών. Η νέα παιδαγωγική προσέγγιση στηρίζεται στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, με την οποία η εκπαιδευτική κοινότητα βρίσκεται αντιμέτωπη τα τελευταία χρόνια και όπως θα αναλυθεί στην επόμενη ενότητα αφορά την αναγνώριση της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

## **2.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση**

### **2.2.1 Εισαγωγή**

Ο έντονος πολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας γίνεται έντονα αισθητός από το τέλος της δεκαετίας 1980 και τις αρχές του 1990. Η Ελλάδα σε αυτό το διάστημα μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής παλιννοστούντων Ελληνοποντίων από την πρώην Σοβιετική Ένωση και Βορειοηπειρωτών από την Αλβανία αλλά και αλλοδαπών όπου πρόκειται κυρίως για οικονομικούς και πολιτικούς μετανάστες. «Οι μαζικές μετακινήσεις των πληθυσμών αυτών οδήγησαν στην αλληλεξάρτηση των λαών με κύριο σκοπό την πολιτισμική, πολιτική αλλά και οικονομική επαφή και επικοινωνία» (Κεσίδου 2004). Ο μεγάλος αριθμός των παιδιών των παλιννοστούντων Ελλήνων σε συνδυασμό με τους αλλοδαπούς μαθητές δημιούργησαν νέες ανάγκες στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα όπου ο σκοπός και στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο η μετάδοση γνώσεων αλλά παράλληλα η διαμόρφωση πολιτισμικών προσωπικοτήτων, ο σεβασμός και η ανάδειξη της ετερότητας. Άλλωστε η ετερότητα συναντάται και σε ομογενείς ομάδες καθώς ο κάθε άνθρωπος από τη φύση του φέρει διαφορετικά γνωρίσματα. Ο αριθμός των μαθητών αλλοδαπών και παλιννοστούντων που φοιτούν στα σχολικά περιβάλλοντα αυξάνεται με ταχύτατους βαθμούς. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.ΔΕ) ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών κατά τη σχολική χρονιά 2001/2002 ανερχόταν στις 80.000 με

τον αριθμό αυτό να αυξάνεται στους 140.000 μαθητές. Την πρώτη θέση καταλαμβάνουν Αλβανοί μαθητές με ποσοστό 80% (όπου οι γονείς προέρχονται από την Αλβανία), στην δεύτερη θέση 3% βρίσκονται οι μαθητές των οποίων οι γονείς προέρχονται από τη Βουλγαρία και σε ποσοστό 10% μαθητών έχουν χρόνο παραμονής στην Ελλάδα περισσότερα από 10 χρόνια και περίπου το 11% είναι γεννημένοι στη χώρα μας (Μάρκου Γκότοβος 2004). *«Επιπρόσθετα σύμφωνα με νεότερα ποσοστά του Ι.Π.Ο.Δ.Ε και αφορούν τα σχολικά έτη 2005-2006 και 2006-2007 το ποσοστό των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανέρχεται στο 9,7%. Το αντίστοιχο ποσοστό για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση αγγίζει το 10,2% (ΙΠΟΔΕ, 2007). Πέρα από τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς, το πολυπολιτισμικό προφίλ των ελληνικών σχολείων συνθέτουν επίσης οι μουσουλμάνοι μαθητές της Δυτικής Θράκης, της Ρόδου και άλλων περιοχών, οι μαθητές που πιστεύουν σε άλλες θρησκείες και δόγματα, οι μαθητές που προέρχονται από την πολιτισμική μειονότητα των Τσιγγάνων»* (Κεσίδου 2004, 697). Η νέα λογική που υιοθετεί το σχολικό περιβάλλον σχετικά με την εκπαίδευση μειονοτικών μαθητών αφορά την Διαπολιτισμική αγωγή όπου αξιοποιεί τα διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά μαθητών που εμφανίζονται μέσα σε μια μικτή σχολική αίθουσα προς όφελος όλων των εκπαιδευομένων.

Ο όρος Διαπολιτισμική Εκπαίδευση όμως δεν παραπέμπει σε ένα κοινά αποδεκτό μοντέλο, αλλά σε ένα ευρύ φάσμα από αναλύσεις θεωρητικού τύπου το οποίο σχετίζεται με τις προϋποθέσεις της Εκπαίδευσης οι οποίες ισχύουν σε κάθε περίοδο και αναφέρονται κυρίως σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης σ' ένα σχολείο που συνεχώς αλλάζει το τοπίο του. Η έννοια της Διαπολιτισμικότητας *«ορίζεται ως διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώριση της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών»* (Διακογεωργίου 2016, 4).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί μία ισχυρή απάντηση της Παιδαγωγικής και συμβάλει καθοριστικά ώστε η εκπαίδευση να ακολουθήσει τις εξελίξεις που προβάλλει η σύγχρονη κοινωνία και να διαμορφώσει οι μαθητές που θα σέβονται τη διαφορετικότητα και την πολιτισμικότητα που ορίζει η σύγχρονη κοινωνία στα παρακάτω κεφάλαια που ακολουθούν θα γίνει μία προσέγγιση των θεμάτων που αφορούν και σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα οποία

είναι χρήσιμα για την κατανόηση του θέματος και την ομαλή ανάγνωση της εργασίας.

### **2.2.2 Διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης**

Η δημιουργία και η αλληλεπίδραση πολιτισμικών κοινωνιών και ομάδων μέσα σε ένα έθνος θέτει τα θεμέλια αλλά και την υποχρέωση διαμόρφωσης εθνικών πολιτικών που θα σέβονται και θα αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα, τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των κοινωνιών αλλά και θα υιοθετούν διαπολιτισμικές προσεγγίσεις τόσο στον τομέα της εκπαίδευσης όσο και της κοινωνίας γενικότερα. Η αποδοχή των κυβερνήσεων για την μόνιμη εγκατάσταση των μεταναστών στην Ελλάδα συνέβαλε στο άνοιγμα του εκπαιδευτικού συστήματος και στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων για τα δικαιώματα του κάθε μαθητή/μαθήτριας για θέματα διαμόρφωσης και παιδείας.

Η εκπαιδευτική πολιτική πέρασε από διάφορα στάδια ακολουθώντας μια πορεία για να φτάσει σε αυτό που ονομάζουμε σήμερα Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αυτό που έχει ουσιαστική σημασία είναι όλοι οι μαθητές (ντόπιοι αλλά και μετανάστες) να διακατέχονται από το πνεύμα της ομόνοιας. Η καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων είναι τα εφόδια που χρειάζεται ένα έθνος για να επιβεβαιώσει στις νέες πολιτισμικές συνθήκες με στόχο την ένταξη των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα αλλά και απαλλαγή εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Τα διαπολιτισμικά μοντέλα που θα συζητηθούν στην συνέχεια εκφράζουν την γενικότερη αντίληψη της συγκεκριμένης κοινωνίας για την ένταξη μειονοτικών μαθητών σε αυτήν και στηρίζονται σε διαφορετικές κοινωνιολογικές θεωρίες. Στην Ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: *τα μονοπολιτισμικά μοντέλα όπου αφορούν το μοντέλο της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης και τα πλουραλιστικά μοντέλα στα οποία ενσωματώνονται το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό* (Κεσίδου 2008, 21).

*Το Αφομοιωτικό μοντέλο (assimilation)*

Το συγκεκριμένο μοντέλο πρωτοεμφανίστηκε τη δεκαετία του 1950 μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Ο όρος «αφομοίωση» αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία άτομα με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση εγκαταλείπουν τα δικά τους χαρακτηριστικά για να ενσωματωθούν σε μία νέα ευρύτερη κοινωνία.

Βασική θέση της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι ότι οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί θα πρέπει να γίνουν «ένα» από το έθνος με σκοπό να διαμορφωθεί αλλά και να διατηρηθεί αρμονικά η κοινωνία. Ακολουθώντας μία μονογλωσσική αλλά και μονοπολιτισμική διαδικασία που θέτει ο πολιτισμός έτσι με αυτό τον τρόπο τίθεται στο περιθώριο μητρική γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρας καταγωγής του μειονοτικού πληθυσμού.

Πρόκειται ξεκάθαρα για ένα μοντέλο εθνοκεντρικό όπου αντιμετωπίζει τους μαθητές ως «ελλειμματικούς» ως ένα παιδαγωγικό «πρόβλημα» καθώς δεν γνωρίζουν αρκετά καλά ή καθόλου την κυρίαρχη γλώσσα του σχολικού περιβάλλοντος. Το πρόβλημα αυτό σύμφωνα με την οπτική αυτή μπορεί να περιοριστεί μόνο με την άμεση αφομοίωση των μαθητών από την κυρίαρχη κοινωνία μέσω της εκμάθησης της γλώσσας. Για τους νέους μαθητές μαθήτριες δεν αλλάζει το εκπαιδευτικό σύστημα, δεν προσαρμόζεται δηλαδή στις ανάγκες τους αλλά εκείνοι είναι αυτοί που έχουν την υποχρέωση να ενταχθούν άμεσα στα νέα δεδομένα με αποτέλεσμα την απώλεια των δικών τους πολιτισμών αλλά και της μητρικής τους γλώσσας. Αποτελεί ιδιωτική υπόθεση των μεταναστών μαθητών /τριων η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και όχι του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς το κράτος έχει την υποχρέωση να βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να είναι ανταγωνιστικοί στην επίσημη γλώσσα και τον πολιτισμό.

#### *Το μοντέλο της ενσωμάτωσης (integration)*

Η πολιτική της ενσωμάτωσης αναπτύχθηκε το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1960 καθώς οι εκπαιδευτικοί φορείς διαπίστωσαν ότι έπρεπε να διαμορφωθούν και να τεθούν σε ισχύ πιο ολοκληρωμένα μέτρα για την ενίσχυση των μεταναστών μαθητών /τριων με σκοπό την ενσωμάτωση τους στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η βασική διαφορά με το προηγούμενο μοντέλο της αφομοίωσης έγκειται στο γεγονός ότι στο μοντέλο της ενσωμάτωσης δεν αποκόπτονται τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των πληθυσμών ούτε η μητρική γλώσσα, αντιθέτως οι πολιτισμικές ρίζες των μαθητών και μητρική γλώσσα διατηρούνται κανονικά με βασική προϋπόθεση ότι μπορούν να κάνουν την εμφάνιση αποκλειστικά και μόνο στα πλαίσια του ιδιωτικού βίου. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορές ενός πολιτισμού που δέχεται βέβαια τις επιπτώσεις από τη χώρα υποδοχής ταυτόχρονα όμως ασκεί επίδραση σε αυτήν και συμμετέχει στην διαμόρφωση της (Γεωργογιάννης 1999, 47).

Στόχος είναι η ενσωμάτωση των μειονοτικών μαθητών και η θετική αναφορά στους πολιτισμούς τους, καθώς με αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται η αποδοχή τους. Δημιουργείται λοιπόν ένα κλίμα ελευθερίας και ασφάλειας μέσα στην κοινωνία καθώς οι ομάδες που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς έχουν τη δυνατότητα να διατηρούν τα γενικότερα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά αλλά και να υιοθετούν τις αξίες της χώρας υποδοχής.

#### *Πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης (multicultural)*

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης αναπτύχθηκε περίπου τη δεκαετία του 1970 όταν έγινε κατανοητό ότι τα παραπάνω μοντέλα εκπαίδευσης δεν πρόσφεραν ίσες ευκαιρίες για μόρφωση και ακαδημαϊκή επιτυχία αλλά και δεν επέλυαν τα προβλήματα που δημιουργούνταν από την ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών μαθητριών στην εκπαίδευση των χωρών υποδοχής.

Ο σεβασμός για τη διαφορετικότητα, ο ρατσισμός και περιθωριοποίηση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών οδήγησαν στη στροφή των πληθωριστικών μοντέλων εκπαίδευσης. Η λογική του συγκεκριμένου μοντέλου στηρίζεται στην ανάγκη για μία επικοινωνία όπου όλοι αναπτύσσονται ισότιμα, δίνοντας μεγάλη βαρύτητα στο σεβασμό για την ελευθερία που έχει κάθε μαθητής να μορφώνεται στη μητρική του γλώσσα και να μην ντρέπεται για τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που φέρει από την ιδιαίτερη πατρίδα του.

Έτσι λοιπόν η ένταξη του πολιτισμού συμβάλλει στην βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και στη δημιουργία ενός πλαισίου όπου συνυπάρχουν όλοι οι πολιτισμοί και καλλιεργείται η κοινωνική συνοχή. «Η πολιτισμική εκπαίδευση όμως δέχτηκε βαθιά κριτική καθώς αρκετοί επικριτές θεωρούν ότι δίνει ιδιαίτερη σημασία σε πολιτισμικούς παρά σε κοινωνικούς και άλλους παράγοντες» (Νικολάου 2000) με αποτέλεσμα να δημιουργείται το πρόβλημα της δημιουργίας παραλλήλων κοινωνιών μέσα στην κυρίαρχη κοινωνία καθώς οι πολιτισμοί αναπτύσσονται ξεχωριστά ο ένας από τον άλλον πράγμα που οδηγεί σε κοινωνικό διχασμό.

#### *Αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης*

Ως απάντηση του πολυπολιτισμικού μοντέλου έρχεται το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης στη δεκαετία του 1980 όπου επικεντρώνεται στην απομάκρυνση και την πρόληψη του ρατσισμού που προέρχονται από την ίδια την κοινωνία. «Ο στόχος είναι η στροφή του ενδιαφέροντος της κυρίαρχης ομάδας σχετικά με τους λόγους για τους οποίους οι μειονοτικοί μαθητές αποτυγχάνουν στο σχολικό και κοινωνικό επίπεδο αλλά και να προωθήσει στις μειονοτικές ομάδες



τους απαραίτητους πόρους ώστε να λειτουργούν με όρους ίσους στο σχολείο (Κεσίδου 2004)». Η αντιρατσιστική εκπαίδευση είχε σαν στόχο :

- την ισότητα στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές και μαθήτριες ανεξαρτήτως προέλευσης με στόχο τον σχηματισμό των κοινωνιών που ευνοούν την ανισότητα,
- την δικαιοσύνη που πρέπει να παρέχει το κράτος για ίσες ευκαιρίες στην καθημερινή ζωή και ανάπτυξη,
- την απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεζόμενων και καταπιεστών. Το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης δίνει έμφαση στο θεσμικό ρατσισμό καθώς δίνει περισσότερη έμφαση στις δομές και στους θεσμούς της κοινωνίας και της εκπαίδευσης.

#### *Διαπολιτισμικό μοντέλο (intercultural)*

Το επικρατέστερο μοντέλο εκπαίδευσης το οποίο αρχίζει να αναπτύσσεται στη δεκαετία του 1980 στην Ευρώπη είναι το Διαπολιτισμικό Μοντέλο. Το Διαπολιτισμικό και το πολυπολιτισμικό μοντέλο δεν θα πρέπει να ταυτίζονται καθώς ο όρος διαπολιτισμικός δηλώνει την αμοιβαία αναγνώριση, συνεργασία, αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μεταξύ των λαών που ζουν σε μία κοινωνία. Σύμφωνα με τον Γιώργογιάννη (1990, 50), ο όρος αναφέρεται «ως αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα αλλά και ως δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία».

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης διέπεται από τις παρακάτω αρχές εκπαίδευσης:

- την εκπαίδευση για ενσυναίσθηση εννοώντας την κατανόηση και τα προβλήματα που σχετίζονται με την διαφορετικότητα
- την εκπαίδευση για αλληλεγγύη που βάζει στην άκρη την κοινωνική ανισότητα και τις διακρίσεις που γίνονται εις βάρος των μειονοτικών μαθητών,
- την εκπαίδευση για σεβασμό σε οτιδήποτε είναι πολιτισμικά ξένο,
- την εκπαίδευση για απομάκρυνση του εθνικιστικού τρόπου ζωής με σκοπό την επικοινωνία και την αλληλεξάρτηση των λαών.

### 2.2.3 Αρχές και στόχοι διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η δημιουργία των πολυπολιτισμικών κοινωνιών βασίζεται σε προϋποθέσεις που σχετίζονται με την αποδοχή και τον σεβασμό στο διαφορετικό, την υιοθέτηση νέων πολιτισμικών στοιχείων α οποία φέρουν μετανάστες από τις ιδιαίτερες χώρες τους και την αποφυγή στερεοτύπων και προκαταλήψεων που τους οδηγούν στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Η εκπαίδευση μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καλείται να εξασφαλίζει την ομοιογένεια και την κοινωνική συνοχή μιας χώρας και να προετοιμάσει τόσο τους γηγενείς, όσο και τους μετανάστες μαθητές/ τριες στην συμβίωση ενός σχολικού περιβάλλοντος. Είναι η γέφυρα που ενώνει δύο ή και περισσότερους διαφορετικούς πολιτισμούς με τις ακόλουθες βασικές αρχές στις οποίες προσδιορίζει ο Γερμανός μελετητής Essinger (1991 οπ. αναφ. στο Μάρκου 1996, 27).

#### *Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση*

Η κατανόηση προς τους άλλους ανθρώπους και η δυνατότητα να μπορεί ο κάθε άνθρωπος να μπει στη θέση του συνανθρώπου του είναι αξίες που πρέπει το σχολείο να προβάλλει στους μαθητές του με σκοπό να μπορούν να ενστερνίζονται τα προβλήματα των άλλων και να δείχνουν ενδιαφέρον για το διαφορετικό.

#### *Εκπαίδευση για αλληλεγγύη, ευαισθησία και συνεργασία*

Πρόκειται για την συνείδηση που πρέπει να αποκτούν είναι οι μαθητές και μαθήτριες για αλληλοϋποστήριξη και την απομάκρυνση στερεοτύπων που αφήνουν αδιάφορους τους ανθρώπους για τα σοβαρά προβλήματα των γύρων τους.

#### *Εκπαίδευση για το διαπολιτισμικό σεβασμό*

Η εκπαίδευση μπορεί να ενθαρρύνει τον αμοιβαίο σεβασμό μέσω της γόνιμης ανταλλαγής πολιτισμικών στοιχείων των λαών.

#### *Εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης*

Πρόκειται για τον παραμερισμό της προσήλωσης της κυρίαρχης ομάδας αποκλειστικά και μόνο στο δικό τους πολιτισμό αλλά ο στόχος της εκπαίδευσης είναι η αλληλεπίδραση με τους συνανθρώπους ανεξαρτήτως εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης.

*Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δίνει ουσία στα ανθρώπινα δικαιώματα προωθώντας την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των λαών για να οδηγηθούν οι κοινωνίες στην πρόοδο και την ειρήνη (Δαμανάκης 1989 Γκότοβος 2002). Για να*

γίνει περισσότερο κατανοητή η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ο Γκότοβος (2002) αναφέρεται στα κυριότερα αξιώματα της:

- Ισοτιμία των πολιτισμών: πρόκειται για την συνάντηση των πολιτισμών σε μία κοινωνία όπου όλοι θα είναι ίσοι μεταξύ τους χωρίς να γίνεται κατάταξη των πολιτισμών σε ανώτερους και κατώτερους.
- Ισοτιμία μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης: οι μειονοτικοί μαθητές δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως «προβληματικοί», καθώς πρέπει να αναγνωρίζεται ότι οι μαθητές αυτοί γνωρίζουν τη μητρική τους γλώσσα και διαθέτουν ένα μορφωτικό κεφάλαιο το οποίο είναι διαφορετικό από αυτό της κυρίαρχης ομάδας. Επομένως οι ιδιαίτερες γνώσεις τους πρέπει να αξιολογούνται σε μεγαλύτερο βαθμό με στόχο την ομαλή ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον.
- Ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση προκειμένου οι ομάδες αυτές να ενταχθούν στην κοινωνία να αποκτήσουν δεξιότητες και να προβάλλουν τις δυνατότητες.

#### **2.2.4 Το Νομοθετικό Πλαίσιο διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα από πολύ παλιά θεωρούνταν μονοπολιτισμική. Με την εισροή των μεταναστευτικών ομάδων τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα έχει μετατραπεί σε χώρο υποδοχής προσφύγων και είναι αναγκασμένη να λαμβάνει μέτρα καθώς γεννιούνται νέες εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών/τριών, σεβόμενη πάντα και αποδεχόμενη τη διαφορετικότητα. Το ελληνικό κράτος έπρεπε να μεριμνήσει για την προσαρμογή και την ένταξη των προσφύγων στο σχολείο αλλά και για την εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Με την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος υιοθετήθηκε και μία νέα εκπαιδευτική πολιτική στηριζόμενη στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ώστε ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών να μπορούν να ενταχθούν σε κάποιο διαφορετικό πρόγραμμα. Η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να χωριστεί σε τρεις φάσεις οι οποίες είναι οι εξής:

- από το 1980 έως τα μέσα του 1990 με την ίδρυση φροντιστηριακών τμημάτων και τμημάτων υποδοχής
- από το 1997 έως το 2010 με την εφαρμογή του νόμου 2413/96 και την εφαρμογή προγραμμάτων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

- από το 2010 έως σήμερα με τη θέσπιση του νόμου 3830 8/10 με την χορήγηση Ελληνικής ιθαγένειας σε μετανάστες (Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2011). *Επομένως η φοίτηση των μαθητών γίνεται ή σε κάποιο διαπολιτισμικό σχολείο είτε σε κανονικό σχολείο παρακολουθώντας ενισχυτικά μαθήματα σε Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ) ή Τμήματα Υποδοχής (Τ.Υ) έχοντας τη δυνατότητα για άμεση ένταξη στην τάξη* (Γεωργογιάννης, 2009: 94 ).

Αρχικά η ελληνική πολιτεία ψήφισε:

- τον Νόμο 1404 /1983 άρθρο 45 (ΦΕΚ 173/24-11-83): όπου αναφέρονταν ότι *«σε δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ιδρύονται με αποφάσεις του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών και τέκνων Ελλήνων μεταναστών»*
- τον Νόμο 1894/1990 άρθρο 2 (ΦΕΚ 110 τ. Α727-8-1990): (όπου αντικατέστησε τον πρώτο νόμο) όπου σε δημόσια σχολεία τα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να ιδρύονται με απόφαση του οικείου νομάρχη τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών, τέκνων Ελλήνων μεταναστών ή τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων. Ωστόσο οι τάξεις αυτές δεν λειτουργούσαν κανονικά εξαιτίας ότι ενώ διδάσκονταν η ελληνική γλώσσα η μητρική γλώσσα των διαφορετικών πληθυσμών δεν λαμβάνονταν υπόψη.
- Η νέα περίοδος στην εκπαιδευτική πολιτική, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εγκαινιάζει ο Νόμος 2413/1996 με άρθρα 5, 34, 35, 36 και 37. Δημιουργούνται λοιπόν διαπολιτισμικά σχολεία με σκοπό την απομάκρυνση των φαινομένων περιθωριοποίησης, των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών. Τα προγράμματα που υλοποιούνταν σε αυτά τα σχολεία συμβάδιζαν με αυτό των δημόσιων σχολείων, προσαρμοσμένα στις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών. Με βάση τον ίδιο νόμο του άρθρου 5 ιδρύεται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), το οποίο ερευνά και μελετά τα θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των Ελλήνων στο εξωτερικό των αλλοδαπών, παλιννοστούντων και δημιουργεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Στο

άρθρο 34 παράγραφος 1 αναφέρεται ο σκοπός και το περιεχόμενο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Έπειτα στην επόμενη παράγραφο 2 εφαρμόζονται προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών. Το άρθρο 35 παράγραφο 1 τονίζει ότι σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι τα προβλεπόμενα νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, γυμνάσια, λύκεια κάθε τύπου και τεχνικές και επαγγελματικές σχολές. Η παράγραφος 2 μεταξύ άλλων αναφέρει ότι μπορεί να εφαρμόζονται στα σχολεία αυτά ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή αναλυτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη. Τα άρθρα 36 και 37 ορίζουν τους κανόνες σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό και την διοίκηση των σχολείων αντίστοιχα .

- Το 1995 το Υπουργείο Παιδείας ξεκίνησε ένα σημαντικό έργο με τη δημιουργία τεσσάρων προγραμμάτων σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο πλαίσιο Β κοινωνικού πλαισίου στήριξης. Τα προγράμματα αυτά σχετίζονταν με την επιμόρφωση των διδασκόντων, την παραγωγή κατάλληλου εποπτικού υλικού και προγραμμάτων σπουδών βασισμένο στις ανάγκες των εκπαιδευομένων με σκοπό την άμεση ένταξή τους στην κοινωνία. Τα προγράμματα αυτά είναι τέσσερα συνολικά και είναι τα ακόλουθα:
- Πρόγραμμα για τη σχολική κοινωνική ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών (ΦΠΨ -Τμήμα Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών),
- Πρόγραμμα για την αναβάθμιση της Μουσουλμανικής μειονότητας (Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Ηλικίας Αθηνών),
- Πρόγραμμα Παιδείας Ομογενών -ΠΤΔΕ Κρήτης),
- Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων (Φιλοσοφικής Σχολής Ιωαννίνων) (Μάρκου 1995, 165-166).

*Τάξεις υποδοχής.*

Σύμφωνα με το ΦΕΚ 8182 / Ε/4139 /20-10 1980 μιλάμε για πρώτη φορά για την ίδρυση Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ) κυρίως στην πόλη της Θεσσαλονίκης και αργότερα στην Αθήνα. Για τρία χρόνια από το 1980 έως το 1983 δηλαδή οι τάξεις υποδοχής

λειτουργούσαν κυρίως για τους παλιννοστούντες, όπου στόχος των μαθητών αυτών ήταν να αναπτύξουν αλλά και να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους από το προηγούμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η εισαγωγή των μαθητών στις Τ.Υ πραγματοποιούνταν με ένα διαγνωστικό τεστ όπου οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί έλεγχαν το επίπεδο γνώσης των μαθητών σχετικά με την ελληνική γλώσσα. Από το 1990 το έντονο μεταναστευτικό κλίμα άλλαξε τα εκπαιδευτικά δεδομένα και με το νόμο 1894/90 έγινε ανασύσταση των Τ.Υ. Έπειτα από αρκετές μεταρρυθμίσεις του 1999 τα προγράμματα για τάξεις υποδοχής λειτουργούσαν σε δύο κύκλους:

- εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με διάρκεια ενός έτους με την παράλληλη εκπαίδευση της κανονικής φοίτησης στο σχολείο,
- διάρκεια ανάλογα με την περίπτωση του μαθητή ανάλογα με τις ανάγκες επικοινωνίας με το παράλληλο υποστηρικτικό πρόγραμμα στη σχολική αίθουσα.

#### *Φροντιστηριακά Τμήματα*

Το άρθρο 45 νόμου 1408/83 αναφέρεται στην ίδρυση των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ) ώστε οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές και μαθήτριες οι οποίοι δεν φοίτησαν στις Τ.Υ ή ακόμα και αν φοίτησαν αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες μέσω της διδασκαλίας της γλώσσας να ενταχθούν άμεσα στο σχολείο. Οι ώρες των μαθημάτων πραγματοποιούνται πέρα από το κανονικό ωράριο του σχολείου και τα εγχειρίδια καθώς και τα προγράμματα διδασκαλίας προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Επιπροσθέτως, στα Φ.Τ οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να μελετούν τις δραστηριότητες και τα μαθήματα που προορίζονται για την ενισχυτική διδασκαλία.

Σχολείο παλιννοστούντων. Τα προεδρικά διατάγματα 435/84 (Φ.Ε.Κ. 154 τ.Α'/10-10-84), και 369/85 (Φ.Ε.Κ. 131 τ.Α'/22-7-85) αναφέρονται στην ίδρυση σχολείων των παλιννοστούντων. Η έκδοση των παραπάνω Προεδρικών Διαταγμάτων βασίστηκε στο Νομοθετικό Διάταγμα 339/74 (ΦΕΚ 61/11-3-1974). Αρχικά τα σχολεία αυτά εννιά στο σύνολο (δωδεκαθέσιο δημοτικό σχολείο, μικτό γυμνάσιο και λύκειο) είχαν ιδρυθεί για την εκπαίδευση αποδήμων Ελλήνων από αγγλόφωνες, γερμανόφωνες και γαλλόφωνες χώρες. Σύμφωνα με την παράγραφο 3 άρθρου 1 στις περιπτώσεις όπου υπήρχαν μαθητές από άλλες χώρες μπορούσαν να δημιουργηθούν ιδιαίτερα τμήματα για τους μαθητές αυτούς. Στόχος των σχολείων αυτών ήταν η ένταξη των μαθητών στις κανονικές βαθμίδες εκπαίδευσης. Η βασική γλώσσα

διδασκαλίας είναι η ελληνική και το ωρολόγιο πρόγραμμα περιλαμβάνει περίπου 27-30 διδακτικές ώρες προσαρμοσμένο πάντα στις ανάγκες των μαθητών. Τα διδακτικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται είναι τα αντίστοιχα βιβλία του σχολείου της δημόσιας εκπαίδευσης (Κωστή & Παπαδοπούλου 2004, 24-25).

*«Η διαφορετικότητα είναι κύριο χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών, ο πλουραλισμός πολιτισμών, ιδεών, γλωσσών είναι φαινόμενο πολυπρισματικό με ένα ευρύ πεδίο εκπαιδευτικής εφαρμογής»* (Σκούρτου & Κούρτη-Καζούλη 2015). Καθώς το σχολείο χαρακτηρίζεται ως μια «μικρή κοινωνία» έχει τα μέσα για να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο που είτε γνωρίζει τη γλώσσα- στόχο ή βρίσκεται στο στάδιο εκμάθησης να ενσωματωθεί όχι μόνο γλωσσικά, πολιτισμικά αλλά και κοινωνικά μέσα στην σύγχρονη κοινωνία. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει αναλάβει τον σπουδαίο ρόλο της συνύπαρξης, της υποστήριξης και της ενσωμάτωσης των διαφορετικά πολιτισμικών μαθητών όπου συμβάλει στην ανάπτυξη παιδαγωγικών μέσων με σκοπό να προβάλλεται η μοναδικότητα τους. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση κρίνεται αναγκαία, γι αυτό λοιπόν όταν αναφερόμαστε στον όρο αυτό η παράμετρος της διγλωσσίας υπάρχει πάντα. Ποιο άτομο χαρακτηρίζεται δίγλωσσο; Τι είναι τελικά η διγλωσσία; Ποια είναι η θέση της διγλωσσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα; Όλα αυτά είναι ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν και θα απαντηθούν στην επόμενη ενότητα.

## **2.3 Θεωρητικά ζητήματα Διγλωσσίας**

### **2.3.1 Η διγλωσσία ως ατομικό και κοινωνικό φαινόμενο**

*«Μέσω της μετανάστευσης οι γλώσσες έρχονται σε επαφή μεταξύ τους επειδή οι άνθρωποι με διαφορετικές γλώσσες γίνονται δίγλωσσοι και με αυτόν τον τρόπο καθίστανται δίαυλοι μεταφοράς και προσμίξεων γλωσσικών στοιχείων»* (Σκούρτου 2002, 2). Επομένως μέσω της επαφής αυτής έρχεται στην επιφάνεια το φαινόμενο της διγλωσσίας όπου επιβάλλεται είτε από εξωτερικούς παράγοντες και καταστάσεις, είτε όταν είναι προαιρετική και οφείλεται στη θέληση ή στο ενδιαφέρον του ατόμου (Τριάρχη-Hermann 2000).

Ο Charles Ferguson (1959) –όντας εισηγητής της διγλωσσίας- ανέφερε ότι «το φαινόμενο της διγλωσσίας δεν θεωρείται σύγχρονο καθώς η πολυγλωσσία είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό του ευρωπαϊκού γλωσσικού χάρτη πριν από τη δημιουργία των εθνικών κρατών (Σκούρτου 2000, 1)». Ο όρος χρησιμοποιείται σε

σχέση με ολόκληρες κοινωνίες ενώ παράλληλα έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις όπου ο κάθε ομιλητής αποτυπώνει την διγλωσσία με βάση τη δική του οπτική γωνία.

Η διγλωσσία σχετίζεται άμεσα με τη μητρική γλώσσα των ομιλητών γι αυτό και η ενασχόληση με το φαινόμενο αυτό δημιουργεί ερωτήματα σχετικά με το:

- ποια θεωρείται η πρώτη μητρική γλώσσα του ομιλητή,
- πόσες πρώτες γλώσσες μπορεί να γνωρίζει ο ομιλητής ,
- ποια η σχέση που έχει δημιουργηθεί ανάμεσα στην πρώτη μητρική και δεύτερη γλώσσα (Σκούρτου 2011).

Είδη διγλωσσίας –Συστηματοποίηση μορφών διγλωσσίας

- *Ατομική διγλωσσία (bilingualism) αναφέρεται στο άτομο ως μονάδα.*
- *Κοινωνική διγλωσσία (diglossia) απευθύνεται σε ένα κοινωνικό πολιτιστικό φαινόμενο.*
- *Λειτουργική διγλωσσία αφορά τον τρόπο όπου ο οποιοσδήποτε ομιλητής χειρίζεται δύο γλώσσες.*

### 2.3.2 Συστηματοποίηση των μορφών της διγλωσσίας

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herman (2000, 57-58 ) η ταξινόμηση των μορφών της διγλωσσίας γίνεται με βάση τα εξής κριτήρια:

- *κριτήριο εκμάθησης κατάκτησης (δηλαδή κάτω από ποιες συνθήκες κατακτήθηκε η διγλωσσία και αφορά την ηλικία και τη μέθοδο κατάκτησης),*
- *γλωσσολογικά κριτήρια (ποιος είναι ο τρόπος σύνδεσης γλωσσικών συμβόλων, ποιος ο βαθμός κατοχής του κάθε γλωσσολογικού συστήματος και ποια η εξέλιξη της γλωσσικής κατάκτησης)*
- *κριτήρια επίδρασης, (απευθύνεται στις επιπτώσεις όπου επιφέρει η διγλωσσία στη γλωσσική αλλά και στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου).*

Μορφές διγλωσσίας με κριτήρια εκμάθησης- κατάκτησης.

Σύμφωνα με τους Baker & Jones (1997) η διγλωσσία διακρίνεται σε δύο τύπους αναφορικά με την ηλικία που μαθαίνει κάποιος ομιλητής τη δεύτερη γλώσσα:

- *Την γνήσια η ταυτόχρονη διγλωσσία, όπου εμφανίζεται στην παιδική ηλικία όταν το παιδί από τη στιγμή που γεννιέται έρχεται σε επαφή με δύο διαφορετικές γλώσσες. Πρόκειται για παιδιά που δημιουργήθηκαν από*



μικτούς γάμους ή προέρχονται από γλωσσικές μειονότητες, δεν μπορεί να γίνει διαχωρισμός σχετικά με το ποια από τις δύο γλώσσες θεωρείται μητρική καθώς στην οικογένεια λειτουργούν δύο γλωσσικά συστήματα με αποτέλεσμα το δίγλωσσο άτομο να κατέχει από τη φύση του δυο μητρικές γλώσσες. Ωστόσο αυτό δεν σημαίνει ότι το άτομο κατέχει εξίσου καλά και τις δύο γλώσσες και τα κατά πόσον θα παραμείνουν ισχυρές στο μέλλον.

- την *διαδοχική διγλωσσία* όπου κάνει αισθητή την παρουσία της, όταν το παιδί γνωρίζει ήδη τη μητρική του γλώσσα, η οποία αρχίζει και σταθεροποιείται από το τρίτο έτος της ηλικίας και αργότερα και ξεκινάει η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας που ομιλείται στον κοινωνικό περίγυρο. Σύμφωνα με την Τριάρχη –Hermann (2000 59) πρόκειται για τα άτομα που ενώ γνωρίζουν τη μητρική τους γλώσσα είναι αναγκασμένα για λόγους μεταναστευτικού κυρίως να αλλάξουν χώρα διαμονής και να μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα αυτή του νέου περιβάλλοντος.

#### *Πρώιμη- Ύστερη/όψιμη/μεταγενέστερη διγλωσσία*

«Η Πρώιμη διγλωσσία μπορεί να είναι ταυτόχρονη ή διαδοχική και αναπτύσσεται όταν οι μαθητές δραστηριοποιούνται με την παράλληλη χρήση δύο γλωσσών. Η Ύστερη/ όψιμη /μεταγενέστερη διγλωσσία αναφέρεται στα άτομα που η διγλωσσία ξεκινάει σε μεγαλύτερη ηλικία ή στην εφηβική ηλικία. Επομένως, θεωρείται μόνο διαδοχική κυρίως στο περιβάλλον του σχολείου, ή μέσα από φροντιστηριακά μαθήματα ή από τη μετανάστευση σε άλλη χώρα ή για λόγους οικονομικούς προσωπικούς η επαγγελματικούς.

Σχετικά με τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας η διαφοροποίηση γίνεται ανάμεσα σε φυσική/ αποκτημένη και πολιτισμική/ κατευθυνόμενη/ σχολική /τεχνητή διγλωσσία.

Η φυσική/ αποκτημένη διγλωσσία αναφέρεται στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας μέσω της καθημερινής τριβής με δύο γλώσσες, είτε στο σπίτι ή μέσω της αναγκαστικής ένταξης του ατόμου σε μία κοινότητα χωρίς την παροχή συναισθηματικής εκπαίδευσης. Η πολιτισμική/ κατευθυνόμενη/ σχολική/ τεχνητή διγλωσσία πρόκειται για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας με την βοήθεια των μαθημάτων στο σχολικό περιβάλλον, είτε μέσω φροντιστηριακών μαθημάτων.

Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με το γλωσσολογικό μοντέλο

Ο Uriel Weinreich προτείνει τρεις τύπους διγλωσσίας σε αυτή την κατηγορία διγλωσσίας: *συντονισμένη διγλωσσία, την συνθετική διγλωσσία και την εξαρτημένη διγλωσσία.*

- Συντονισμένη διγλωσσία: τα σημασιολογικά συστήματα αναπτύσσονται ξεχωριστά και στις δύο γλώσσες και αυτό συμβαίνει καθώς το δίγλωσσο άτομο έχει κατακτήσει τις δύο γλώσσες σε διαφορετικά περιβάλλοντα.
- Σύνθετη/ συνθετική διγλωσσία: αυτός ο τύπος διγλωσσίας εμφανίζεται όταν στο άμεσο περιβάλλον του ατόμου χρησιμοποιούνται δύο γλώσσες από το ίδιο άτομο.
- Εξαρτημένη διγλωσσία: σε αυτή την περίπτωση η δεύτερη γλώσσα εξαρτάται και επηρεάζεται στο μέγιστο βαθμό από την πρώτη γλώσσα (Σελλά-Μάζη 2001, 40).
- Ισοβαρής/ Αμφίδρομη/ Αμφιδύναμη διγλωσσία: πρόκειται για τη διγλωσσία που δίνει τη δυνατότητα στον ομιλητή να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες σε όλες τις πτυχές της καθημερινής ζωής (Τσοκαλίδου 2012, 40) χωρίς να καταφεύγει η μία στην άλλη. Σε αυτό το είδος της διγλωσσίας ανήκουν οι πραγματικά δίγλωσσοι άνθρωποι.
- Ισορροπημένη διγλωσσία: σε αυτό το είδος της διγλωσσίας ομιλητής γνωρίζει δύο ή παραπάνω γλώσσες στον ίδιο βαθμό. Οι περισσότεροι δίγλωσσοι άνθρωποι χρησιμοποιούν τις γλώσσες που γνωρίζουν για διαφορετικούς σκοπούς και λειτουργίες διαφορετικές γλώσσες σε διαφορετικά περιβάλλοντα ανάλογα με τις ανάγκες τους.

Μορφές διγλωσσίας με βάση ψυχοκοινωνικό γλωσσικά κριτήρια

Ο Δαμανάκης (2001) διαχωρίζει τη διγλωσσία με βάση αυτούς τους παράγοντες σε δύο κατηγορίες:

- αθροιστική ή προσθετική διγλωσσία,
- αφαιρετική διγλωσσία.

Στην αθροιστική διγλωσσία το παιδί συνεχίζει να καλλιεργεί και να διερευνά τη μητρική του γλώσσα, ωστόσο μαθαίνει και μία δεύτερη γλώσσα. Η γλώσσα αυτή δεν αντικαθιστά ή περιορίζει την ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας αλλά προστίθεται αρμονικά στο γλωσσικό σύστημα του μαθητή.

Στην αφαιρετική διγλωσσία η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας μπορεί να υπονομεύσει την πρώτη μητρική γλώσσα. Όπως υποστηρίζει ο Δαμανάκης (2001), πρόκειται για άτομα που ανήκουν σε μειονότητες των οποίων τόσο η γλώσσα όσο και ο πολιτισμός δεν αξιοποιούνται θετικά από την πλειοψηφία τους του περιβάλλοντος. Έτσι, με αυτό τον τρόπο παραμελείται η πρώτη γλώσσα.

Άλλες μορφές διγλωσσίας

- Λαϊκή διγλωσσία: Σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2012) πρόκειται για τη διγλωσσία όπου το άτομο για να επιβιώσει στις καθημερινές ανάγκες που ορίζει η κοινωνία αναγκάζεται να μάθει τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας.
- Διγλωσσία Ελίτ: Στην περίπτωση της Ελίτ διγλωσσίας το άτομο από δική του επιλογή αποφασίζει να μάθει μία δεύτερη γλώσσα καθώς αυτή συμβάλλει θετικά ως ένα σημαντικό επαγγελματικό εφόδιο αλλά και ως ένδειξη μόρφωσης και πολιτισμού.
- Αφανής διγλωσσία: πρόκειται για το επικρατέστερο φαινόμενο που ισχύει σε όλα τα σχολικά περιβάλλοντα της χώρας μας όπου αντιμετωπίζει τους μαθητές ως αλλόγλωσσους χωρίς ωστόσο να εστιάζει στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης και στις δηλώσεις ικανότητές τους (Τσοκαλίδου 2012).

### 2.3.3 Εισαγωγή στη Δίγλωσση εκπαίδευση

Η δίγλωσση εκπαίδευση είναι ένα φαινόμενο όπου κάνει αισθητή την παρουσία της από παλιά και δεν είναι όπως πιστεύουν πολλοί ένα σύγχρονο φαινόμενο. *Πρόκειται για ένα σύνθετο φαινόμενο καθώς όπως αναφέρει ο J. Cummins (2002) «η δίγλωσση εκπαίδευση αναφέρεται στη χρήση δύο ή και περισσότερων γλωσσών διδασκαλίας σε κάποιο σημείο της σχολικής ζωής του μαθητή».* Οι σύγχρονες κοινωνίες ακόμα και αυτές που δεν χαρακτηρίζονται επίσημα δίγλωσσες, φιλοξενούν μέλη κοινοτήτων που χρησιμοποιούν δύο ή και περισσότερες γλώσσες αλλά και στις επίσημα δίγλωσσες δεν κρίνεται απαραίτητο ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μελών τους γνωρίζουν άπταιστα δύο γλώσσες διαφορετικές.

### 2.3.4 Διγλωσσία και Εκπαίδευση

Έχουν δημιουργηθεί διάφοροι τύποι προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης που αναφέρονται στους στόχους και την κοινωνική θέση των μαθητών στην εκπαίδευση και αναλύονται παρακάτω :

- Εκπαίδευση εμπύθισης
- Απομονωτική εκπαίδευση
- Μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση
- Κύρια εκπαίδευση
- Διαχωριστική εκπαίδευση
- Δίγλωσση εκπαίδευση εμβάπτισης
- Εξελικτική δίγλωσση εκπαίδευση
- Αμφίδρομη δίγλωσση εκπαίδευση
- Δίγλωσση εκπαίδευση κυρίαρχης γλώσσας (Baker 2001).

Στη σύγχρονη εποχή η μετακίνηση των πληθυσμών δημιουργεί νέες κοινωνίες οι οποίες χαρακτηρίζονται από ποικιλομορφία και ετερογένεια. Η ένταξη των μαθητών που ομιλούν γλώσσες διαφορετικές από την ελληνική είναι αδιαμφισβήτητη γεγονός το οποίο το σχολείο και γενικότερα η ελληνική κοινωνία πρέπει να αποδεχτεί και να αντιμετωπίσει. Για να μελετήσουμε με ακρίβεια το σύνθετο αυτό φαινόμενο της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να προσδιοριστούν οι στόχοι και οι μορφές της. Σύμφωνα λοιπόν με τον Baker (2001, 275) η δίγλωσση εκπαίδευση μπορεί να έχει δύο μορφές: α) τη μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση και β) τη δίγλωσση εκπαίδευση με στόχο τη διατήρηση. Στην πρώτη περίπτωση ο μαθητής υφίσταται γλωσσική και πολιτισμική αφομοίωση καθώς από τη μειονοτική γλώσσα του σπιτιού είναι υποχρεωμένος να επικοινωνεί και να χρησιμοποιεί τη γλώσσα της πλειονότητας και πραγματοποιείται με αυτό τον τρόπο η κοινωνική και πολιτισμική αφομοίωση από τη γλωσσική πλειονότητα. Η δεύτερη μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης -η δίγλωσση εκπαίδευση διατήρησης- καλλιεργεί και αναπτύσσει τα δικαιώματα της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή/μαθήτριας αλλά και παράλληλα την εκπαίδευση της κυρίαρχης ομάδας.

Η εκπαίδευση εμπύθισης αναφέρεται στα παιδιά των μειονοτήτων που εντάσσονται στην κυρία εκπαίδευση. Οι μαθητές διδάσκονται στην πλειονοτική γλώσσα μια γλώσσα δηλαδή που δεν μιλούν στον ίδιο βαθμό με τους γηγενείς μαθητές. Έτσι λοιπόν δημιουργείται μία σύγχυση γύρω από τη

μειονοτική γλώσσα των μαθητών και ενισχύονται οι αρνητικές στάσεις απέναντι της (Σκουρτού 2004 ).

Η απομονωτική εκπαίδευση επιβάλλει μία πολιτική μονογλωσσίας στην ανίσχυρη ομάδα. Η διδασκαλία γίνεται στη μειονοτική γλώσσα, ώστε η μειονότητα να μην μάθει την κυρίαρχη γλώσσα σε ικανοποιητικό βαθμό και με αυτό τον τρόπο να διατηρηθεί η απομόνωση.

Στην διαχωριστική εκπαίδευση οι μαθητές της μειονοτικής ομάδας επιλέγουν τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας με στόχο την προστασία της γλώσσας τους, του πολιτισμού τους και της θρησκείας τους. Αυτός ο τύπος εκπαίδευσης μπορεί να οργανώσει η ίδια η γλωσσική κοινότητα για λόγους επιβίωσης.

Η Δίγλωσση εκπαίδευση εμβάπτισης ξεκίνησε από τον ST Lambert στο Μόντρεαλ το 1965, ο τύπος αυτού του είδους εκπαίδευσης δεν έχει σαν στόχο τη δίγλωσσία αλλά ο στόχος αυτού του προγράμματος ήταν η δημιουργία δίγλωσσων και διαπολιτισμικών μαθητών χωρίς να μειωθεί η επίδοσή τους. Ο στόχος της δίγλωσσης εκπαίδευσης δεν είναι πάντα η καλλιέργεια της γλωσσικής επάρκειας στην κάθε γλώσσα- στόχο αλλά μέσω της ανάπτυξης του γραπτού και προφορικού λόγου στη μητρική γλώσσα να τεθούν τα θεμέλια στην κυρίαρχη γλώσσα. Έχουν δημιουργηθεί εκπαιδευτικά προγράμματα που αναφέρονται στη δημόσια εκπαίδευση και έχουν στόχο να εντοπίσουν τις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών.

### **2.3.5 Ο ρόλος της πρώτης γλώσσας στην εκμάθηση της δεύτερης της Ελληνικής ως δεύτερης**

Η παρουσία μαθητών με διαφορετική κουλτούρα, χώρα προέλευσης και γλώσσα τείνουν ώστε η εκπαίδευση να υιοθετήσει μία νέα παιδαγωγική προσέγγιση. Η παρουσία της μονογλωσσικής πολιτικής που μέχρι τώρα ακολουθεί το εκπαιδευτικό σύστημα είναι μία πολιτική που δεν επιτρέπει την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα καθώς απαξιώνει τη γλωσσική και πολιτισμική κουλτούρα τους.

Σε παγκόσμιο επίπεδο στα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα η παρουσία της μητρικής γλώσσας είναι απύσχα, ωστόσο τις τελευταίες δεκαετίες με την επικράτηση ανθρωπιστικών προσεγγίσεων ο ρόλος της και η επικράτηση στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας μελετώνται συστηματικά. Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που διερωτώνται κατά πόσον η χρήση μιας άλλης πρώτης γλώσσας

διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Η απάντηση σε αυτό το ζήτημα δίνεται σε σχέση με το πώς αντιμετωπίζεται η γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών. Σύμφωνα με τη Σκούρτου (2002) «η βάση για να υπάρξει σχέση μεταξύ διγλωσσίας και μάθησης είναι η αλληλεξάρτηση των γλωσσών, με την προϋπόθεση όμως ότι έχει διαμορφωθεί ένα υγιές υποστηρικτικό και παιδαγωγικό περιβάλλον για τους δίγλωσσους μαθητές».

Ο J. Cummins (2001, 135-138), «σύμφωνα με την αρχή της αλληλεξάρτησης και των γλωσσών διαπιστώνει ότι υπάρχει μεταφορά δεξιοτήτων, εννοιών και γνώσεων από την μια γλώσσα στην άλλη, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως το στάδιο της καλής γνώσης της μητρικής γλώσσας αποτελεί και το επίπεδο ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας». Ο δίγλωσσος μαθητής όταν μαθαίνει μία γλώσσα, αναπτύσσει δεξιότητες τις οποίες σίγουρα θα χρησιμοποιήσει και στη δεύτερη γλώσσα. Ο ίδιος ερευνητής τόνισε ότι η διγλωσσία συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών καθώς δίνει τη δυνατότητα να χειρίζονται δύο ή και περισσότερα γλωσσικά συστήματα, επομένως πληροφορίες που τους επιτρέπουν να αναπτύξουν τον τρόπο σκέψης τους και να τον εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους επηρεάζοντας θετικά την σχολική τους επίδοση.

### **2.3.6 Η δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Η διαρκής αυξανόμενη επιρροή των μεταναστευτικών κυμάτων έθεσε νέα δεδομένα στα σχολικά περιβάλλοντα. Η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών είναι εμφανής και ένταξη τους στις σχολικές τάξεις κρίνεται αναγκαία. Οι τάξεις χαρακτηρίζονται πλέον από γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα και μέσα σε αυτές κυριαρχούν:

- οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας που έχουν σαν πρώτη γλώσσα τη μητρική γλώσσα,
- οι μαθητές που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα αλλά μιλούν ένα γλωσσικό ιδίωμα της Ελληνικής,
- οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και χώρα καταγωγής,
- οι μαθητές που μετανάστευσαν στην Ελλάδα έχοντας ήδη κάποια σχολική εμπειρία στη Χώρα υποδοχής,
- οι μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα και παρακολούθησαν από την αρχή το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας,

- οι μαθητές με πρώτη μητρική γλώσσα άλλη από την Ελληνική (Σκούρτου 2002).

«Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η ελληνική γλώσσα διδάσκεται για όλα τα μαθήματα, ανεξάρτητα τη γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών. Στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης εφαρμόζεται η δίγλωσση εκπαίδευση όπου λειτουργούν προγράμματα που αναφέρονται στην ελληνική και την τουρκική γλώσσα και σε μικρότερο βαθμό σε Εβραϊκά και αρμένικα σχολεία» (Σκούρτου 2010). Τα παιδιά των μεταναστών χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος ενώ στο σχολείο και στην καθημερινή του ζωή την Ελληνική γλώσσα. Η ομαλή ένταξή των μαθητών στην κοινωνία προϋποθέτει τη χρήση και των δύο γλωσσών καθώς πρέπει από τη μία να διατηρήσουν την δική τους πρώτη –μητρική γλώσσα και από την άλλη πλευρά να μπορέσουν να αναπτύξουν την κυρίαρχη γλώσσα, την ελληνική. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η γλώσσα των μεταναστών μαθητών/τριών δεν διδάσκεται, δεν προωθείται δηλαδή η διατήρηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών αυτών με συνέπεια να τους αποκόπτει από τον πολιτισμό τους.

Το μόνο σίγουρο είναι ότι όλες οι γλώσσες θεωρούνται ισότιμες και κανένας δεν έχει το δικαίωμα να στερεί από τους μαθητές να διδαχτούν τη μητρική τους γλώσσα. Η εξέλιξη της γλωσσικής μάθησης δεν επηρεάζεται αρνητικά από την εκμάθηση γλωσσών σε πρώιμο στάδιο ηλικίας και ούτε επηρεάζει τον ψυχικό κόσμο του μαθητή. Η προσωπικότητά του αλλοδαπού μαθητή χιτίζεται στο πρώιμο στάδιο της ηλικίας του και η μητρική του γλώσσα διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο με την εισαγωγή του σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον, έρχεται αντιμέτωπος με μία νέα γλώσσα σε μία νέα πραγματικότητα όπου αντιλαμβάνεται ότι η δική του γλώσσα δεν έχει καμία απολύτως αξία. Οποιαδήποτε μορφή αφομοίωσης των μαθητών στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα δεν αποτελεί δείγμα σεβασμού της ελληνικής κοινωνίας προς το πρόσωπο των μαθητών. *Εν κατακλείδι « η γλώσσα με τη μορφή εμπλουτισμού αφορά όλους και συνεπάγεται μία συνειδητή διαχείριση διγλωσσίας ώστε να προκύψουν τα προσδοκώμενα οφέλη»* (Γκαινταρτζή & Τσολακίδου 2008 οπ. αναφ στο Σκούρτου 2010).

Η επόμενη ενότητα που ακολουθεί αναφέρεται στα θεωρητικά ζητήματα που αφορούν το διδακτικό σενάριο. Όπως θα δούμε στην συνέχεια η διδασκαλία στις μέρες μας πρέπει να στηρίζεται σε έναν προηγμένο τρόπο μάθησης όπου ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής αλληλοβοηθούνται για την επιτυχή πραγματοποίηση της

διδασκαλίας. Η πραγματοποίηση της διδασκαλίας στηρίζεται στον σωστό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού, στην σχεδίαση δράσεων που στηρίζονται σε διάφορα μέσα και τεχνικές διδασκαλίας. Αυτό το σχεδιασμό καλούνται τα εκπαιδευτικά σενάρια να καλύψουν και όπως θα διαπιστωθεί η εφαρμογή τους έχει κερδίσει έδαφος σε διάφορους τομείς της εκπαίδευσης και σε όλες τις βαθμίδες.

## **2.4.Θεωρητικά ζητήματα Διδακτικού σεναρίου**

### **2.4.1 Εισαγωγή**

Η διδασκαλία είναι μία σύνθετη, ζωντανή, πολύπλοκη διαδικασία η οποία επηρεάζεται από μία σειρά παραγόντων οι οποίοι διαφοροποιούνται ανάλογα με τις συνθήκες και τα δεδομένα όπου πραγματοποιείται. Σύμφωνα με τον Μήτση (2004, 249) σημαντικοί παράγοντες είναι οι εξής ακόλουθοι:

- το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π), στο οποίο περιλαμβάνονται οι σκοποί των μαθημάτων, οι δραστηριότητες, τα μέσα και οι τεχνικές διδασκαλίας που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου το μάθημα του να ανταποκρίνεται στα εκπαιδευτικά δεδομένα,
- το υλικό, η διδακτέα ύλη που αφορά όλα αυτά τα γλωσσικά φαινόμενα όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει και να προσαρμόσει στην τάξη,
- το διδακτικό εγχειρίδιο, το οποίο στις μέρες μας δεν ακολουθείται πίστα από τον εκπαιδευτικό όπως γινόταν στην παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας αλλά αποτελεί μέσο άντλησης υλικού,
- ο μαθητής, ο οποίος αποτελεί το επίκεντρο ολόκληρης της διδακτικής διαδικασίας, όπου με βάση αυτόν, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες του επιλέγονται η μέθοδος, οι τεχνικές και οι διάφορες στρατηγικές,
- ο διδάσκων, ο διαμεσολαβητής της τάξης όπου ο ρόλος του πλέον είναι να συντονίζει το μάθημα
- η μέθοδος διδασκαλίας, το σύστημα διδακτικών αρχών δηλαδή στο οποίο στηρίζεται όλη η διδακτική διαδικασία,
- το περιβάλλον, η τάξη (ενδοσχολικό) αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον (εξωσχολικό) όπου οι μαθητές αποκτούν εμπειρίες.



Έτσι λοιπόν ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει ένα σενάριο διδασκαλίας που του επιτρέπει να γνωρίσει από την πρώτη στιγμή που θα το δημιουργήσει τους στόχους και πώς θα το αντιμετωπίσει την διαδικασία της διδασκαλίας χωρίς να βαδίζει σε άγνωστα περιβάλλοντα. Έχοντας ένα πλάνο από τους μαθητές του επιλέγει τις τακτικές, τις μεθόδους, τα μέσα και παράλληλα υπολογίζει το χρόνο κάθε δραστηριότητας. Στις μέρες μας ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος δεν θα πρέπει να υλοποιείται με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, αλλά με νέους τρόπους όπου εντάσσουν την ομαλή συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση δίνει την ευκαιρία και τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει ποικίλα και ενδιαφέροντα μαθήματα ελέγχοντας αν η μέθοδος που χρησιμοποίησε ήταν λειτουργική απέναντι στους μαθητές υιοθετώντας και νέους τρόπους διδασκαλίας. Η διδασκαλία δεν αφορά μόνο τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και τη διαδικασία πριν την είσοδο του εκπαιδευτικού στην τάξη η οποία συνεχίζεται και μετά την λήξη του μαθήματος. Στις μέρες μας οι μέθοδοι εκμάθησης είναι ποικίλες και τα διδακτικά σενάρια αποτελούν το βοηθητικό μέσο για την ανάλυση της διδασκαλίας του μαθήματος από τον εκπαιδευόμενο και την παράλληλη διευκόλυνση του έργου του εκπαιδευτικού, στα επόμενα κεφάλαια θα ακολουθήσει η εννοιολογική αποσαφήνιση του διδακτικού σεναρίου, τα βασικά χαρακτηριστικά του καθώς και οι λόγοι που στοχεύουν στην αναγκαιότητα του διδακτικού σχεδιασμού του μαθήματος.

#### **2.4.2 Διδακτικό σενάριο (instructional scenario) / Μαθητικό σενάριο (learning scenario)**

*«Το διδακτικό σενάριο αποτελεί μία λεπτομερής περιγραφή της διδασκαλίας που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός εστιασμένη σε ένα γνωστικό αντικείμενο όπου αναφέρονται οι ειδικοί και γενικοί στόχοι της εκπαίδευσής του» (Κουκουβιού 2016). «Είναι ένα σύνθετο και πιθανόν λεπτομερές έγγραφο που εξηγεί σε ξεχωριστές ενότητες την διαδικασία της διδασκαλίας σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο, καθώς και τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τη λογική σειρά των μαθησιακών δραστηριοτήτων, τις ασκήσεις, τα κριτήρια αξιολόγησης και αποτίμησης» (Whitton, Sinclair, Barker, Nanlohy, Nosworthy 2004 οπ. αναφ στο Παναγιώτου 2010).*

Μελετώντας το διδακτικό σενάριο μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι πρόκειται

για την μεταγενέστερη μορφή του σχεδίου μαθήματος. Πράγματι παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες καθώς και το διδακτικό σενάριο αλλά και το σχέδιο μαθήματος αναφέρονται στην λεπτομερή περιγραφή της διδασκαλίας, *ωστόσο «το σχέδιο μαθήματος αναλύει τη διδασκαλία με έναν τρόπο κάπως μηχανιστικό, παραλείποντας την κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές και στον εκπαιδευτικό»* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006). Το διδακτικό σενάριο περιγράφει μια διδασκαλία με συγκεκριμένους στόχους και αρχές κι έχει μεγαλύτερη διάρκεια από το σχέδιο διδασκαλίας το οποίο είναι άμεσα συνδεδεμένο με το σχολικό εγχειρίδιο.

Το διδακτικό σενάριο δεν διαφέρει από τον μέχρι τώρα τρόπο διδασκαλίας απλά με την χρήση αυτού είναι πιο οργανωμένο το μάθημα και δίνεται η δυνατότητα να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά του χωρίς βέβαια να δεσμεύει τον εκπαιδευτικό να ακολουθήσει το σενάριο που έχει δημιουργήσει. Η επιλογή του τρόπου σχεδιασμού του σεναρίου από τον εκπαιδευτικό εξαρτάται από παράγοντες που σχετίζονται με την περίπτωση, τη διδακτική του εμπειρία, τις πεποιθήσεις που αφορούν το ρόλο και τη σημασία του σχεδιασμού στον τομέα της εκπαίδευσης.

*«Το διδακτικό σενάριο βασίστηκε στις αρχές της γνωστικής και συμπεριφοριστικής ψυχολογίας, η ενεργητική τους επίδραση στον τομέα της μάθησης βοήθησε ώστε να αποτελέσουν μία νέα σημαντική μέθοδο διδασκαλίας για την εκπαίδευση»* (Ιορδαννίδου & Παπαιωάννου 2013). Ο μαθητής δεν αποτελεί έναν παθητικό δέκτη πληροφοριών αλλά το επίκεντρο της μάθησης ενώ από την άλλη πλευρά ο εκπαιδευτικός απέχει από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας όπου απλά μετέφερε τη γνώση στους μαθητές και ο ρόλος του είναι βοηθητικός, δημιουργώντας ένα σενάριο διδασκαλίας αξιοποιώντας τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών του. *«Τα χαρακτηριστικά του διδακτικού σεναρίου είναι προδιαγεγραμμένα και σταθερά καθώς αποτελείται από συγκεκριμένη δομή, λεξιλόγιο και τροπικότητα των ρηματικών τύπων»* (Κουτσογιάννης 2011). Έχουν ένα χαρακτήρα ευρύτερο καθώς η κυρίαρχη λογική τους είναι η λογική της υπό διδασκαλία έννοιας. Τόσο οι δραστηριότητες όσο και οι θεματικές έχουν ενότητες με βιωματικό χαρακτήρα με επίκεντρο τον μαθητή και άπτονται της καθημερινότητας.

Το διδακτικό σενάριο μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα με τις συνθήκες και το περιβάλλον μάθησης, με τις δραστηριότητες και τους στόχους να διαφοροποιούνται με βάση το επίπεδο των μαθητών. Ο κάθε εκπαιδευτικός για να δημιουργήσει το διδακτικό σενάριο που θα υλοποιήσει στην τάξη του θέτει στόχους και με βάση αυτούς συμπεριλαμβάνεται και μία θεωρία που δημιουργείται στη βάση

μιας μεθόδου. Έτσι λοιπόν καθορίζεται η σειρά των εργασιών, ο ρόλος του μαθητή και του εκπαιδευτικού, καθώς και αξιολόγηση του καθηγητή της τάξης ώστε να δημιουργηθούν συμπεράσματα για την υλοποίηση του σεναρίου. Όπως αναφέρει η Κουκουβιού (2016), σημαντικά ερωτήματα για τη δημιουργία διδακτικού σεναρίου είναι τα εξής:

- Τι ακριβώς θα διδαχτεί ;
- Τι θεωρία θα ακολουθηθεί ;
- Ποιες διδακτικές προσεγγίσεις θα χρησιμοποιηθούν;
- Με ποια σειρά θα πραγματοποιηθούν οι δραστηριότητες;
- Ποιος ο ρόλος του μαθητή και του εκπαιδευτικού;
- Πώς θα οργανωθεί η τάξη;
- Ποια πιθανά προβλήματα πρέπει να προβλεφθούν;
- Τι είδος αξιολόγηση πρέπει να ακολουθηθεί;

Το διδακτικό σενάριο αποτελεί μια σειρά καλά οργανωμένων δράσεων που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για την διδασκαλία, εστιάζοντας σε ένα ή και περισσότερα γνωστικά αντικείμενα και με διάρκεια μια ή και περισσότερων ωρών. Σκοπός είναι ο εκπαιδευτικός να θέσει σε ισχύ όλους τους στόχους που έχει θέσει για την αποτελεσματική οικοδόμηση της γνώσης για τους εκπαιδευόμενους. Οι ενότητες που ακολουθούν αναφέρονται στην τυπική δομή που χαρακτηρίζει ένα διδακτικό σενάριο, όλα αυτά δηλαδή τα στοιχεία, τις πληροφορίες που χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός να έχει στην διάθεση του για να δημιουργήσει ένα πλήρες σενάριο διδασκαλίας καθώς και στις φάσεις υλοποίησης αυτού.

#### **2.4.3 Δομή και περιεχόμενο διδακτικού σεναρίου**

Κατά την δημιουργία του διδακτικού σεναρίου ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη τα παρακάτω πεδία:

*Ταυτότητα σεναρίου*, πρόκειται για τυπικά στοιχεία που είναι απαραίτητα για τυπικούς όσο και ουσιαστικούς λόγους. Σε αυτήν καταγράφεται ο δημιουργός του σεναρίου, το πλαίσιο ανάπτυξης/ πραγματοποίησης, το γνωστικό αντικείμενο/ περιοχή, ο τίτλος, το θέμα και το σκεπτικό του σεναρίου με τους λόγους και τα οφέλη που θα αποκομίσουν οι μαθητές από αυτό.

*Πλαίσιο υλοποίησης*, αναφέρονται τα άτομα/ εκπαιδευόμενοι όπου προορίζεται το διδακτικό σενάριο, οι προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών, τα εργαλεία/ μέσα, ο

χρόνος και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες θα πραγματοποιηθεί το σενάριο διδασκαλίας.

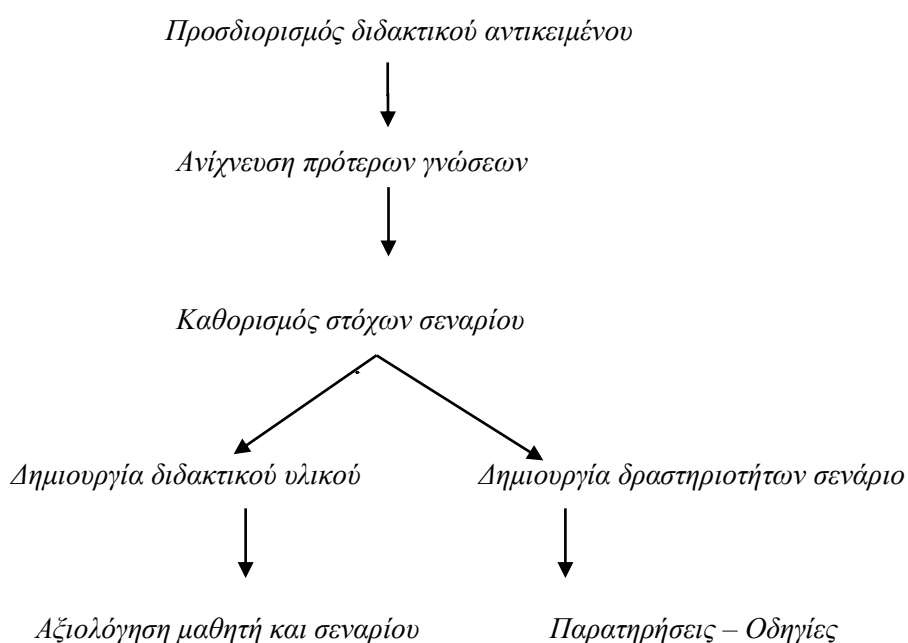
*Διδακτική διαδικασία*, παρουσιάζει συγκεντρωτικά όλες τις μεθόδους και αρχές που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να παρουσιάσει το μάθημα του στους μαθητές, τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας αλλά παράλληλα και τους σκοπούς και στόχους και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα που αναμένει ο εκπαιδευτικός να αποκομίσουν οι μαθητές. Όπως συμπληρώνει ο Μήτσης (2004, 251) «η μέθοδος συνιστά ένα ολοκληρωμένο σύστημα διδακτικών αρχών, οι οποίες εφαρμόζονται κατά την διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας δίνοντας απάντηση στο ερώτημα «πώς, με ποιον τρόπο θα διδαχτεί το μάθημα».

*Υλοποίηση σεναρίου*, αφορά την παρουσίαση του σεναρίου, την πορεία της διαδικασίας και αναφέρεται στα φύλλα εργασίας όπου φέρουν τις δραστηριότητες και στην βιβλιογραφία των πηγών για την εκτέλεση του σεναρίου.

#### 2.4.4 Φάσεις υλοποίησης διδακτικού σεναρίου

«Οι φάσεις σχεδίασης περιλαμβάνουν μια σειρά από ενέργειες, οι οποίες έχουν ως σκοπό να επιτύχουν οι εκπαιδευτικοί τους στόχους που θέτουν στο διδακτικό σενάριο» (ΕΑΙΤΥ 2007 2011). Παρακάτω ακολουθεί το διάγραμμα με τις φάσεις διδακτικού σεναρίου (Ε.Π Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση ΕΣΠΑ (2007-2013).

Διάγραμμα 1: Φάσεις ανάπτυξης διδακτικού σεναρίου (ΕΣΠΑ, 2007-2013).



Πρώτη Φάση: Προσδιορισμός διδακτικού σεναρίου.

Στην πρώτη φάση του σεναρίου η οποία αναφέρεται αποκλειστικά και μόνο στον εκπαιδευτικό καθορίζονται τα βασικά τμήματα του σεναρίου. Εδώ λοιπόν ορίζεται ο τίτλος, το θέμα του σεναρίου, η τάξη στην οποία απευθύνεται το σενάριο, τα γνωστικά αντικείμενα, η συμβατότητα ή μη με τα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π) καθώς και η προτεινόμενη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου. Επίσης, σε αυτή την φάση του σεναρίου αναφέρονται οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών αλλά και οι προ απαιτούμενες που πρέπει να διαθέτουν. Τέλος, αιτιολογείται για ποιον λόγο ενδείκνυται το διδακτικό σενάριο για το επίπεδο των μαθητών.

Δεύτερη Φάση: Ανίχνευση πρότερων γνώσεων.

Σε αυτή την φάση του σεναρίου δίνονται με λεπτομέρεια οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών και οι δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν κατά την διάρκεια του γνωστικού αντικειμένου. Δημιουργείται ένας συγκεντρωτικός πίνακας με τις γνωστικές δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν οι μαθητές.

Τρίτη Φάση: Καθορισμός στόχων σεναρίου.

*«Ο καθορισμός των στόχων του σεναρίου αφορά τόσο τους στόχους του γνωστικού αντικειμένου του σεναρίου, όσο και τους στόχους που αφορούν τις ΤΠΕ και την μαθησιακή διαδικασία»* (Παρίση 2018). Σύμφωνα με τον Bloom (1956) οι στόχοι χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες, τους γνωστικούς στόχους όπου αναφέρονται στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών και στην σύνδεση τους με την νέα γνώση, τους κοινωνικό-συναισθηματικούς στόχους όπου αναφέρονται στις στάσεις, την ενδυνάμωση της συμμετοχής των εκπαιδευομένων στην διδασκαλία και τους ψυχοκινητικούς, όπου αναφέρονται στις δεξιότητες των μαθητών.

Τέταρτη Φάση: Δημιουργία διδακτικού υλικού και υλικοτεχνικής υποδομής.

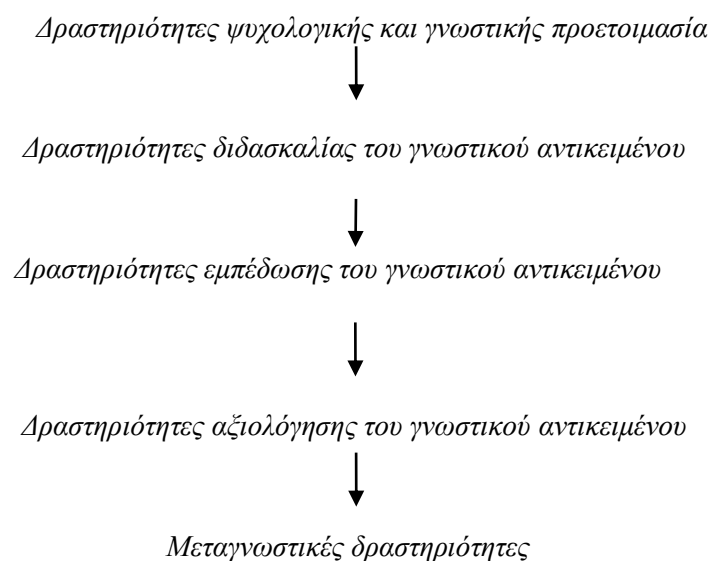
Σχετικά με το διδακτικό υλικό ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί το έτοιμο υλικό αλλά και το συμπληρωματικό που θα σχεδιαστεί για την δημιουργία του σεναρίου και αναφέρεται κυρίως στα φύλλα εργασίας. Παράλληλα καταγράφεται στο σενάριο η υλικοτεχνική υποδομή και ο τρόπος που θα αξιοποιηθεί κατά την διάρκεια του σεναρίου.

Πέμπτη Φάση: Δραστηριότητες υλοποίησης του σεναρίου.

«Αφορά την φάση του σεναρίου όπου προσδιορίζονται όλες οι απαιτούμενες διαδικασίες που αφορούν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές μέσα στην

τάξη» (Ε.Π Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση ΕΣΠΑ (2007-2013)). Η οργάνωση της διδασκαλίας πραγματοποιείται μέσω των δραστηριοτήτων, οι οποίες ταξινομούνται σε πέντε κατηγορίες. Ακολουθεί το παρακάτω σχήμα και η ανάλυση των δραστηριοτήτων.

Διάγραμμα 2: Δραστηριότητες υλοποίησης διδακτικού σεναρίου. (Ε.Π Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση ΕΣΠΑ (2007-2013)).



Δραστηριότητες ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας.

Οι δραστηριότητες ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας πραγματοποιούνται με σκοπό να γίνει κατανοητό από τον εκπαιδευτικό σε ποιο επίπεδο βρίσκεται η υπάρχουσα γνώση. Μέσα από ερωτήσεις ο εκπαιδευτικός διερευνά τις προϋπάρχουσες και προαπαιτούμενες γνώσεις και εξάπτει το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, ενημερώνοντας τους για το σκοπό και τον στόχο του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ακολουθήσει τα παρακάτω βήματα. Με ένα εισαγωγικό σχόλιο να διαμορφώσει ένα κλίμα ασφάλειας στην τάξη όπου θα αποτελέσει και την αφορμή για την έναρξη της διδασκαλίας αλλά παράλληλα θα προκαλέσει και το ενδιαφέρον στους μαθητές. Πραγματοποιείται ενημέρωση για τους στόχους και τους σκοπούς της διδασκαλίας και διερευνώνται οι προϋπάρχουσες και προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών.

Δραστηριότητες διδασκαλίας γνωστικού αντικειμένου

Οι δραστηριότητες διδασκαλίας γνωστικού αντικειμένου στοχεύουν στην εισαγωγή νέων γνώσεων και αφορούν το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού σεναρίου.

Απαντούν στα εξής βασικά ερωτήματα:

- *Ποιους τύπους διδακτικών στρατηγικών χρησιμοποίησε και ευνοεί το σενάριο;*
- *Τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός ώστε να βοηθήσει στην υλοποίησή τους;*
- *Πως εξελίσσεται η διαδικασία με την παρέμβαση του εκπαιδευτικού;*
- *Πως οργανώνονται οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους μαθητές;*
- *Πως ευνοείται η συνεργασία;*

Δραστηριότητες εμπέδωσης γνωστικού αντικειμένου

Αφορούν δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα μέσω των ερωταποκρίσεων, πρακτικών επίλυσης προβλημάτων και εφαρμογής των γνώσεων όπου έχουν αποκτηθεί σε συγκεκριμένες καταστάσεις.

Δραστηριότητες μεταγνωστικού αντικειμένου.

Μεταγνωστικές, αναφέρονται σε δραστηριότητες που αφορούν την εμπέδωση τόσο των προηγούμενων γνώσεων όσο και αυτών που διδάχτηκαν. Πραγματοποιούνται κυρίως προς το τέλος του σεναρίου τόσο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας όσο και σαν εργασία στο σπίτι.

Αξιολόγηση μαθητή και διδακτικού σεναρίου.

Η προτελευταία φάση του σεναρίου αφορά την αξιολόγηση και του μαθητή και του σεναρίου. Η αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με δυο μορφές, τη διαμορφωτική αξιολόγηση η οποία προορίζεται κατά την διάρκεια εφαρμογής του σεναρίου και την τελική αξιολόγηση όπου αφορά την επίτευξη στόχων του σεναρίου και την διαδικασία υλοποίησής του.

Οδηγίες, Παρατηρήσεις και Βιβλιογραφία

Στην τελευταία φάση του διδακτικού σεναρίου καταγράφονται όλες οι οδηγίες, τα σχόλια και οι πληροφορίες που χρειάστηκε ο εκπαιδευτικός για να πραγματοποιήσει το σενάριο. Στο τέλος προστίθενται όλα τα στοιχεία της βιβλιογραφίας που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και οι σχετικές πηγές.

Αφού αναλύθηκαν τα θέματα που αφορούν την ελληνική ως δεύτερη/ ξένη στην επόμενη ενότητα θα ακολουθήσει μια περιγραφή και ανάλυση ζητημάτων που σχετίζονται με την ρωσική γλώσσα η οποία αποτελεί την μητρική γλώσσα των μαθητών/ τριων που στοχεύει το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο της παρούσας εργασίας. Ποια τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της Ρωσικής γλώσσας; Παρουσιάζονται

ομοιότητες με την Ελληνική; Είναι μερικά ερωτήματα που θα απαντηθούν στην επόμενη ενότητα.

## **2.5 Αξιοποίηση και ένταξη των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία**

### **2.5.1 Εισαγωγή**

Τις τελευταίες δεκαετίες η διευρυμένη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή κάνει αισθητή την παρουσία της καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας και των επιστημονικών πεδίων. Η σύγχρονη αντίληψη της γλωσσικής εκπαιδευτικής αντιμετωπίζει τον ηλεκτρονικό υπολογιστή τόσο ως μέσο εργασίας όσο και ως μέσο υλοποίησης των διδακτικών στόχων. Όπως συμπληρώνει η Σκούρτου (2003) «ο υπολογιστής λειτουργεί ως ένα μέσο ή υποστηρικτικό εργαλείο το οποίο μεσολαβεί στη διαδικασία της μάθησης μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας».

Ο όρος ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας) εμφανίστηκε το 1980 θέλοντας να περιγράψει ότι η τεχνολογία μπορεί να αποθηκεύσει να επεξεργαστεί ή να μεταδώσει πληροφορίες (Mcdougald 2009), στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών η ενσωμάτωση της τεχνολογίας και πιο συγκεκριμένα των ηλεκτρονικών υπολογιστών έχει ενταχθεί εδώ και πολλές δεκαετίες. Η ένταξη του ΤΠΕ σε όλα τα στάδια του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις και τις εξελίξεις που ορίζει η σύγχρονη κοινωνία. Καθώς οι τεχνολογίες αυτές εξελίσσονται με ταχύτατους ρυθμούς η αξιοποίηση των ΤΠΕ επιφέρει αλλαγές και στο εκπαιδευτικό σύστημα όπου απομακρύνεται ο παραδοσιακός τρόπος λειτουργίας και υιοθετείται ένα νέο σύστημα, όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθίσταται συμβουλευτικός ενώ ο μαθητής εξερευνώντας τη νέα γνώση με τη βοήθεια του υπολογιστή λειτουργεί ως ερευνητής και με την παράλληλη συνεργασία και του εκπαιδευτικού διευρύνει τις δεξιότητες του και καλλιεργεί σε μεγαλύτερο βαθμό τα ενδιαφέροντά του.

Σκοπός της αγωγής των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι να καταστούν οι μαθητές/ τριες ικανοί/ ες να ανταποκρίνονται με επάρκεια στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες των σύγχρονων κοινωνιών (ΔΕΠΠΣ, 2003) και όχι σε εφήμερες γνώσεις ή δεξιότητες. Τα εκπαιδευτικά συστήματα αντιλαμβάνονται την ανάγκη να ενταχθούν οι ΤΠΕ στη φιλοσοφία τους καθώς θεωρείται πλέον ότι «είναι σε θέση να προσφέρουν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τόσο για τους



μαθητές όσο και για τους ενηλίκους» (Jimoyannis 2009). Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι στην εκπαίδευση των ξένων γλωσσών σημαντικό ρόλο έχει διαπολιτισμικότητα. Η χρήση του διαδικτύου προσφέρει ευκαιρίες ώστε η διαπολιτισμικότητα να είναι παρόν στην τάξη και να αναπτύσσονται οι επικοινωνιακές και διαπολιτισμικές δεξιότητες, αλλά και να έρχονται οι μαθητές σε επαφή με αυθεντικά ξενόγλωσσα περιβάλλοντα όπου η γλώσσα μαθαίνεται και χρησιμοποιείται με ουσιαστικό τρόπο. Η επόμενη ενότητα που θα ακολουθήσει αναφέρεται σε μια σύντομη επισκόπηση των μοντέλων με την παράλληλη εξέλιξη της τεχνολογίας καθώς και στα πλεονεκτήματα που μέχρι τώρα έχουν παρατηρηθεί και προσφέρουν οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

### 2.5.2 Σύντομη ιστορική αναδρομή

Στο χώρο της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο των ξένων γλωσσών η ένταξη της τεχνολογίας συναντάται εδώ και πολλά χρόνια στη διδασκαλία. Τα πρώτα αισθητά βήματα της τεχνολογίας αναφέρονται τη δεκαετία του 1950-1960, όπου τότε έγιναν οι πρώτες απόπειρες ώστε η διδασκαλία των ξένων γλωσσών να πραγματοποιηθεί μέσω των κεντρικών υπολογιστών με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της γλωσσικής διδασκαλίας. Από τότε μέχρι και σήμερα πραγματοποιήθηκαν σημαντικές αλλαγές και εξελίξεις και παρατηρήθηκε μία ραγδαία πρόοδος στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Αρχικά σκοπός ήταν ο υπολογιστής να έχει το ρόλο του εκπαιδευτικού όπου θα μετέδιδε τη γνώση όμως αυτό σε σύντομο χρονικό διάστημα αποδείχθηκε αδύνατο (Σιμάτος 1995). «Ένα από τα πιο γνωστά προγράμματα στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής ήταν το *PLATO (Programmed Logic for Automatic Operations)*, το οποίο χρησιμοποιήθηκε ευρύτερα από τη διδασκαλία της Αγγλικής και της Κινεζικής γλώσσας μέχρι και τη διδασκαλία των Μαθηματικών και της βιολογίας (Hawisheretall 1996, 35 οπ. αναφ. στο Κόμης Ντίνας 2011).

Τη δεκαετία του 1960 και 1970 για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών τα βιβλία διέθεταν κασέτες, όπου οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν την προφορά από φυσικούς ομιλητές και να την μιμηθούν. Στη συνέχεια με την εισαγωγή των εργαστηρίων ο κάθε μαθητής διέθετε ένα ζευγάρι ακουστικά ώστε να μπορεί και να ακούει τα κείμενα που είχε κάθε φορά που μπροστά του αλλά και για να συμπληρώνει τις ασκήσεις του κειμένου. Στη διδασκαλία της μάθησης τόσο της γλώσσας όσο και της ξένης γλώσσας η αξιοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή

συνιστάται με τον όρο Call (Computer-Assistant Language Learning) ενώ στα ελληνικά αποδίδεται ως μάθηση της γλώσσας υποβοηθούμενη από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Ο όρος αυτός επινοήθηκε από τους επιστήμονες στον κλάδο της διδασκαλίας της Αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας το 1983 (Κούρτη- Καζούλη 2016) και δεν φαίνεται να έχει καμία σχέση με τις σημερινές δυνατότητες των νέων τεχνολογιών που εξελίσσονται συνεχώς.

Οι πρώτες εφαρμογές στην τεχνολογικά υποβοηθούμενη γλωσσική εκμάθηση στηρίζονταν στο συμπεριφορισμό. *«Το μοντέλο αυτό αντιμετώπιζε τον υπολογιστή ως ένα «μηχανικό» δάσκαλο που δεν κουραζόταν ούτε έκρινε τους μαθητές του και τους επέτρεπε να εργαστούν σε ατομικούς ρυθμούς»* (Κούρτη- Καζούλη 2016). Έμφαση δόθηκε σε ασκήσεις με σκοπό την επανάληψη γραμματικών ορθών προτάσεων όπως τα εργαστήρια γλωσσών όπου ο μαθητής άκουγε ένα διάλογο από τα ακουστικά και έπρεπε να επαναλάβει όσα άκουγε. Τη συμπεριφοριστική προσέγγιση διαδέχθηκε η επικοινωνιακή προσέγγιση η οποία βασίζονταν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος επικοινωνίας για την κατάκτηση γλωσσών. Σύμφωνα με τον Warschauer & Healey (1998 οπ αναφ. στο Κούρτη- Καζούλη 2016), *«το επικοινωνιακό μοντέλο στηρίζεται σε γνωστικές θεωρίες που τονίζουν ότι η μάθηση είναι μία διαδικασία ανακάλυψης και εξέλιξης»*. Κατά τη δεκαετία 1970-1980 και τις επόμενες δεκαετίες οι υπολογιστές αντιμετωπίστηκαν ως εργαλεία και όχι ως διδακτικές μηχανές δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα και μία δυναμική είσοδο τους στην εκπαίδευση. Η ανάπτυξη των μικροϋπολογιστών δημιούργησε λογισμικά που στόχευαν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στη δημιουργία ερεθισμάτων για διάλογο και γράψιμο. *«Το τεχνολογικό επίτευγμα που έχει αλλάξει οριστικά τον τρόπο που διδάσκονται οι γλώσσες με τη χρήση των νέων τεχνολογιών είναι το διαδίκτυο»* (Κούρτη- Καζούλη 2016).

Η δεκαετία 1990 χαρακτηρίζεται από «έκρηξη» του διαδικτύου όπου πάνω από όλα έχει αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται ηλεκτρονικοί υπολογιστές για τη διδασκαλία των γλωσσών στον 20ο αιώνα. Παράλληλα, ο τομέας της εκπαίδευσης πέρασε από την επικοινωνιακή διδασκαλία σε μία περισσότερο ενιαία ή συνδυαστική προοπτική η οποία στηρίζεται στην κοινωνιολογική θεώρηση της γλώσσας δίνοντας έμφαση στη ρεαλιστική χρήση της γλώσσας (Warschauer & Healey 1998, οπ αναφ. στο Κούρτη- Καζούλη 2016). Οι εφαρμογές που εντάσσονται σε αυτό το μοντέλο ακολουθούν τις θεωρίες του Vygotsky συνδυάζοντας διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες όπως ακρόαση ανάγνωση και

γραφή. Ενώ το διαδίκτυο στην αρχική του μορφή ήταν περισσότερο περιορισμένο σε γραμματικές ασκήσεις και ηλεκτρονικά βιβλία από το 1990 και μετά αρχίζει να προσφέρει τεράστιες δυνατότητες στους μαθητές σε πλούσιο αυθεντικό υλικό, σε ηλεκτρονικά λεξικά και στη δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας με φυσικούς ομιλητές από διάφορες χώρες. *«Το διαδίκτυο ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τον παραδοσιακό τρόπο συγχρόνως προσφέρει τεράστιες δυνατότητες για δραστηριότητες παιδαγωγικού περιεχομένου όπως είναι η δυνατότητα συνεργασίας, οι αδελφοποιήσεις που εντάσσονται στη μετασχηματιστική παιδαγωγική προσέγγιση η οποία χρησιμοποιεί τη συνεργατική κριτική έρευνα και οδηγεί τους μαθητές σε μια δημοκρατική συμμετοχή και κοινωνική δράση»* (Skourtou Kourtis-Kazoullis & Cummins 2006).

### **2.5.3 Πλεονεκτήματα ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση**

Η διδασκαλία στις ΤΠΕ όπως θα δούμε και παρακάτω μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στη δημιουργική χρήση της γλώσσας και να οδηγήσει στην παρουσίαση μιας συνθετικής δημιουργικής εργασίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος «όπου οι μαθητές μετατρέπονται από απλοί καταναλωτές σε παραγωγούς περιεχομένου που αντικατοπτρίζει τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα» (Οικονόμου 2004). Στη συνέχεια ακολουθούν τα πλεονεκτήματα χρήσης του Call όπως έχουν στηρίζεται αναπτυχθεί στις μέρες μας (Lee 2000 όπ. αναφ. στο Οικονόμου 2004, Μήτσης 2019):

Η χρήση γλωσσικών διαδικτυακών ασκήσεων με τον παράλληλο συνδυασμό και την ανεξάρτητη εργασία του παιχνιδιού που αφορούν το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών και την ηλικία τους στοχεύει στη δημιουργική προσέγγιση του φαινομένου και στη δημιουργία κινήτρων για όλους τους μαθητές. Με την χρήση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία ευνοούνται όλοι οι μαθητές καθώς *«η χρήση των ΤΠΕ συντελεί στην ανάπτυξη αυτόνομης μάθησης, των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών και της εμπιστοσύνης που τρέφουν για τον εαυτό τους και τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους ικανότητες»*.

Η ενθάρρυνση συνεργασίας των μαθητών και του διδάσκοντος προσφέρει την ενδυνάμωση της προσπάθειάς τους και την εμπιστοσύνη για τον εαυτό τους ώστε τόσο οι δειλοί και περισσότερο συνεσταλμένοι μαθητές όσο και οι μαθητές με

μεγαλύτερη απόδοση να εκμεταλλεύονται τις ικανότητές τους με σκοπό την ανάπτυξη συναισθημάτων αυτογνωσίας και αυτοεκτίμησης.

Το διαδίκτυο προσφέρει στους εκπαιδευόμενους ποικίλες πηγές πληροφόρησης με σκοπό την προώθηση της επιχειρηματικότητας και διαπολιτισμικότητας της μάθησης μέσω της ανταλλαγής ηλεκτρονικών μηνυμάτων και επικοινωνίας με ανθρώπους που δεν έχουν γνωρίσει ποτέ και ενδέχεται να βρίσκονται σε μία απομακρυσμένη περιοχή.

Το μάθημα ξεφεύγει από τον παραδοσιακό τρόπο που το κέντρο βάρους της γλωσσικής διδασκαλίας εστιαζόταν στο διδακτικό εγχειρίδιο καθώς πλέον οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν ελεύθερα μέσα από αμέτρητες πηγές του παγκόσμιου ιστού διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με σκοπό τη διαδικασία παραγωγής κειμένου και την αξιοποίηση δυνατότητας ελέγχου της ορθότητας των ασκήσεων. Μέσω των ποικίλων οπτικών αναπαραστάσεων που υποστηρίζονται από τη χρήση ΤΠΕ μειώνεται ο προαπαιτούμενος χρόνος για την παρουσίαση, κατανόηση και την μελέτη των φαινομένων που πρόκειται να διδαχτούν. Το διαδίκτυο προσφέρει αυθεντικά κείμενα τα οποία αποτελούν πρώτης τάξης υλικό για την διδασκαλία της γλώσσας και προσφέρονται στη γλώσσα στόχο όντας προσβάσιμα οποιαδήποτε στιγμή ο μαθητής επιθυμεί να τα αναζητήσει. Ο παγκόσμιος ιστός αφορά μία εικονική βιβλιοθήκη η οποία είναι μάλιστα προσβάσιμη και στην πλειοψηφία των περισσότερων περιπτώσεων διατίθεται δωρεάν. Οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν επίκαιρα θέματα ποικίλων περιεχομένων πραγματοποιώντας τη σύνδεση γλώσσας και πολιτισμού ακόμα πιο εύκολη.

Με βάση όλα τα παραπάνω κρίνεται απαραίτητο να επισημάνουμε ότι η τεχνολογία στην εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται απαραίτητη καθώς αποτελεί το βοηθητικό εργαλείο με σκοπό την αποτελεσματικότερη οργάνωση και διεξαγωγή του μαθήματος, θα πρέπει να τονιστεί ότι η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να αντικαταστήσει και να συμβάλλει καθοριστικά στην δημιουργική χρήση της γλώσσας και στον επικοινωνιακό προσανατολισμό του γλωσσικού μαθήματος. Σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αποκαταστήσει με οποιοδήποτε τρόπο τη διδασκαλία του μαθήματος αλλά στοχεύει στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων της γλώσσας.

#### 2.5.4 Η επιτακτική ανάγκη και χρήση των ΤΠΕ στην περίοδο πανδημίας

Η συμβολή των ΤΠΕ ως παιδαγωγικό εργαλείο αξιοποίησης έχει εκτιμηθεί ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης προσφέροντας νέες δυνατότητες. Η νέα πανδημία την οποία βιώνουμε καθημερινά σε παγκόσμιο επίπεδο πλέον επισημαίνει την επιτακτική ανάγκη και χρήση της ηλεκτρονικής μάθησης όχι μόνο στον τομέα της εκπαίδευσης αλλά και σε πολλούς τομείς της σύγχρονης κοινωνίας. Ο τομέας των ΤΠΕ παρουσίασε ραγδαία πρόοδο την τελευταία εικοσαετία με την ενσωμάτωσή τους σε ποικίλες δραστηριότητες της ανθρώπινης ζωής και την *«εξέλιξη σε εξαιρετικά δημοφιλές πεδίο ενδιαφέροντος καθώς γίνεται η αποτίμηση των θετικών αποτελεσμάτων των εφαρμογών τους στην εκπαίδευση, την οικονομία και την οικονομία»*. (Μπούρας 2004). Το σχολείο έχει την υποχρέωση να ακολουθεί τα νέα δεδομένα και να προσφέρει με τον καλύτερο και δυνατό τρόπο ευκαιρίες με σκοπό την αναβάθμιση των της διδακτικής πράξης και το βέλτιστο μαθησιακό αποτέλεσμα. (Δημητρακοπούλου χ.η).

Στα τέλη Δεκεμβρίου 2019, εμφανίστηκαν στην πόλη της Γιόχαν της Κίνας τα πρώτα συμπτώματα ενός ιού γνωστού ως κορωνοϊού (COVID-19) τα οποία σε σύντομο χρονικό διάστημα εξαπλώθηκαν παγκοσμίως μετατρέποντας τον ιό σε πανδημία. Η επέλαση του κορωνοϊού έγινε ιδιαίτερα αισθητή στη χώρα μας στις αρχές του Μαρτίου με αποτέλεσμα την ριζική μεταβολή της καθημερινότητας των ανθρώπων βιώνοντας πρωτόγνωρες καταστάσεις σε όλους τους τομείς, με αποτέλεσμα ο κλάδος της εκπαίδευσης να μην μείνει ανεπηρέαστος. Το Υπουργείο Παιδείας στα πλαίσια έκτακτων μέτρων από την πρώτη κιόλας στιγμή ενεργοποιήστε τα ψηφιακά εργαλεία με στόχο να ενεργοποιήσει την εξ αποστάσεως διδασκαλία για τον περιορισμό εξάπλωσης και μετάδοσης του ιού αλλά και για να μπορέσουν τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί να φέρουν εις πέρας την υπολειπόμενη σχολική χρονιά που προκάλεσε η αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων με πρωταγωνιστές την σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση. Σύμφωνα με όσα ανέφερε η Υπουργός Παιδείας Νίκη Κεραμέως *«η παρούσα κρίση μας έφερε ενώπιον μιας πρόκλησης, να δράσουμε γρήγορα ώστε να διατηρήσουμε την επαφή των μαθητών σπουδαστών και φοιτητών μας με την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και να αξιοποιήσουμε παράλληλα τη δυνατότητα για περαιτέρω καλλιέργεια και εμπάπτιση των ψηφιακών δεξιοτήτων όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας»*. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως ο όρος χρησιμοποιήθηκε το 1970 και «η ανάπτυξη των ΤΠΕ στα μέσα

του 1990 συνέβαλε στην εξάπλωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προσδίδοντας στο πεδίο μία νέα δυναμική» (Μακράκης 2006). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση των του ΤΠΕ διακρίνεται με τις τρεις παρακάτω μορφές: την ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση, τη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση και την διδασκαλία σε εξατομικευμένο ρυθμό.

Η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση η οποία είναι ευρέως διαδεδομένη και στα περισσότερα μεταπτυχιακά προγράμματα πραγματοποιείται μέσω μιας ειδικής πλατφόρμας (e-Class) όπου εκπαιδευτικός παραδίδει το τμηματικό υλικό όντας υπεύθυνος για το ρυθμό μετάδοσης του μαθήματος και ο μαθητής έχει πρόσβαση σε αυτό οποιαδήποτε χρονική στιγμή το επιθυμεί ώστε να το επεξεργαστεί. Ο εκπαιδευτικός και ο εκπαιδευόμενος δεν έχουν καμία απολύτως αλληλεπίδραση, επομένως οποιαδήποτε δραστηριότητα που αφορά την κατανόηση του υλικού πραγματοποιείται μέσω εργασιών της οποίας οι μαθητές αναρτούν στην ειδική πλατφόρμα.

Στη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση η διδασκαλία πραγματοποιείται όπως και στην παραδοσιακή τάξη. Ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος πραγματοποιείται όπως ακριβώς θα διεξαγόταν και στην πραγματική αίθουσα διδασκαλίας και αυτό που επιδιώκεται είναι η άμεση επαφή των εμπλεκομένων με σκοπό την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή του μαθήματος. Στον εξατομικευμένο τρόπο διδασκαλίας δεν υπάρχει καμία απολύτως επαφή και επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευόμενος διαχειρίζεται μόνος του μία ποικιλία εκπαιδευτικού υλικού την οποία μπορεί να βρει διαθέσιμη στο διαδίκτυο και αφορά βιβλία, βιβλιογραφίες, πηγες, βιντεοσκοπημένα μαθήματα τα οποία ο μαθητής τα αξιολογεί με τον τρόπο και το χρόνο που επιθυμεί.

Στη σύγχρονη εποχή που διανύουμε με βάση τις τελευταίες εξελίξεις η τηλεεκπαίδευση έχει αναλάβει τη θεμελίωση του εκπαιδευτικού συστήματος ανοίγοντας ένα νέο μονοπάτι στην εκπαίδευση τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο για τους εκπαιδευόμενους. Η χρήση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων και εργαλείων εστιάζει την απόκτηση ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων με σκοπό η διδασκαλία να απομακρύνεται από τον παραδοσιακό τρόπο και να χρησιμοποιεί νέες ευέλικτες και σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας. Ο ρόλος της εκπαίδευσης σε καμία περίπτωση δεν έρχεται να αντικαταστήσει τον τρόπο όπου πραγματοποιείται η διδασκαλία μέχρι σήμερα αλλά αντίθετα «δίνει τη δυνατότητα εκπαίδευσης χωρίς φραγμούς και όρια

σε ανθρώπους που στερούνται αυτή την ευκαιρία λόγω της γεωγραφικής τους θέσης η υποχρεώσεων στον εργασιακό τους τομέα» (Καπετανάκη 2005).

Στην επόμενη ενότητα θα ακολουθήσει μια περιγραφή και ανάλυση ζητημάτων που σχετίζονται με την ρωσική γλώσσα η οποία αποτελεί την μητρική γλώσσα των μαθητών/τριων που στοχεύει το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο της παρούσας εργασίας. Ποιά τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της Ρωσικής γλώσσας; Παρουσιάζονται ομοιότητες με την Ελληνική; Είναι μερικά ερωτήματα που θα απαντηθούν στην επόμενη ενότητα .

## **2.6. Ρωσική γλώσσα –Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της γλώσσας**

### **2.6.1 Ιστορικά στοιχεία**

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στα κυριότερα χαρακτηριστικά της ρωσικής γλώσσας με στόχο να διαπιστώσουμε τα κοινά σημεία αλλά και τις διαφορές με την ελληνική γλώσσα. Αρχικά είναι χρήσιμο να γίνει μία αναφορά στα ιστορικά στοιχεία της ρωσικής γλώσσας όπου αποτελεί και τη γλώσσα των μαθητών/μαθητριών τα οποία αναφέρεται το διδακτικό σενάριο της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας. Τα διάφορα στάδια εξέλιξης της γλώσσας μιας και η γλώσσα χαρακτηρίζεται ως ένας ζωντανός οργανισμός που δεν μένει αναλλοίωτη στο χρόνο μας βοηθούν να αντιμετωπίσουμε τα κοινά των δύο γλωσσών που θέλουμε να εξετάσουμε.

Η ρωσική γλώσσα ανήκει στην ομάδα των σλαβικών γλωσσών (μαζί με την ουκρανική και τη λευκορωσική) ενός κλάδου της ινδοευρωπαϊκής γλωσσικής οικογένειας όπου ανήκει και η ελληνική. Είναι η πιο διαδεδομένη γλώσσα της Ευρασίας η περισσότερο ομιλούμενη των σλαβικών γλωσσών. Με βάση μια από τις ινδοευρωπαϊκές διαλέκτους- την πρωτοσλαβική – δημιουργήθηκε η πρασλαβική, οποία αποτελεί το θεμέλιο όλων των σύγχρονων σλαβικών γλωσσών. Την μιλούν πάνω από 290 εκατομμύρια άνθρωποι, καθώς τα ρωσικά είναι μία από τις έξι επίσημες γλώσσες των Ηνωμένων Εθνών και της UNESCO αποτελώντας την επίσημη γλώσσα της Ρωσικής Ομοσπονδίας, κατέχοντας την πέμπτη θέση των ομιλούμενων γλωσσών στον κόσμο. *Τις διακρίνει μεγάλος βαθμός συγγένειας μεταξύ*

τους την οποία μπορεί να παρατηρήσει κανείς στη διάρθρωση της λέξης, στη χρήση γραμματικών κατηγοριών και στη διάρθρωση της πρότασης (Καλαϊτζίδου, Βραχιονίδου Ευσταθίου 2003, 9). Η εξέλιξη της ρωσικής γλώσσας είναι μακράιωνη καθώς σε σχέση με πολλές οι σλαβικές γλώσσες η ρωσική συνέχισε την πορεία της χωρίς διακοπές και ξεχώρισε από την παλιά ρωσική γλώσσα. Τα δύο αδέρφια Έλληνες ιεραπόστολοι ο Κύριλλος και Μεθόδιος δημιούργησαν το αλφάβητο με βάση το ελληνικό για τους Σλάβους όπου στην πορεία έγινε βάση για το ρωσικό και το οποίο αποδείχθηκε χρήσιμο και εύχρηστο για την Ρωσία τον 10ο αιώνα. Με τον εκχριστιανισμό της Ρωσίας προστέθηκαν λέξεις θρησκευτικού περιεχομένου από τα ελληνικά όπως: το Ευαγγέλιο, το μοναστήρι, ο μοναχός η Βίβλος αυτούσιες, αλλά και προστέθηκαν παράλληλα και λέξεις από τομείς της τέχνης, των επιστημών και της καθημερινής ζωής (για παράδειγμα: фонарь φανάρι, кровать κρεβάτι, комедия κωμωδία, тетрадь τετράδιο καθώς και κύρια πολλά κυρία Χριστιανικά ονόματα.

Στη σημερινή της μορφή το ρωσικό αλφάβητο υπάρχει από την εποχή του Πέτρου Α' (1708 1710 ), ο οποίος καθιέρωσε την гражданка (αστική - σημερινή μορφή των γραμμάτων της αλφαβήτου). Μέχρι και το 1808 τα κοινά σημεία των γραμμάτων ελληνικής και ρωσικής ήταν αρκετά με τις ρυθμίσεις όμως που έγιναν αποκόπηκε από το αλφάβητο τα γράμματα [Ω], [Ξ], [Ψ], [ΟΥ], ενώ το 1917 μετά την επανάσταση καταργήθηκαν και άλλα γράμματα όπως το [Θ]. Η ιστορία της ρωσικής γλώσσας χωρίζεται στις εξής περιόδους :

- την αρχαία ρωσική γλώσσα από τον 7<sup>ο</sup> αιώνα - 14<sup>ο</sup> αιώνα με την αρχαία ρωσική να είναι η γλώσσα των ανατολικών Σλάβων,
- την μεγαλορωσική γλώσσα από τον 15<sup>ο</sup> - τον 18<sup>ο</sup> αιώνα όπου αυτή την εποχή ιστορία της ρωσικής γλώσσας είναι σημαντική με τη γραπτή γλώσσα να έχει δύο μορφές: την εκκλησιαστική σλαβική γλώσσα και την γλώσσα των επιστημονικών συγγραμμάτων και λογοτεχνίας. Τον 17<sup>ο</sup> αιώνα αρχίζει η θεμελίωση των βάσεων του ρωσικού έθνους και με πολύ γρήγορα βήματα αναπτύσσεται η ορολογία στους τομείς της πολεμικής, της ναυτιλίας και της επιστήμης γενικότερα. Πραγματοποιείται ο δανεισμός πολλών λέξεων και εκφράσεων κυρίως από τις χώρες της Γερμανίας και της Γαλλίας
- τη σύγχρονη ρωσική από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα μέχρι και σήμερα όπου σπουδαίοι συγγραφείς όπως ο Γκόγκολ, ο Πούσκιν είναι εκείνοι που δημιούργησαν τη



νεότερη ρωσική όπου τα έργα τους αντικατοπτρίζουν μέχρι και σήμερα τη ζωντανή ρωσική γλώσσα.

## 2.6.2 Ομοιότητες, διαφορές και δυσκολίες ανάμεσα στην Ελληνική και την Ρωσική γλώσσα.

Συγκρίνοντας τα δύο αλφάβητα το ελληνικό περιέχει είκοσι τέσσερα γράμματα όπου τα δεκαεπτά είναι σύμφωνα και τα επτά φωνήεντα, ενώ το ρωσικό αλφάβητο έχει συνολικά τριάντα τρία γράμματα των οποίων τα είκοσι είναι σύμφωνα, τα δέκα είναι φωνήεντα, ένα ημίφωνο και δύο γράμματα που δεν έχουν κάποια φθογγική αξία.

Εικόνα 1. Σύγκριση Ρωσικού και Ελληνικού Αλφαβήτου. (Καλαϊτσίδου, Βραχιονίδου & Ευσταθίου, 2003).

Ρωσικό Αλφάβητο	Ελληνικό Αλφάβητο	Φωνητική αξία
А, а	Α, α	a
Б, б		b
В, в	Β, β	v
Г, г	Γ, γ	g
Д, д	Δ, δ	d
Е, е	Ε, ε	e, ie
Ё, ё		jo, o
Ж, ж		ž
З, з	Ζ, ζ	z
	Η, η	
И, и		i
Й, й		j
	Θ, θ	
	Ι, ι	
К, к	Κ, κ	k
Л, л	Λ, λ	l
М, м	Μ, μ	m
Н, н	Ν, ν	n

Ρωσικό Αλφάβητο	Ελληνικό Αλφάβητο	Φωνητική αξία
	Ξ, ξ	
Ο, ο	Ο, ο	o
Π, π	Π, π	p
Р, ρ	Ρ, ρ	r
С, с	Σ, σ, ζ	s
Т, τ	Τ, τ	t
У, у	Υ, υ	u
Ф, φ	Φ, φ	f
Х, χ	Χ, χ	ch
	Ψ, ψ	
	Ω, ω	
И, и		e
У, у		ɛ
Ш, ш		ʃ
Щ, щ		ʃ ɛ
Ь σκληρό (χωριστικό) σημείο		
И, и		y
Ь μαλακό σημείο		
Э, э		é
Ю, ю		ju
Я, я		ja

Στα ελληνικά οι φθόγγοι εκφέρονται διαφορετικά από τη ρωσική γλώσσα, επομένως στην προσπάθεια τους μαθητές/ τριες να μιλήσουν την Ελληνική γλώσσα παρουσιάζουν δυσκολίες τόσο στην προφορά όσο και στη γραπτή απόδοση της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα:

- η ελληνική γλώσσα περιέχει δύο γράμματα που δηλώνουν έναν φθόγγο [μπ], [ντ], [γκ], [τσ], [τζ] και επίσης η θέση ενός γράμματος μπορεί να έχει διαφορετική φθογγική αξία, όπως συμβαίνει με το γράμμα [υ], που ενώ προφέρεται σαν [i] όταν βρίσκεται μαζί με άλλα φωνήεντα προφέρεται διαφορετικά [αυ], [ευ], [ου].
- Στη ρωσική γλώσσα στον τομέα της φωνολογικής γραφής παρουσιάζεται αναλογία ένα γράμμα προς ένα φώνημα (1:1). Επομένως:
- οι διαφορετικές μορφές των [i] που υπάρχουν στην ελληνική γλώσσα [η, ι, υ, οι, υι, ει] οι ρωσόφωνοι μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική τις αποδίδουν όλες σαν [i], καθώς επίσης και το δίγηφο φωνήεν [αι] όπου το αποδίδουν σαν [ε ], όπως και το [ο και ω] το γράφουν πάντα σαν [ο].
- Οι μαθητές/ τριες δυσκολεύονται επίσης και σε ελληνικές λέξεις που περιέχουν τους φθόγγους [δ] και [θ] καθώς δεν υπάρχουν στο ρωσικό αλφάβητο έτσι συχνά για παράδειγμα οι λέξεις Αθήνα και Δημήτρης θα ακουστούν ως Αφήνα και Ντημήτρης. «Η Ρωσική γλώσσα παρουσιάζεται

από έντονη ουράνωση όπου την μεταφέρουν οι ρωσόφωνοι μαθητές/μαθήτριες και στον προφορικό τους λόγο και στη νέα ελληνική» (Γεωργογιάννης και Γουρουτίδου, 2002). Επίσης προβλήματα παρουσιάζει η προφορά του άτονου [o] όπου στη ρωσική γλώσσα παρουσιάζεται ως [a].

### *Τονισμός*

Παρουσιάζονται διάφορες και ως προς τον τονισμό καθώς στην ελληνική γλώσσα ο τονισμός είναι περιορισμένος φτάνοντας μέχρι και στην προπαράληγουσα, στη ρωσική αντιθέτως οποιαδήποτε συλλαβή μπορεί να τονίζεται. Στην ρωσική γλώσσα το τονισμένο στοιχείο προφέρεται με μεγαλύτερη ένταση, μεγαλύτερη ευκρίνεια και μεγαλύτερη διάρκεια. Στην ρωσική γλώσσα, παραδοσιακά, την τονισμένη συλλαβή διαφοροποιεί από τις άτονες η μεγαλύτερη διάρκεια και ένταση και η ιδιαίτερη ποιότητα των φθόγγων που την απαρτίζουν. Ο τόνος στην ρωσική γλώσσα είναι ελεύθερος καθώς μπορεί να πέφτει σε οποιαδήποτε συλλαβή της λέξης έτσι για παράδειγμα είναι αρκετά δύσκολο για ένα ρωσόφωνο μαθητή να μπορέσει να τονίσει σωστά τις λέξεις καθώς οι κανόνες τονισμού είναι εξαιρετικά ένα δύσκολο κεφάλαιο στην ελληνική γλώσσα και ειδικότερα στην περίπτωση των μαθητών αυτών όπου ο τόνος δεν σημειώνεται καν στη γλώσσα τους. Δυσνόητο είναι επίσης για τους ρωσόφωνους εκπαιδευόμενους ο διπλός τόνος που προκύπτει όταν αναβιβάζεται στη λήγουσα της προηγούμενης λέξης όταν αυτή είναι προπαροξύτονη για παράδειγμα ο πρόεδρος μας (Γεωργογιάννης και Γουρουτίδου 2002) .

### *Μορφολογία*

Τόσο στη ρωσική γλώσσα όσο και στην ελληνική υπάρχουν τρία γένη (αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο). Στη ρωσική γλώσσα το ουσιαστικό είναι αυτό που καθορίζει τη μορφή του επιθέτου, της αντωνυμίας και η κατάληξη του ονόματος καθορίζει το γένος του, για παράδειγμα :

- ουσιαστικά δίχως κατάληξη είναι αρσενικού γένους (мальчик = αγόρι),
- ουσιαστικά με κατάληξη –a [a], -я [ja] είναι θηλυκού γένους, τα έμψυχα που δηλώνουν συγγένεια [Мама = μαμά], [тётя = θεία],
- ουσιαστικά που λήγουν σε –o [o], -e [je] είναι ουδέτερου γένους (окно = παράθυρο).

Οι πτώσεις στην Ελληνική γλώσσα είναι τέσσερις (ονομαστική, γενική αιτιατική κλιτική), ενώ στη ρωσική συνολικά είναι έξι (ονομαστική, γενική, δοτική, αιτιατική, οργανική, προθετική. «Οι πτώσεις διακρίνονται από τις καταλήξεις τους και από την λειτουργία τους στην πρόταση και χρησιμοποιούνται με ή χωρίς προθέσεις. Εξαίρεση αποτελούν η ονομαστική η οποία χρησιμοποιείται πάντα χωρίς προθέσεις και η προθετική πάντα με την χρήση πρόθεσης.

Στη ρωσική γλώσσα η κατηγορία του άρθρου απουσιάζει σε αντίθεση με την ελληνική όπου υπάρχει το οριστικό και το αόριστο άρθρο. Τα αριθμητικά στην ρωσική γλώσσα δεν χωρίζονται σε αναλογικά και περιληπτικά όπως στην ελληνική γλώσσα αλλά διαιρούνται σε απόλυτα, τακτικά και περιληπτικά. «Στην ρωσική γλώσσα χρησιμοποιούνται αραβικά και ρωμαϊκά αριθμητικά σύμβολα, δημιουργώντας δυσκολίες στην απομνημόνευση των ελληνικών αριθμητικών συμβόλων» (Γεωργογιάννης Γουρουτίδου 2002).

Και στις δύο περιπτώσεις, την ρωσική και την ελληνική γλώσσα, το επίθετο έχει γένος, αριθμό και πτώση. Αυτό που όμως διαφέρει είναι το στην ρωσική γλώσσα ο πληθυντικός αριθμός των επιθέτων είναι κοινός και για τα τρία γένη, ενώ στα ελληνικά υπάρχουν τρεις διαφορετικές μορφές ακολουθώντας τον τύπο του ουσιαστικού που προσδιορίζουν.

Οι αντωνυμίες και στις δύο γλώσσες έχουν ίδιες κατηγορίες αυτό που δυσκολεύει τους μαθητές που διδάσκονται την ελληνική γλώσσα είναι οι κτητικές αντωνυμίες όπου στην Ελληνική γλώσσα δεν κλείνονται και πάνε πάντα μετά το ουσιαστικό (Γεωργογιάννης 1999). Μόνο η κτητική αντωνυμία «δικός μου» ακολουθεί τους ίδιους κανόνες με την ρωσική όπου το γένος, αριθμός και η πτώση των αντωνυμιών αυτών εξαρτάται από το γένος, τον αριθμό και την πτώση των ουσιαστικών που σχετίζονται.

Τα ρήματα αποτελούν μία ιδιαίτερη και σχετικά περίπλοκη κατηγορία για την ρωσική γλώσσα και δυσκολεύουν τόσο τους ρωσόφωνους που μαθαίνουν την ελληνική όσο και τους ελληνόφωνους που μαθαίνουν τη ρωσική γλώσσα ως δεύτερη. Το ρήμα στη ρωσική γλώσσα έχει τις παρακάτω μορφές: απαρέμφατο, οριστική έγκλιση, προστακτική έγκλιση, υποτακτική έγκλιση. Στη ρωσική γλώσσα όλες οι ρηματικές μορφές σχετίζονται από δύο θέματα τα οποία

είναι τα εξής: κάποιες μορφές από το θέμα του απαρεμφάτου ενώ κάποιες άλλες από το θέμα του ενεστώτα. Οι μορφές είναι δύο, η μη τετελεσμένη και η τετελεσμένη μορφή του ρήματος.

- η Ασυντέλεστη Ρηματική Όψη (ΑΡΟ) δηλώνει την ενέργεια ή κατάσταση που επαναλαμβάνεται με κανονικότητα και έχει τρεις χρονικές βαθμίδες:
- παρελθοντική χρονική βαθμίδα: Я читал книгу = Διάβασα ένα βιβλίο.
- μελλοντική χρονική βαθμίδα: я буду читать книгу = Θα διαβάσω ένα βιβλίο.
- παροντική χρονική βαθμίδα: Я читаю книгу = Διαβάζω ένα βιβλίο.
- Η Συντελεσμένη Ρηματική Όψη (ΣΡΟ) δηλώνει την ολοκλήρωση, το αποτέλεσμα μιας ενέργειας και έχει δύο χρονικές βαθμίδες:
- την παρελθοντική χρονική βαθμίδα: Я прочитала книгу = Διάβασα το βιβλίο.
- την μελλοντική βαθμίδα: я прочитаю книгу = Θα διαβάσω το βιβλίο .

Τα ρήματα κλίνονται κανονικά όπως και στην ελληνική γλώσσα ανάλογα με τις παραγωγικές τάξεις των ρημάτων και έχουν τρεις εγκλίσεις όπως και στην ελληνική: Οριστική, Υποτακτική και Προστακτική. Σύγχυση δημιουργεί στους ρωσόφωνους μαθητές ο σχηματισμός του αορίστου και του παρακείμενου της Ελληνικής καθώς στη δική τους γραμματική η έννοια του αορίστου και του παρατατικού εμφανίζεται με μία μορφή του παρελθόντα χρόνου δηλαδή του Αορίστου. Επίσης δεν υπάρχει στη ρωσική γλώσσα το συνδετικό ρήμα «είμαι» και «έχω» με αποτέλεσμα να τα παραλείπουν τον προφορικό τους λόγο (για παράδειγμα: он студент = Αυτός μαθητής αντί του αυτός είναι μαθητής.

Πίνακας 2: Διαφορές στην στον σχηματισμό χρόνων στις δυο γλώσσες

Χρόνοι \ Γλώσσα	Ελληνική γλώσσα	Ρωσική γλώσσα
Παροντικοί χρόνοι	Ενεστώτας Παρακείμενος	Παροντικός. Υπάρχει ένας χρόνος που αντιστοιχεί στον Ενεστώτα
Παρελθοντικοί χρόνοι	Παρατατικός Αόριστος Υπερσυντέλικος	Υπάρχουν 2 χρόνοι που αντιστοιχούν στον Παρατατικό και Αόριστο
Μελλοντικοί χρόνοι	Εξακολουθητικός Στιγμιαίος Συντελεσμένος	Υπάρχουν 2 χρόνοι που αντιστοιχούν στον Εξακολουθητικό και τον Στιγμιαίο

Δυσκολίες αντιμετωπίζουν και στην Ενεργητική και Παθητική φωνή της Ελληνικής καθώς η Ρωσική γραμματική χρησιμοποιεί σπάνια την παθητική φωνή με αποτέλεσμα οι ρωσόφωνοι να την παραλείπουν και στην απόδοσή τους στη νέα ελληνική (έτσι αντί για παράδειγμα: πληρώθηκα θα πουν πλήρωσα), (Γεωργογιάννης Γουρατίδου 2002). Παθητική φωνή σχηματίζουν μόνο τα μεταβατικά ρήματα όταν ο ομιλητής θέλει να τονίσει το αποτέλεσμα της ενέργειάς του υποκειμένου.

Ιδιαίτερη κατηγορία ρημάτων αποτελούν τα ρήματα κίνησης για τη ρωσική γλώσσα με βασική διάκριση των ρημάτων αυτών να σχετίζεται με το μέσο κίνησης, τα πόδια ή το μεταφορικό μέσο για την δήλωση κατεύθυνσης προς τη συγκεκριμένη η διαφορετική κατεύθυνση. Επίσης υπάρχουν και τα ρήματα κίνησης με προθήματα και χωρίς προθήματα: για παράδειγμα идти – ходить είναι μία κατηγορία ρημάτων κινήσεις που δηλώνει κίνηση με τα πόδια (я иду в библиотеке = Πάω στην βιβλιοθήκη) σε μία συγκεκριμένη κατεύθυνση. Επομένως επειδή στα ελληνικά δεν υπάρχει αυτή η δυσκολία και τα ρήματα είναι πιο συγκεκριμένα μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι δεν υπάρχει τόσο μεγάλη δυσκολία στην εκμάθησή τους.

## 3.Υλοποίηση διδακτικού σεναρίου

### 3.1 Διδακτικό σενάριο

#### 3.1.1 Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο μέρος της διπλωματικής εργασίας θα ασχοληθούμε με την παρουσίαση του διδακτικού σεναρίου με τίτλο «Επικοινωνώ με φίλους», το οποίο αποτελεί και το κύριο θέμα της εργασίας. Πρόκειται για ένα σενάριο το οποίο απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες πέμπτης τάξης δημοτικού με μητρική γλώσσα την Ρωσική, επιπέδου B1, όπου η πραγματοποίηση των μαθημάτων μπορεί να επιτευχθεί είτε σε κανονικές τάξεις (μεικτές) με την παρουσία και των γηγενών μαθητών, είτε σε τάξεις Υποδοχής και φροντιστηριακά μαθήματα για την ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας.

Το κεντρικό θέμα του σεναρίου επικεντρώνεται στην έννοια της φιλίας, η οποία μπορεί να γίνει ακόμα πιο ισχυρή όταν οι φίλοι επικοινωνούν είτε με την τυπική αλληλογραφία είτε την ηλεκτρονική, όπου αποτελεί στην σύγχρονη εποχή τον πιο διαδεδομένο τρόπο επικοινωνίας, επομένως προτείνεται να διδαχτεί και η έννοια της επιστολής αναλυτικά. Επιπροσθέτως, η χρήση των νέων τεχνολογιών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων καθώς εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους σε πραγματικές, αυθεντικές και ποικίλες συνθήκες επικοινωνίας. *«Η αξιοποίηση των περιβαλλόντων ασύγχρονης μάθησης, όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο επιτυγχάνει τόσο τη δημιουργία αυθεντικών καταστάσεων επικοινωνίας όσο και την εξοικείωση με ποικίλα επίπεδα ύφους χρησιμοποιώντας τη γλώσσα σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, φιλικές και οικείες ή επίσημες»* (Παυλίδου 2011). Τα κείμενα τα οποία προτείνονται για την πραγματοποίηση του σεναρίου προέρχονται από το σχολικό εγχειρίδιο Β τάξης δημοτικού (Βιβλίο μαθητή και τετράδιο δραστηριοτήτων). Προτείνονται τα κείμενα από την τάξη της Β δημοτικού γιατί είναι ευχάριστα και διευκολύνουν τους στόχους και τον σκοπό του συγκεκριμένου σεναρίου.

Η επιλογή του υλικού, η μέθοδος και όλη η διδακτική προσέγγιση αντικατοπτρίζει τη διαπολιτισμικότητα των μαθητών, τη διγλωσσία μέσω των αναφορών στα διάφορα βιώματα τους κυρίως με την χρήση εικόνων και προβολής βίντεο. Επίσης, το νέο διαθεματικό λεξιλόγιο και η γραμματική που παρουσιάζουν τα κείμενα προτείνεται να διδαχτούν με βάση το εικονογραφημένο λεξικό της β' τάξης ή

με λεξικό που μπορεί να δημιουργήσουν οι ίδιοι οι μαθητές για δική τους διευκόλυνση όπου καταγράφεται η απαραίτητη μεταγλώσσα ή από λεξικό που θα έχει φροντίσει να έχει μαζί του ο εκπαιδευτικός. Τέλος, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει με κάθε λεπτομέρεια το επίπεδο ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα των μαθητών, το ιδιαίτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, το μαθησιακό προφίλ ώστε αυτά τα στοιχεία να τα αξιοποιήσει με τρόπο ώστε να εξυπηρετεί τους μαθησιακούς στόχους.

### **3.1.2 Ταυτότητα Σεναρίου**

#### **Τίτλος Σεναρίου**

«Ο καλύτερός μου φίλος, η καλύτερη μου φίλη». «Επικοινωνώ με φίλους, μαθαίνουμε για την φιλία και στέλνουμε γράμματα στους αγαπημένους μας φίλους».

#### **Δημιουργός**

Παπαδοπούλου Σουλβάννα.

#### **Γνωστικό αντικείμενο/ γνωστική περιοχή**

Νεοελληνική Γλώσσα. Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας σε επίπεδο B1.

#### **Θέματα**

Κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου

Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου

Πολυτροπικά κείμενα

Επιστολή και ηλεκτρονική επιστολή

Θεματικό λεξιλόγιο και εκφράσεις για τη φιλία και επιστολές

Σύνθετες λέξεις και βοηθητικό ρήμα έχω

#### **Χρονολογία υλοποίησης**

Κατά την διάρκεια των τελευταίων μαθημάτων της σχολικής χρονιάς



## **Χώρος**

Σχολεία με μεικτές τάξεις, διαπολιτισμικά σχολεία και φροντιστηριακά τμήματα.

## **Ψηφιακά Εργαλεία**

Τα ψηφιακά εργαλεία που προτείνεται να χρησιμοποιηθούν αφορούν τον ιστότοπο YouTube για την αναπαραγωγή των τραγουδιών που πρόκειται να ακούσουν οι μαθητές, το ηλεκτρονικό Λεξικό (λεξικό της κοινής Νεοελληνικής) με σκοπό να ανακαλύψουν τις νέες λέξεις των κειμένων που θα μελετηθούν μέσα στην σχολική αίθουσα και τέλος το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail), όπου θα δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να μάθουν να το χρησιμοποιούν.

## **Συμβατότητα με Πρόγραμμα Σπουδών**

Το διδακτικό σενάριο που παρουσιάζεται βρίσκεται σε συμβατότητα με τους σκοπούς που θέτονται στο πρόγραμμα σπουδών για την διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας αναφορικά με την διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας. *Πέρα από τα κατάκτηση των επικοινωνιακών συστημάτων ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας είναι η εμπέδωση γνώσεων και δεξιοτήτων που λαμβάνει ως αφετηρία το ελάχιστο γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο των μαθητών. Όλο το υλικό από τα κείμενα μέχρι και τις δραστηριότητες εστιάζουν στα βιώματα και την διγλωσσία των μαθητών χρησιμοποιώντας την γλώσσα ως όργανο επικοινωνίας.*

## **Σκεπτικό σεναρίου**

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο παρουσιάζει την έννοια της φιλίας και την αλληλογραφία απλή ηλεκτρονική ως ένας από τους πιο δημοφιλείς τρόπους επικοινωνίας των ανθρώπων. Προορίζεται να παρουσιαστεί κυρίως στις τελευταίες μέρες των μαθημάτων ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορέσουν μέσω της ηλεκτρονικής κυρίως επιστολής να επικοινωνούν μεταξύ τους χωρίς να χάσουν επαφή τις καλοκαιρινές διακοπές. Οι μαθητές μέσω του σεναρίου θα έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν σε ομάδες να εξερευνήσουν μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή ηλεκτρονικά λεξικά και να δημιουργήσουν ηλεκτρονικές επιστολές ώστε να επικοινωνήσουν με φίλους και συγγενείς είτε από την Ελλάδα είτε από το εξωτερικό, να εξερευνήσουν λέξεις ή εκφράσεις που θα τους δυσκολέψουν στα κείμενα και να

έρθουν σε επαφή με πολυτροπικά κείμενα. Το παρόν διδακτικό σενάριο προωθεί την επικοινωνιακή προσέγγιση εστιάζεται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία όπου προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών και η ενεργός δράση στη διαδικασία της μάθησης εξάπτοντας τη φαντασία τους και δίνοντάς τους το κίνητρο για την κατάκτηση της γλώσσας – στόχου. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε ότι με τη χρήση των ΤΠΕ οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος με αποτέλεσμα να καλλιεργείται η κριτική τους σκέψη. *«Η χρήση των νέων τεχνολογιών βοηθάει στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, καθώς επιτρέπουν μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών σε επικοινωνιακές περιστάσεις σε μεγαλύτερη ποσότητα και με μεγαλύτερη ευκολία, με αποτέλεσμα η κατάκτηση του γλωσσικού τους γραμματισμού να γίνεται σε μεγαλύτερη έκταση μέσα από πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας»* (Χατζησαββίδης 2003).

### **Πλαίσιο υλοποίησης/ χρονική διάρκεια**

Χρόνος

10 διδακτικές ώρες

### **Συνθήκες υλοποίησης**

Το διδακτικό σενάριο απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες οι οποίοι έχουν σαν μητρική γλώσσα την ρωσική και μαθαίνουν την Ελληνική σαν δεύτερη γλώσσα. Για την επιτυχή ολοκλήρωση του σεναρίου θα ήταν προτιμότερο η διαδικασία της παρουσίασης να πραγματοποιηθεί σε εργαστήριο πληροφορικής ώστε τόσο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές να έχουν μπροστά μία οθόνη υπολογιστή. Ωστόσο ενδέχεται να μην υπάρχει αυτή η δυνατότητα ή ένα μέρος των μαθητών να μην είναι αρκετά εξοικειωμένο με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, επομένως οτιδήποτε κρίνεται απαραίτητο να παρουσιαστεί από τον υπολογιστή χρησιμοποιείται από το φορητό υπολογιστή του εκπαιδευτικού με την παράλληλη χρήση του προτζέκτορα. Επιπλέον προτείνεται οι μαθητές να χωριστούν σε ομάδες των τριών ατόμων τις οποίες θα δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1986, 71 όπ. αναφ. στο Κανάκης 1987) με γνώμονα τις συμπάθειες *«καθώς έχουν βρεθεί ότι οι ανομοιογενείς ως προς την επίδοση ομάδες ωφελούν περισσότερο τους αδύναμους μαθητές χωρίς ωστόσο να παραβλέπουν τις επιδόσεις των καλών μαθητών»*. Ο κάθε μαθητής στην ομάδα του θα πρέπει να διαδραματίζει ενεργό και ξεκάθαρο ρόλο για αυτό ορίζεται ένας μαθητής ως

γραμματέας, όπου αναλαμβάνει να καταγράψει τις απαραίτητες πληροφορίες για τις δραστηριότητες, τα φύλλα εργασίας και ότι θεωρείται κρίσιμο για την κατανόηση του μαθήματος, ο εισηγητής όπου θα παρουσιάζει τα αποτελέσματα στην ολομέλεια και ο συντονιστής όπου θα συντονίζει την ομάδα. Είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να διευκολύνει και να καθοδηγεί την εκπαιδευτική διαδικασία δίνοντας θάρρος στους μαθητές.

### **Απαιτούμενα βοηθητικά μέσα και εργαλεία**

Για την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου προτείνονται τα παρακάτω μέσα και εργαλεία που θα φανούν χρήσιμα στους μαθητές και στις μαθήτριες. Αρχικά ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και προτζέκτορας όπου θα καλύψουν το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού σεναρίου και θα χρησιμοποιηθούν τόσο από τους εκπαιδευόμενους όσο και από τον/ την εκπαιδευτικό.

Στη συνέχεια ο διαδραστικός πίνακας με σκοπό να σημειώνονται τυχόν λάθη από τις δραστηριότητες αλλά και να γίνεται πιο εύκολη η παρουσίαση του σεναρίου από τον/ την εκπαιδευτικό. Τα Φύλλα εργασίας και αξιολόγησης τα οποία αποτελούν δημιούργημα του/ της δασκάλου/ ας με σκοπό την καλύτερη εμπέδωση όσων πρόκειται να διδαχτούν. Έπειτα, τα ψηφιακά εργαλεία YouTube και τα Ηλεκτρονικά λεξικά της νέας ελληνικής όπου θα ερευνήσουν οι μαθητές το νέο λεξιλόγιο της ενότητας αλλά παράλληλα θα δημιουργήσουν μια ευχάριστη νότα στο μάθημα. Τέλος, οι επιστολές το εγχειρίδιο μαθητή και το τετράδιο δραστηριοτήτων μαθητή όπου οι μαθητές θα έχουν την δυνατότητα να μελετήσουν πραγματικές επιστολές και κείμενα που αφορούν το θέμα της ενότητας.

### **Προαπαιτούμενες γνώσεις**

Για την επιτυχή παρακολούθηση του διδακτικού σεναρίου οι μαθητές θα πρέπει:

- Να διαθέτουν τις στοιχειώδεις γνώσεις του ηλεκτρονικού υπολογιστή.
- Να γνωρίζουν τι είναι η επιστολή και τι είναι ηλεκτρονική επιστολή.
- Να έχουν καταλάβει τη λειτουργία των ουσιαστικών σαν γραμματικό φαινόμενο, των άρθρων και των βασικών ρημάτων που έχουν διδαχτεί.
- Να έχουν συνεργαστεί ξανά σε ομαδοσυνεργατικές τεχνικές μάθησης.
- Να έχουν χρησιμοποιήσει τα μέσα ασύγχρονης επικοινωνίας που προορίζονται να παρουσιαστούν στο σενάριο.

- Να διαθέτουν τα βασικά στοιχεία ανάγνωσης και γραφής.

### **Διδακτική διαδικασία**

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο αξιοποιεί την επικοινωνιακή προσέγγιση στηριζόμενο στη διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσω δραστηριοκεντρικών ασκήσεων και αυθεντικού πολυτροπικού υλικού, τη διδασκαλία βάση γλωσσικής επεξεργασίας, τις στρατηγικές μάθησης ώστε να μπορέσει να δημιουργηθεί ένα επικοινωνιακό πλαίσιο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει ακριβώς το επίπεδο των μαθητών και να έχει μελετήσει τα βασικά χαρακτηριστικά της μητρικής τους γλώσσας τους ώστε να κατανοήσει τυχόν λάθη που ενδέχεται να προκύψουν στους τομείς της μορφολογίας, φωνολογίας, κατανόησης λεξιλογίου και σύνταξης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε όλη τη διάρκεια του σεναρίου θα πρέπει να είναι καθοδηγητικός, να αποτελεί το διαμεσολαβητή, τον μεσάζοντα ανάμεσα στην μάθηση και τον μαθητή όπου θα τον ενθαρρύνει ώστε να αξιοποιήσει τα όσα έχει διδαχτεί έως τώρα καθώς και τις νέες πληροφορίες που κατέκτησαν.

### **Τρόπος οργάνωσης διδασκαλίας**

Η οργάνωση της τάξης πραγματοποιείται με ομαδοσυνεργατικό τρόπο όπου δημιουργούνται διαπροσωπικές σχέσεις, αναπτύσσεται η κριτική σκέψη των μαθητών και επιτυγχάνεται η αλληλοβοήθεια σε γνώσεις, δεξιότητες και λήψη αποφάσεων.

### **Διδακτικές τεχνικές /στρατηγικές**

- Συζήτηση/διάλογος

Μέσω του εποικοδομητικού διαλόγου μέσα στην τάξη οι μαθητές έρχονται σε επαφή μεταξύ τους αλλά και ο εκπαιδευτικός αντλεί διάφορα και περισσότερα στοιχεία σχετικά με την προσωπικότητα των μαθητών, τις εμπειρίες και τα βιώματα τους. Οτιδήποτε απασχολεί τους μαθητές σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος μέσω της συζήτησης θα αντιμετωπίζεται μέσω του διαλόγου.

- Παιχνίδι ρόλων

Μέσω της συγκεκριμένης τεχνικής οι μαθητές τόσο σαν ηθοποιοί όσο και ως ακροατές θα κατανοήσουν καλύτερα το μάθημα το οποίο πρόκειται να κυλήσει πιο ομαλά εφόσον θα ενεργοποιηθούν ακόμα και οι μαθητές οι οποίοι είναι περισσότερο απομονωμένοι από την εκπαιδευτική διαδικασία.

- Καταιγισμός ιδεών/ ιδεοθύελλα

Με την συγκεκριμένη τεχνική καταγράφονται στον πίνακα λέξεις σχετικές με το περιεχόμενο της έννοιας φιλία και επιστολή τις οποίες θα αναφέρουν οι μαθητές. Με αυτό τον τρόπο εξάπτεται η φαντασία των μαθητών και η κριτική του σκέψη.

- Επίδειξη

Μέσω της επίδειξης προτείνεται η δημιουργία μίας επιστολής ώστε οι μαθητές να επαναλάβουν όσα έμαθαν. Στο τέλος, εκτελούν την ίδια πράξη.

### **Προσδοκώμενα Μαθητικά αποτελέσματα**

Οι μαθητές μέσω του διδακτικού σεναρίου θα είναι σε θέση να μπορούν:

- Να αναγνωρίζουν και να κατανοούν την επιστολή (ηλεκτρονική ή μη) σαν κειμενικό είδος αλλά και παράλληλα να δημιουργούν επιστολές ως παραγωγή γραπτού λόγου.
- Να μπορούν να εξοικειωθούν με βασικές λειτουργίες του ηλεκτρονικού υπολογιστή (κυρίως με την χρήση του διαδικτύου για αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών που θα ορίσει ο εκπαιδευτικός) και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.
- Να διαχειρίζονται και να χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο που αφορά στα θέματα της ενότητας φίλος και επιστολή.
- Να συνεργάζονται αρμονικά μέσα στην ομάδα εργασίας ώστε να επιτυγχάνονται οι σκοποί της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### **Σκοπός του σεναρίου**

Βασικός σκοπός του διδακτικού σεναρίου της συγκεκριμένης εργασίας είναι η εκμάθηση και η εμπέδωση της γλώσσας μέσω των δεξιοτήτων που προτείνονται και αφορούν την ανάγνωση, ακρόαση, συζήτηση, παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Το διδακτικό σενάριο αναφέρεται στο θέμα που αφορά την φιλία είτε σε πραγματικό επίπεδο είτε μέσω των επιστολών.

### **Διδακτικοί στόχοι**

Γνώσεων/ Γνωστικοί στόχοι

Οι μαθητές θα πρέπει να:

- Κατανοήσουν και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό που αφορά την ενότητα φιλία και επιστολή.

- Κατανοήσουν τα ουσιαστικά, άρθρα και τα ρήματα.
- Παράγουν προφορικό λόγο με συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, με το καινούργιο λεξιλόγιο της ενότητας.
- Αναγνωρίζουν τα διαφορετικά είδη γραπτού λόγου.
- Συνθέσουν και παράγουν νέες λέξεις.

#### Δεξιότητων

Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να είναι σε θέση να:

- Αξιολογούν τα κείμενα που πρόκειται να επεξεργαστούν με την βοήθεια των εκπαιδευτικών.
- Εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους με τις νέες λέξεις μέσα από τα κείμενα.
- Συνεργαστούν για την επίτευξη στόχων.
- Χρησιμοποιούν το διάλογο για την λήψη αποφάσεων.

#### Στάσεων

Οι μαθητές/ τριες θα πρέπει να:

- Αναγνωρίζουν τη φιλία ως μέσο για την επιβίωση του ανθρώπου στη κοινωνία.
- Αναγνωρίζουν την επιστολή ως μέσο για επικοινωνία όχι μόνο με φίλους αλλά και συγγενείς από τις ιδιαίτερες πατρίδες τους.
- Παραδειγματιστούν από τις επιστολές των δυο μαθητών ώστε να στέλνουν πιο συχνά επιστολές και να επικοινωνούν με φίλους ή συγγενείς που ζουν μακριά.

#### Στόχοι σε σχέση με Τ.Π.Ε

Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να:

- Εξοικειωθούν με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές.
- Επικοινωνούν με φίλους και συγγενείς μέσω της ηλεκτρονικής επιστολής e-mail.
- Εξοικειωθούν με τις λειτουργίες του email.

### 3.1.3 Πορεία/ Φάσεις ανάπτυξης του σεναρίου

#### Αφόρμηση

Η αφόρμηση μπορεί να δοθεί:

- Από την επιθυμία των μαθητών στα τελευταία μαθήματα της σχολικής χρονιάς να μην χάσουν επαφή μεταξύ τους εξαιτίας των καλοκαιρινών διακοπών όπου τα σχολεία θα είναι κλειστά

Προαναγνωστικό στάδιο

Πρώτο δίωρο

Πρώτη ώρα: Ο εκπαιδευτικός καλωσορίζει τους μαθητές στην τάξη και τους χωρίζει σε ομάδες των τριών ατόμων. Προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν το θέμα του διδακτικού σεναρίου καλούνται να παρακολουθήσουν ένα βίντεο όπου προβάλλεται στον προτζέκτορα και αφορά ένα ρωσικό παραμύθι για μικρά παιδιά. Το παραμύθι είναι ιδιαίτερα γνωστό και στην χώρα μας και ονομάζεται η «Η Μάσα και ο Αρκούδος».

(<https://www.youtube.com/watch?v=KYniUCGPGLs&feature=youtu.be>). Αφορά δυο κύριους ήρωες την Μάσα και τον Αρκούδο οι οποίοι είναι αχώριστοι φίλοι όμως μπλέκονται συνέχεια σε σκανταλιές. Προτείνεται να προβληθεί στην ρωσική μορφή ώστε να είναι πιο οικείο και πιο ευχάριστο αλλά στόχος είναι να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον όλων των μαθητών και κυρίως των πιο απομονωμένων και αδύναμων παιδιών. Αφού παρακολουθήσουν το βίντεο ζητάμε από τους μαθητές να μας πουν την γνώμη τους για το συγκεκριμένο παραμύθι, αν συνήθιζαν να το παρακολουθούν, αν τους άρεσε η συγκεκριμένη ιστορία ή τι τους άρεσε περισσότερο από αυτό που παρακολούθησαν.

Δεύτερη ώρα: Αφού ολοκληρωθεί η συζήτηση και πουν οι μαθητές την γνώμη τους, ο εκπαιδευτικός προϋδειάζει τους μαθητές ότι πρόκειται να ακούσουν ένα τραγούδι από την παιδική χορωδία του Σπύρου Λάμπρου με τίτλο «Φιλία» (<https://www.youtube.com/watch?v=tYyXTnCDDRg>) όπου αποτελεί το πρώτο κύριο θέμα του διδακτικού σεναρίου. Πριν ξεκινήσει το τραγούδι ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να το ακούσουν με προσοχή και η καθεμία ομάδα ξεχωριστά να παρουσιάσει όσες περισσότερες λέξεις μπορεί σχετικά με την φιλία, οι λέξεις αυτές θα καταγραφούν στον διαδραστικό πίνακα με την βοήθεια του εκπαιδευτικού όπου θα χρησιμοποιήσει την τεχνική της ιδεοθύελλας και στο τέλος του μαθήματος θα καταγραφούν σε ένα τεράστιο χαρτόνι όπου θα έχει φέρει ο εκπαιδευτικός ώστε να δημιουργηθεί το δέντρο της φιλίας από τους μαθητές. Αφού τελειώσει η ακρόαση του τραγουδιού ο εκπαιδευτικός μοιράζει το φύλλο εργασίας (βλ. παράρτημα πρώτο φύλλο εργασίας) που έχει δημιουργήσει, όπου εκεί απεικονίζονται διάφορες

φωτογραφίες με φίλους. Οι μαθητές πρέπει να το παρατηρήσουν και να απαντήσουν στις ερωτήσεις της πρώτης δραστηριότητας οι οποίες θα παρουσιαστούν στην ολομέλεια της τάξης.

Αναγνωστικό στάδιο

Δεύτερο δίωρο

Τρίτη ώρα: Αφού οι μαθητές έχουν καταλάβει ότι η διδασκαλία εστιάζεται στο θέμα που αφορά την φιλία η εκπαιδευτικός μοιράζει το κείμενο, το οποίο προέρχεται από το βιβλίο του μαθητή, της ενότητας 16 «Νιώθω» «Το παιδί με το ακορντεόν» (βλ. παράρτημα). Γίνεται αρχικά ανάγνωση του κειμένου από τον/ την εκπαιδευτικό και έπειτα χαμηλόφωνη ανάγνωση από τους ίδιους τους μαθητές/ τριες, όπου τους προτρέπει ο/ η εκπαιδευτικός να υπογραμμίσουν όσες λέξεις θεωρούν ότι είναι άγνωστες γι αυτούς και να τις αναζητήσουν στο λεξικό. Ενδέχεται οι λέξεις αυτές να τις αναζητήσουν και στο διαδίκτυο. Συζητούνται όλες οι άγνωστες λέξεις και τα αποτελέσματα ανακοινώνονται από τον εκπρόσωπο της κάθε ομάδας και καταγράφονται στον διαδραστικό πίνακα, με τις ίδιες λέξεις ο εκπαιδευτικός ζητάει να δημιουργήσουν προτάσεις. Στη συνέχεια, οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις του σχολικού εγχειριδίου που υπάρχουν κάτω από το κείμενο (σελ 76) και παρουσιάζουν τις απαντήσεις στην τάξη.

Τέταρτη ώρα: Ακολουθεί η ανάγνωση του τραγουδιού από το σχολικό εγχειρίδιο «Τραγούδι του κλόουν», (σελ 77, βλ. παράρτημα) όπου αναφέρεται στην φιλία. Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να απαντήσουν στην ερώτηση: «Με βάση όσα έχουμε μελετήσει μέχρι τώρα μπορείτε να συνειδητοποιήσετε πόσο ισχυρή είναι η έννοια της φιλίας;». Με αυτόν τον τρόπο ο/ η εκπαιδευτικός επιδιώκει να δημιουργήσει έναν διάλογο μεταξύ των ομάδων. Αργότερα, ο/η εκπαιδευτικός προτείνει στους μαθητές να αναζητήσουν στο διαδίκτυο παροιμίες που αφορούν την έννοια της φιλίας να τις ερμηνεύσουν και στο τέλος των διδακτικών ωρών να τις ενσωματώσουν στο δέντρο της φιλίας που όπως αναφέρθηκε προηγουμένως θα δημιουργήσουν οι ίδιοι οι μαθητές. Ενδεικτικές παροιμίες είναι οι εξής:

- «Όποιος έχει φίλο εκλεκτό έχει φίλο θησαυρό»
- «Οι καλοί λογαριασμοί κάνουν τους καλούς φίλους»
- «Το νερό με την φωτιά φίλοι δεν γίνονται»



### Τρίτο δώρο

Πέμπτη ώρα: Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές το γραμματικό φαινόμενο με το οποίο θα ασχοληθούν και αφορά τις σύνθετες λέξεις. Μοιράζει το φυλλάδιο που έχει δημιουργήσει για τις σύνθετες λέξεις (βλ. παράρτημα) και προτρέπει τους μαθητές να αναζητήσουν στο διαδίκτυο και να βρουν σύνθετες λέξεις που έχουν σαν πρώτο συνθετικό τη λέξη –φίλος/ φιλία και να τις καταγράψουν στο φυλλάδιο εργασίας που έχει δημιουργήσει. Έπειτα, να προχωρήσουν στο φύλλο εργασίας για τις δραστηριότητες που αφορούν τις σύνθετες λέξεις (βλ. παράρτημα), στο φυλλάδιο που έχει δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τις σύνθετες λέξεις και στην ρωσική γλώσσα για τους μαθητές που ίσως δυσκολεύονται να κατανοήσουν το γραμματικό φαινόμενο.

Έκτη ώρα: Σε αυτή την ώρα ο/ η εκπαιδευτικός θα εισάγει τους μαθητές στο δεύτερο κύριο θέμα του διδακτικού σεναρίου που αφορά την επιστολή. Παρουσιάζει διάφορες εικόνες που σχετίζονται με το θέμα (βλ. παράρτημα) και ζητάει από τους μαθητές να τις παρατηρήσουν καλά και να απαντήσουν στις παρακάτω ερωτήσεις προφορικά:

- Έχετε στείλει ποτέ κάποια επιστολή σε έναν αγαπημένο φίλο; Μήπως έχετε στείλει ποτέ κάποιο γράμμα στον Αγ. Βασίλη για να του ζητήσετε το χριστουγεννιάτικο δώρο;
- Θα σας ενδιέφερε να επικοινωνήσετε σαν τάξη με σχολεία από την Ρωσία και να μάθουμε νέα των φίλων σας;
- Τι απεικονίζει η καθεμία από τις παρακάτω εικόνες;

Στη συνέχεια, ο/ η εκπαιδευτικός διαβάσει μεγαλόφωνα το γράμμα που έχει δημιουργήσει με τίτλο «Ένα γράμμα από την Ρωσία (βλ. παράρτημα) και επισημαίνει στους μαθητές να παρατηρήσουν τα μέρη της επιστολής (πως είναι γραμμένη, ότι υπάρχει ημερομηνία, προσφώνηση, αποφώνηση). Δίνεται από τον/ την εκπαιδευτικό το φυλλάδιο σχετικά με την επιστολή (βλ παράρτημα), όπου εκεί παρουσιάζεται αναλυτικά το θεωρητικό μέρος της επιστολής. Λύνονται τυχόν απορίες που προκύπτουν σχετικά με την συγγραφή της επιστολής.

### Τέταρτο δώρο

Έβδομη ώρα: Αφού γίνουν όλα κατανοητά σχετικά με την θεωρία της επιστολής, στη συνέχεια οι μαθητές ασχολούνται με την δραστηριότητα 1 στο

τετράδιο εργασιών σελ. 21 (βλ. παράρτημα) και συμπληρώνουν το γράμμα που πρέπει να στείλουν στην τηλεοπτική εκπομπή «Το κόκκινο μπαλόνι» καθώς και την δραστηριότητα 3 σελ. 23 στο τετράδιο εργασιών (βλ. παράρτημα).

Όγδοη ώρα: Έπειτα, προκειμένου να εισάγουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες στο πεδίο της γραμματικής όπου θα διδαχτούν το βοηθητικό ρήμα έχω γράφουμε στον πίνακα την παρακάτω φράση: «*у меня есть машина* εγώ έχω αυτοκίνητο.

*у тебя есть машина* εσύ έχεις αυτοκίνητο

*у него есть машина* αυτός έχει αυτοκίνητο

*у неё есть машина* αυτή έχει αυτοκίνητο

*у нас есть машина* εμείς έχουμε αυτοκίνητο

*у вас есть машина* εσείς έχετε αυτοκίνητο

*у них есть машина* αυτοί έχουν αυτοκίνητο

Στην Ρωσική γλώσσα η κτήση «έχω κάτι» χρησιμοποιείται με μια ειδική σύνταξη που αποτελείται στον ενεστώτα από το ρήμα *есть*, σε μορφή απαρεμφάτου και τους τύπους της γενικής πτώσης των προσωπικών αντωνυμιών με την πρόθεση *у*. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην ρωσική γλώσσα το ρήμα έχω μεταφράζεται ως «σε μένα υπάρχει». Αφού παρουσιαστεί το ρήμα έχω από το φύλλο εργασίας που έχει δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός (βλ παράρτημα) και γίνει κατανοητή η κλίση του προβάλλεται ένα βίντεο στο Youtube για περαιτέρω εμπέδωση (<https://www.youtube.com/watch?v=TDNvxYXggCs>). Συμπληρώνεται η δραστηριότητα από το σχολικό βιβλίο και η αντίστοιχη δραστηριότητα από το τετράδιο εργασιών στη σελ. 22 (βλ. παράρτημα).

Πέμπτο δίωρο

Ένατη ώρα: Ο στόχος του τελευταίου δίωρου είναι οι μαθητές να εφαρμόσουν όσα έμαθαν και οι ώρες να κυλήσουν ευχάριστα και δημιουργικά. Γι' αυτό λοιπόν προβάλλεται ένα κινούμενο σχέδιο στο Youtube «ο Zoo ο ταχυδρόμος» (<https://www.youtube.com/watch?v=3K-UfT4GOuI>), όπου ο/ η εκπαιδευτικός προτρέπει να παρακολουθήσουν οι μαθητές το βίντεο και δημιουργήσουν ένα διάλογο με σκοπό την συμμετοχή τους σε θεατρικό παιχνίδι, κάποιος από τα άτομα της ομάδας ορίζεται που μοιράζει τα γράμματα και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας οι παραλήπτες που ανυπομονούν να στείλουν ή να λάβουν τις επιστολές τους από το ταχυδρομείο.

Δέκατη ώρα: Στην τελευταία ώρα οι μαθητές προτείνεται να επικοινωνήσουν με φίλους ή συγγενείς μέσω της ηλεκτρονικής επιστολής με τους οποίους έχουν καιρό να μιλήσουν. Πριν ξεκινήσουν να ανοίξουν το e mail στον υπολογιστή ο/ η εκπαιδευτικός υπενθυμίζει σύντομα τα βήματα για την ηλεκτρονική επιστολή. Για να κατατοπίσουμε ακόμα περισσότερο τους μαθητές ζητάμε να περιγράψουν στην επιστολή τους τα σχέδια τους για τις καλοκαιρινές διακοπές. Να σημειωθεί ότι ο/ η εκπαιδευτικός μια μέρα πριν και με την άδεια φυσικά των γονέων του κάθε μαθητή μπορεί να δημιουργήσει μια ηλεκτρονική διεύθυνση για τον καθένα/ καθεμία ξεχωριστά ώστε να πραγματοποιηθεί με επιτυχία η επιστολή. Τέλος, στον χρόνο που θα απομείνει οι μαθητές πρέπει να δημιουργήσουν το δέντρο της φιλίας αποτυπώνοντας σε χαρτόνια όσα έχουν μάθει για την φιλία και έχουν καταγραφεί στον διαδραστικό πίνακα.

## Συμπεράσματα

Η Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας αποτελεί ένα ενδιαφέρον κομμάτι στα σχολικά περιβάλλοντα και ένα σχετικά πρόσφατο πεδίο για την ελληνική γλωσσολογία. Την τελευταία εικοσαετία η άφιξη ενός μαζικού πληθυσμού επαναπατρισθέντων Ελλήνων και ξένων μεταναστών προς την χώρα μας μετέτρεψε ριζικά τα δεδομένα της σύγχρονης κοινωνίας όπου χαρακτηρίζεται πλέον από την πολιτισμικότητα και διαφορετικότητα η οποία κάνει αισθητή την παρουσία της και στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Ο χώρος της εκπαίδευσης πάντα στο επίκεντρο των εξελίξεων δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος καθώς ο ρόλος της είναι πρωτίστως η προετοιμασία των μαθητών ώστε να είναι σε θέση να δεχτούν και να σεβαστούν το διαφορετικό. Η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού έχει μετατραπεί τα τελευταία χρόνια και η ελληνική γλώσσα αποτελεί την δεύτερη γλώσσα για πολλούς μαθητές/τριες. Η υιοθέτηση και η συμβολή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης συντελεί καθοριστικά στην ομαλή ένταξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Άμεση λοιπόν είναι η ανάγκη υιοθέτησης μιας νέας πολιτικής όπου θα συμβαδίζει με τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα και με την παράλληλη συνεννόηση των εκπαιδευτικών θα αξιοποιεί το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και θα δημιουργεί ίσες ευκαιρίες ένταξης προς όλους όντας ανοιχτή να αποδεχτεί τις ανάγκες όλων των μαθητών μέσα στο σχολικά και κοινωνικά τους συμφραζόμενα.

Στην συγκεκριμένη εργασία μελετήθηκαν τα θεωρητικά ζητήματα που αφορούν την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, αναλύθηκε ο όρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διγλωσσίας καθώς και θέματα που θεωρούνται απαραίτητα για την κατανόηση της και σχετίζονται με την αξιοποίηση και ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, τα θεωρητικά ζητήματα του διδακτικού σεναρίου και τέλος τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της Ρωσικής γλώσσας. Στο τελευταίο μέρος της εργασίας παρουσιάστηκε το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο που αφορά Ρωσόφωνους μαθητές/τριες που διαθέτουν τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες και μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Αρχικά η επιλογή του μαθητικού κοινού έγινε καθώς το ενδιαφέρον μου για την ρωσική γλώσσα είναι μεγάλο όντας απόφοιτη ρωσικής φιλολογίας. Επιπλέον, δεν υπάρχει πλήθος ερευνών που να έχουν μελετήσει το συγκεκριμένο πεδίο και στόχος μέσα από αυτή την μελέτη είναι να παρακινηθούν κι άλλοι ερευνητές και να

εστιάσουν περισσότερο στο συγκεκριμένο κοινό και να προκύψουν περισσότερα ερευνητικά αποτελέσματα. Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο εστιάζει αρκετά στην μητρική γλώσσα των εκπαιδευομένων και προτείνεται στους διδάσκοντες που θα θελήσουν να το μελετήσουν προτού το εφαρμόσουν να εστιάσουν στις ιδιαίτερες ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών τους. Συγκεκριμένα, στόχος είναι η δημιουργία ενός σεναρίου που να είναι ενδιαφέρον και εύκολα κατανοητό προς τους μαθητές, (όχι μόνο σε Ρωσόφωνους μαθητές αλλά και αλλοδαπούς, παλιννοστούντες και γηγενείς μαθητές). Μπορεί να αξιοποιηθεί σε μαθητές μεικτών τάξεων, οι οποίες στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελούν πλειοψηφία αλλά και σε φροντιστηριακά τμήματα και σε τάξεις υποδοχής.

Τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν προέρχονται από το διδακτικό εγχειρίδιο της Β' Δημοτικού ενώ ένα μεγάλο μέρος τόσο των κειμένων όσο και των δραστηριοτήτων αποτελούν πρόταση της δημιουργού, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο τον σεβασμό προς την διαφορετική μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό των μαθητών/τριων. Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι το διδακτικό σενάριο αξιοποιεί και την χρήση των τεχνολογιών, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας όλων των σύγχρονων κοινωνιών και στον τομέα της εκπαίδευσης υπόσχονται επαναστατικές αλλαγές. Η χρήση των νέων τεχνολογιών στο συγκεκριμένο σενάριο θέτει τις προϋποθέσεις ώστε το μάθημα να γίνει πιο ελκυστικό και παράλληλα με την συνεργατική μάθηση να θέσει τα θεμέλια για την αποβολή του ρατσισμού και την ξеноφοβίας στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι η μέθοδος των διδακτικών σεναρίων με την πραγματοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε αίθουσες διδασκαλίας με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο δημιουργεί νέους ορίζοντες για την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ο ρόλος των μαθητών/τριων καθίσταται ενεργός στην απόκτηση της γνώσης καθώς οι μαθητές /τριες καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη και αναλαμβάνουν σημαντικούς ρόλους μέσα στις ομάδες. Το υλικό της παρούσας εργασίας αποτελεί ένα προτεινόμενο διδακτικό σενάριο το οποίο θα πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες των εκπαιδευομένων αφού ο εκπαιδευτικός διερευνήσει τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών και θα δημιουργήσει στόχους κατάλληλα προσαρμοσμένους σε αυτά.

## Βιβλιογραφία

- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Gutenberg: Αθήνα.
- Γεωργογιάννης, Π. & Γουρουτίδου, Σ. (2002). *Ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στην ρωσική και την ελληνική γλώσσα –δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ρωσόφωνοι κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας:* στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ) 2001. Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Τόμος 1. Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Πάτρα 28 Ιουνίου -1 Ιουλίου 2001, σ.σ 121-128.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τόμος 4<sup>ος</sup>. Πάτρα.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής*. Μεταίχμιο: Αθήνα
- Γκότοβος, Α. Ε., Γ.Μάρκου (2004 α). Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση. Μέρος Α', Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Gutenberg: Αθήνα.
- Διακογεωργίου, Α. (2016). *Σχολική επανένταξη παλινοστούντων μαθητών*. Σύγχρονο Σχολείο, τχ 21-22, 140-143.
- Διαμαντοπούλου, Α. (2012). *Σύγκριση του Προγράμματος Σπουδών για την γλώσσα στο Γυμνάσιο προς το Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα Πιστοποίησης Επάρκειας της Ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (Γ επίπεδο)* . Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- ΔΕΠΠΣ, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα.
- ΕΑΙΤΥ (2006). Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τεύχος 1( Γενικό Μέρος).
- ΕΑΙΤΥ (2011). Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα πανεπιστημιακά κέντρα επιμόρφωσης. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη γλωσσική πράξη. Τεύχος 6, Διόφαντος: Πάτρα.
- Ιορδανίδου, Α., Παπαιωάννου, Π. (2013). *Το «διδακτικό σενάριο» στο μάθημα της γλώσσας*. Στα Πρακτικά 34<sup>ης</sup> Συνάντησης, Τομέας Γλωσσολογίας, 16-18 Μάιου 2013.Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης .
- Καπετανακη, Α. (2005). *Υποδομές Τηλεμάθησης*. Πτυχιακή εργασία. Κρήτη. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης.

Κεσίδου, Α. (2004). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές. Στο: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας* (επιμ.) Προγράμματα Διδασκαλίας στην εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών, Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Βαλκανικού Συνεδρίου, 75-83.

Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: μια εισαγωγή.* Στο Μαυροσκούφης, Δ. Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. ΥΠ.Ε.Π.Θ, Ένταξη παιδιών και παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο ). σ.σ 21-36. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b\\_2013/1\\_%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%95%CE%A0%CE%A0%CE%91%CE%A3/1.2\\_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/3%20%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%9A%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B4%CE%BF%CF%85.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/1_%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%95%CE%A0%CE%A0%CE%91%CE%A3/1.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/3%20%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%9A%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B4%CE%BF%CF%85.pdf)

Κουκουβιού, Σ. (2016). *Δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για την εκμάθηση του προγραμματισμού με Arduino.* (Πτυχιακή εργασία). Α.Τ.Ε.Ι Πελοποννήσου, Σπάρτη.

Κουτσογιάννης, Δ. & Αλεξίου, Μ. (2011). *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για την διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθηση, Θεσσαλονίκη.

Κωστούλα – Μακράκη, Ν. & Μακράκης, Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον*. Ηράκλειο: E-Media: Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης.

Μαμαλούι, Σ.& Τρακαδάς, Α. (2003). *Γραμματική της Ρωσικής γλώσσας.* University Studio Press: Θεσσαλονίκη.

Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,* ΥΠ.Ε.Π.Θ-Γ.Γ.Λ.Ε.: Αθήνα.

- Μήτσης, Ν. (2004). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*. Εισαγωγή στην διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης(ή Ξένης) γλώσσας. Gutenberg: Αθήνα.
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα. Κατάκτηση και διδασκαλία*. Πατάκης: Αθήνα.
- Μπούρας, Χ. (2004). *Ασύρματες Τεχνολογίες , Δίκτυα Δημόσιας Χρήσης και Διασύνδεση Δικτύων*, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πολυτεχνική Σχολή, Τμήμα μηχανικών Η/Υ και Πληροφορικής.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυτισμικότητα*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Οικονόμου, Κ. (2004). *ΤΠΕ και διδασκαλία ξένων γλωσσών: Ιστορική Αναδρομή, αναγκαιότητα, προοπτικές*. Ινστιτούτο επεξεργασίας του Λόγου. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos9/OIKONOMOU.pdf>.
- Παρίση, Χ. (2018). *Στάθμιση κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Παναγιώτου, Λ. (2010). *Εκπαιδευτικός τόπος για διδακτικά σεναρία*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.
- Παυλίδου, Μ.(2011). *Γλωσσοδιδασκτική Αξιοποίηση των περιβαλλόντων των ΤΠΕ : Η διεθνής εμπειρία, μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεολληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Θεσσαλονίκη.
- Σακελλαρίου, Α. (2000). *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας*. Γρηγόρης: Αθήνα.
- Σελλά – Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και Κοινωνία*. Προσκήνιο: Αθήνα.
- Σιμάτος, Α.(1995). *Τεχνολογία και εκπαίδευση. Επιλογή και χρήση εποπτικών μέσων*. Εκδ. Πατάκη: Αθήνα.
- Σκούρτου, Ε. (1997). *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης* (Επιμ). Νήσος: Αθήνα.
- Σκούρτου, Ε.(2002). *Διγλωσσοί μαθητές στο ελληνικό σχολείο Αγωγής*, Θεματικό στο Επιστήμες Τεύχος, 20029(11-20).
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Gutenberg: Αθήνα.
- Σκούρτου, Ε.Βρατσάλης Κ. & Γκόβαρης Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*, ΙΜΕΠΟ: Αθήνα.



- Τάντση, Α. (2012). *Αλβανοί μαθητές στο ελληνικό σχολείο: Στάσεις, εξέλιξη της διγλωσσίας και σχολικές επιδόσεις*. (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Η διγλωσσία και εκπαίδευση: Από την θεωρία στην πράξη και την κοινωνική δράση στο βιβλίο Γλωσσική παιδεία*. Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Ναπολεών Μήτση. Gutenberg: Αθήνα.
- Τριάρχη- Herrmann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: μια ψυχολinguιστική προσέγγιση*. Gutenberg: Αθήνα.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). *Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας. Η γλώσσα και η διδασκαλία της* (αφιερωματικός τόμος). Βιβλιολογείον
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Gutenberg: Αθήνα.
- Brown, H. (1994). *Teaching by principles. An alternative approach to language pedagogy*. Prentice Hall: New Jersey
- Cohen, A. D. (1996). *Second Language Learning and Use Strategies, Clarifying the Issues. Research Report. Minneapolis, Center for advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota*.
- Cope, B.& Kalantzis, M. (Eds) (2000). *Multiliteracies – Literacy, Learning and the Design of Social Futures*. Routledge: London & New York
- Cummins, J.(1999).*Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, μτφρ. Αργύρη, Σ. Gutenberg: Αθήνα.
- Dietrich, I. (2006). «*Παιδεία και Πολιτισμικότητα- η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία*», στο Χατζηδήμου, Δ. Βιτσιλάκη (επιμ), Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυτισμικότητας. Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου. Ρόδος 21-22 και 23 Οκτωβρίου 2005, Κυριακίδης: Θεσσαλονίκη .
- Ellis, R. (2003). *The study of second language*. Oxford University Press: Oxford.
- Jimoyiannis, A. (2009). *Factors Determing Teachers. Beliefs and Perceptions of ICT in Education. Encyclopedia of Information Communication Technology*. Διαθέσιμοστο: [https://www.researchgate.net/publication/236973310\\_Factors\\_determining\\_teachers'\\_beliefs\\_and\\_perceptions\\_of\\_ict\\_in\\_education](https://www.researchgate.net/publication/236973310_Factors_determining_teachers'_beliefs_and_perceptions_of_ict_in_education).
- Lyons, J.(1995). *Εισαγωγή στην γλωσσολογία*. Πατάκης: Αθήνα .
- McDonough, H. (1995). *Learner strategies. Language Teaching*, 32, 1-18.

- O' Malley, J. M. & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies, what every teacher should know*. Newborn House/ Harder & Row: New York.
- Richards, J. & Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in language Teaching*. UniveristyPress:Cambridge.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

# Βιβλίο μαθητή

2 Διάβασε «Το τραγούδι του κλόουν».

Δεν έχεις πού να κοιμηθείς  
δανείσου το παπούτσι μου.  
Δεν έχεις πού να ζεσταθείς  
δανείσου την καρδιά μου.




Δεν έχεις πού να πιεις νερό  
ξεδίψασε στο δάκρυ μου.  
Δεν έχεις πού να ονειρευτείς  
δανείσου τα όνειρά μου.

Γιώργος Μαρίνος

Αντίγραψε στο τετράδιό σου την πρώτη στροφή  
και μάθε να τη γράφεις σωστά.

Πηγή: [http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/503/10-0033-02\\_Glossa\\_B-Dimotikou\\_Tetradio-Ergasion-T2/](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/503/10-0033-02_Glossa_B-Dimotikou_Tetradio-Ergasion-T2/)

 Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας

1 Διάβασε το παρακάτω κείμενο.

**Το παιδί με το ακορντεόν**



Ευτυχώς για όλους, ο δάσκαλος δεν άργησε να έρθει. Η καρδιά του Σέργιου χτυπούσε δυνατά.  
– Συγχαρητήρια, παιδί μου, κέρδισες την υποτροφία του ωδείου μας. Θα χαρώ να σ' έχω μαθητή! είπε ο δάσκαλος φανερά συγκινημένος.

Ο ενθουσιασμός των τριών παιδιών ήταν απερίγραπτος. Ο μπαμπάς και η μαμά του Σέργιου δάκρυσαν από χαρά. Όσο για τον Σέργιο, ένιωθε σαν να πετάει στα σύννεφα!

Το παιδί με το ακορντεόν άρχισε να παίζει το τραγούδι τους. «Το τραγούδι της φιλίας», και μαζί του τραγουδούσαν οι φίλοι του, οι γονείς του, ο δάσκαλός του κι όλοι όσοι βρίσκονταν εκεί.

Ο Σέργιος με τη βοήθεια της Ελπίδας και του Άγγελου κέρδισε μια υποτροφία στη μουσική. Όμως το πιο σπουδαίο ήταν ότι όλοι μαζί κέρδισαν το βραβείο της φιλίας.

*Μάρω Θεοδωράκη, «Το παιδί με το ακορντεόν», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, εικονογράφηση Μαρία Πεπονά*

76

- ☀ Τι κέρδισε ο Σέργιος;
- ☀ Ποιοι τον βοήθησαν;
- ☀ Γιατί χτυπούσε δυνατά η καρδιά του Σέργιου;
- ☀ Γιατί ένιωθε ο Σέργιος σαν να πετάει στα σύννεφα;
- ☀ Γιατί ενθουσιάστηκαν τα παιδιά;
- ☀ Οι γονείς του Σέργιου δάκρυσαν, επειδή λυπήθηκαν;
- ☀ Ποιο βραβείο κέρδισαν όλοι;

Πηγή:

[http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/503/10-0033-02\\_Glossa\\_B-Dimotikou\\_Tetradio-Ergasion-T2/](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/503/10-0033-02_Glossa_B-Dimotikou_Tetradio-Ergasion-T2/)

# Κείμενο για ανάγνωση

## Ένα γράμμα από την Ρωσία



Μόσχα , Κυριακή 7 Ιουνίου

Αγαπημένη μου φίλη Μαρία,

Τι κάνεις; Χάρηκα πολύ που μπόρεσα να λάβω ξανά ένα γράμμα από σένα! Τώρα που έχω μάθει και να γράφω στα ελληνικά άπταιστα θα μπορούμε να επικοινωνούμε καλύτερα και να γράφουμε η μία στην άλλη τις περιπέτειες μας.

Στην προηγούμενη επιστολή μου έγραψες πως οι γονείς σου, σου έχουν δωρίσει ένα κουτάβι, την Λούση. Έχει μεγαλώσει αρκετά ; Εγώ δεν έχω ακόμα το δικό μου κατοικίδιο αλλά τα ξαδέρφια μου, ο Μαξίμ και η Νατάσα έχουν πέντε μεγάλες χελώνες και πολλά πανέμορφα χρυσόψαρα που τα αγαπούν πολύ και τα φροντίζουμε όλοι μαζί.

Σήμερα είναι Κυριακή και όλοι έχουμε ελεύθερο χρόνο, έτσι οι γονείς μου και γω αποφασίσαμε μετά το πρωινό να επισκεφτούμε το ζωολογικό κήπο όπου έχει πολλά περίεργα ζώα. Ελπίζω να έχει και μαϊμούδες που τις αγαπώ πολύ. Μ' αρέσει πολύ που έχω μάθει τα ελληνικά ελπίζω να μάθεις και συ μερικές ρωσικές λέξεις. Μαζί με το γράμμα μου σου στέλνω και μερικές φωτογραφίες από το μέρος όπου κατοικώ. Αν έχετε διακοπές σύντομα σε προσκαλώ να έρθεις εδώ και να σε γνωρίσω από κοντά! Μπορείς να μου στέλνεις όποτε το επιθυμείς και στην ηλεκτρονική μου διεύθυνση: [maria\\_pap07@gmail.com](mailto:maria_pap07@gmail.com) . Θα χαρώ να τα ξαναπούμε σύντομα

Με πολλή αγάπη ,

Ναταλία





### Άσκηση 3

Η Χαρά θέλει να στείλει ένα σύντομο μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στη φώκια Μονάχους, για να κανονίσουν να συναντηθούν σε ένα μικρό νησί των Σποράδων. Στην αρχή το γράφει σε χαρτί.  
Μπορείς να το ετοιμάσεις;

Από: Χαρά Γεωργίου <xgeorgiou@kalam.gr>

Ημερομηνία: .....

Προς: Φώκια Μονάχους <monachus@thalassa.gr>

Θέμα: .....

....., σου στέλνω αυτό το μήνυμα.

για να .....

..... Πες μου

πότε σε βολεύει και πού θέλεις να βρεθούμε.



23



Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας

(Πηγή: [http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/503/10-0033-02\\_Glossa\\_B-Dimotikou\\_Tetradio-Ergasion-T2/](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/503/10-0033-02_Glossa_B-Dimotikou_Tetradio-Ergasion-T2/) )



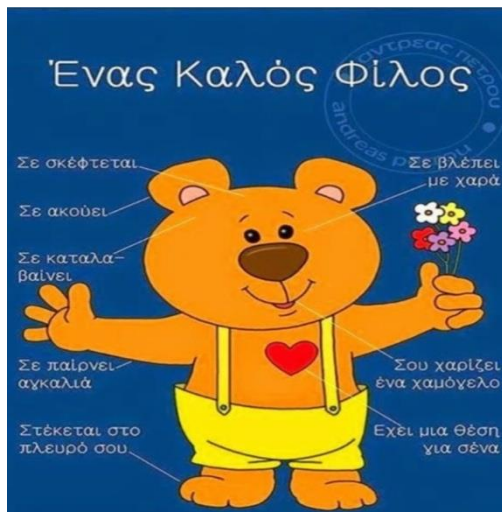
# Πρώτο Φύλλο Εργασίας

## Φιλία / δριγκίδα

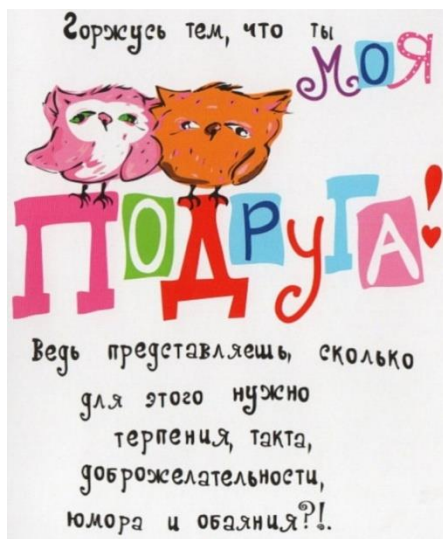
Παρακάτω παρουσιάζονται διάφορες εικόνες που αφορούν την φιλία, παρατηρήστε τις και απαντήστε στις ερωτήσεις που ακολουθούν.



(Πηγή : <https://www.paidokosmos.gr/blog-posts/?tag=%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%86%CE%B9%CE%BB%CE%AF%CE%B1> )



(Πηγή: <https://gr.pinterest.com/pin/389772542731325422/>)



(Πηγή: <https://www.wildberries.ru/catalog/7672992/detail.aspx> )

1. Τι σημαίνει για σας ο φίλος/ η σας ;
2. Έχετε φίλους μόνο στην Ελλάδα ή και στο εξωτερικό; Αν έχετε και στο εξωτερικό επικοινωνείτε συχνά μαζί τους;
3. Για ποιο λόγο διάλεξες τον καλύτερο σου φίλο /η ;
4. Πιστεύετε ότι όλοι οι φίλοι είναι πραγματικοί;
5. Συνηθίζετε στον ελεύθερο σας χρόνο να επισκέπτεστε τους φίλους σας; Αν ναι, τί σας αρέσει να παίζετε μαζί ;

Είσαι αστέρι  
...Συνέχισε





## Σύνθετες λέξεις- Составные слова

Составные слова - обычное явление в греческом языке. Они представляют собой сочетания двух и более слов. Они могут быть существительными, глаголами или наречиями.

Οι σύνθετες λέξεις είναι συχνό φαινόμενο στην ελληνική γλώσσα όπως άλλωστε και στην ρωσική γλώσσα. Πρόκειται για την ένωση/ συνδυασμό δύο ή και περισσότερων λέξεων, όπου μπορεί να είναι ουσιαστικά, ρήματα, επιρρήματα.

Για παράδειγμα : **Προχθές ξέσπασε μεγάλη ανεμοθύελλα .**

    **Προ**    +    **χθες**                    **άνεμος**    +    **θύελλα**

Между двумя составными частями сложносоставного слова обычно появляется

связывающий элемент (чаще всего гласный звук –ο–).

Μεταξύ των δύο συστατικών μιας σύνθετης λέξης εμφανίζεται συνήθως ένα συνδετικό στοιχείο (πιο συχνά ένας ήχος φωνήεν –ο–). Το –ο ουσιαστικά είναι ο συνδετικός κρίκος για να δημιουργηθούν οι σύνθετες λέξεις και να κάνουν παρέα.

Για παράδειγμα: ανοίγω +κλείνω =ανοιγοκλείνω

Ψάρι +βάρκα = ψαρόβαρκα

Αστέρι + σκόνη = αστερόσκονη

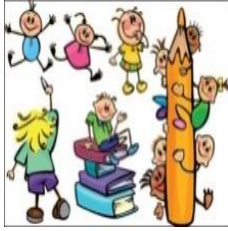
Χιόνι + νερό= χιονόνερο



Να θυμάσαι ότι οι απλές λέξεις από τις οποίες αποτελούνται οι σύνθετες λέξεις ονομάζονται συνθετικά των σύνθετων λέξεων. Επομένως έχουμε:

Ατμός ( **α΄** συνθετικό ) + πλοίο ( **β** συνθετικό ) = ατμόπλοιο ( **σύνθετη λέξη** )

Καταγράφο όσες σύνθετες λέξεις βρήκα στο διαδίκτυο σχετικά με την λέξη φίλος .



## Δεύτερο φύλλο εργασίας

### Θυμάμαι ξανά:

#### Σύνθετες Λέξεις



αναβοσβήνω: Μα πόσες λέξεις έχω εδώ;

**Σύνθετη λέγεται η λέξη που σχηματίζεται από δύο άλλες λέξεις.**  
Όταν δύο λέξεις ενώνονται, μπαίνει συνήθως ανάμεσά τους το φωνήεν ο, που ονομάζεται **συνδετικό φωνήεν**,  
π.χ. ανάβω + σβήνω → αναβοσβήνω  
χιόνι + νερό → χιονόνερο

(Πηγή: <https://www.slideshare.net/zois-school/ss-58896147> )

1. Βρίσκω στο κείμενο τις σύνθετες λέξεις τις υπογραμμίζω και τις χωρίζω στα συνθετικά τους.

Η Σάσα και ο Αντών είναι δυο παιδικό φίλοι, οι οποίοι γνωρίστηκαν στην Ρωσία, παλιόφιλους τους αποκαλούν οι γνωστοί τους. Η Σάσα είναι μαυρομάτα, ο Αντών είναι ψηλόλιγνος αλλά και οι δυο είναι χωρίς αμφισβήτηση καλόκαρδοι. Τα Σαββατοκύριακα συνηθίζουν να φτιάχνουν σπανακόπιτες, τυρόπιτες και να ξενυχτούν μέχρι αργά. Μπορείς να τους πεις ότι είναι και νυχτοπούλια. Μένουν και οι δυο σε ένα διώροφο, πολύχρωμο σπίτι με ένα φανταστικό κήπο όπου υπάρχουν αγριολούλουδα, κατακόκκινα τριαντάφυλλα αλλά και ένας τεράστιος λαχανόκηπος.



3. Τώρα κάνω και το αντίστροφο . Χωρίζω τις σύνθετες λέξεις στα συνθετικά τους όπως στο παράδειγμα.

Ψαρόβαρκα = ψάρι + βάρκα

Μπαλκονόπορτα =

Ανεμοθύελλα =

Καληνύχτα =

Θαλασσοταραχή =



Μπράβο ...τα  
κατάφερες

(Πηγή: <https://gr.pinterest.com/gmar6396/school-clip-art/>)



## Τρίτο φύλλο εργασίας

1. Γράφω τουλάχιστον 4 παροιμίες σχετικά με την φιλία που βρήκα στο διαδίκτυο και τις ερμηνεύω με την βοήθεια της ομάδας μου

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.



(Πηγή: <https://www.kiosterakis.gr/plus/epikairothta/ellada/1705-syllogi-me-paroimies-gia-to-fagito> )

2.Βρίσκω με την βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή σύνθετες λέξεις πρώτο ή δεύτερο συνθετικό την λέξη –φίλος , αναζητώ όσες δεν γνωρίζω στο λεξικό και δημιουργώ προτάσεις



3. Ο καλύτερος μου φίλος , η καλύτερη μου φίλη μοιάζει κάπως....έτσι. Ζωγραφίζω τον φίλο /φίλη μου.

# Εικόνες με θέμα: Επιστολές



(Πηγή: <https://www.elta.gr/el->

[gr/%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CF%8E%CF%84%CE%B5%CF%82/%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1%CE%B4%CE%AD%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BB%CE%AD%CF%82%CE%B5%CF%83%CF%89%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D.aspx](https://www.elta.gr/el-%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CF%8E%CF%84%CE%B5%CF%82/%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1%CE%B4%CE%AD%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BB%CE%AD%CF%82%CE%B5%CF%83%CF%89%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D.aspx))



(Πηγή: <https://www.elta.gr/el->

[gr/%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CF%8E%CF%84%CE%B5%CF%82/%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1%CE%B4%CE%AD%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BB%CE%AD%CF%82%CE%B5%CF%83%CF%89%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D.aspx](https://www.elta.gr/el-%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CF%8E%CF%84%CE%B5%CF%82/%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1%CE%B4%CE%AD%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BB%CE%AD%CF%82%CE%B5%CF%83%CF%89%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D.aspx).)





(Πηγή:

[https://mylittleworld.gr/%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1-%CE%B1%CF%80%CE%BF-%CF%84%CE%BF%CE%BD-%CE%AC%CE%B3%CE%B9%CE%BF-%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%BB%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%BF-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%AF/, \)](https://mylittleworld.gr/%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1-%CE%B1%CF%80%CE%BF-%CF%84%CE%BF%CE%BD-%CE%AC%CE%B3%CE%B9%CE%BF-%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%BB%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%BF-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%AF/, ))



(Πηγή: [http://greekpostman.blogspot.com/2014/02/blog-post\\_3519.html](http://greekpostman.blogspot.com/2014/02/blog-post_3519.html) )



(Πηγή: [https://www.avito.ru/kursk/vakansii/kurer-pochtalon\\_950837592](https://www.avito.ru/kursk/vakansii/kurer-pochtalon_950837592))



(Πηγή : <https://anapacity.com/pochta-rossii-v-anape/>)



# Μαθαίνω για τις επιστολές

## ΕΠΙΣΤΟΛΕΣ

Όταν θέλουμε να επικοινωνήσουμε με κάποιον γραπτά που βρίσκεται μακριά στέλνουμε ένα κείμενο που ονομάζεται **επιστολή** .

### ΓΡΑΦΩ ΕΠΙΣΤΟΛΗ<sup>U</sup>

**Προς :**  
γράφω την  
διεύθυνση  
του παραλήπτη

**τόπος & χρόνος**

π.χ. Αθήνα,  
2/12/2018

**προσφώνηση ,**  
π.χ. Αγαπητή Αθηνά

**στο κείμενο που θα γράψω :**  
Προσέχω το ύφος μου: φιλικό-επίσημο  
στον Πρόλογο: γράφω τον λόγο που  
στέλνω την επιστολή  
στον Επίλογο : γράφω ευχή για το  
μέλλον.

**επιφώνηση  
χαιρετισμός**

π.χ. Με αγάπη, Όνομα

(Πηγή: [http://diydaskalika.blogspot.com/2018/08/blog-post\\_80.html](http://diydaskalika.blogspot.com/2018/08/blog-post_80.html))

Τι να προσέξουμε .....

- 1.Γράφω στο κατάλληλο μέρος της επιστολής τον τόπο και την ημερομηνία
2. προσέχω την προσφώνηση
3. κάνω παραγράφους
- 4.γράφω προσεκτικά με απλό και κατανοητό τρόπο όσα θέλω να πω
- 5.χρησιμοποιώ λογικά επιχειρήματα προσπαθώ να συγκινήσω τον αναγνώστη
- 6.προσπαθώ να μην επαναλαμβάνω τα ίδια πράγματα
7. κλείνω την επιστολή με ένα χαιρετισμό και υπογράψω



(Πηγή: <https://in.pinterest.com/pin/382313455855814770/>)



(Πηγή: <https://in.pinterest.com/pin/382313455855814770/>)

## Φιλική επιστολή

Ρόδος, 14 Ιουνίου 2020

Αγαπημένη μου φίλη Έλενα ,

Τί κάνεις ; Έχουμε καιρό να μιλήσουμε και να σε δω γενικότερα. Μου έλειψες. Είχα πάει μερικές μέρες στο νησί μου για να δω τους γονείς μου. Μετά την πανδημία με τον γνωστό κορωνοϊό και την καραντίνα είχα να τους δω περίπου 2,5 μήνες! Από το γραφείο μου έδωσαν όμως άδεια και προαγωγή επομένως είπα να το εκμεταλλευτώ!

Ο Ιάκωβος τι κάνει; Όταν είχαμε μιλήσει μου είχε πει ότι θα κατέβαινε Αθήνα για μερικές μέρες για να τακτοποιήσει κάποιες εκκρεμότητες με το σπίτι του που είχε. Εγώ το αποφάσισα θα αγοράσω καινούριο αυτοκίνητο, δεν πάει άλλο συνέχεια κάτι συμβαίνει και χαλάει! Επίσης, ήθελα να σου πω ότι μόλις επιστρέψω από τις διακοπές μου θα ξεκινήσω να μαθαίνω ρωσικά είναι μια γλώσσα αρκετά χρήσιμη για την δουλειά μου και ήθελα να σε ρωτήσω εάν υπάρχει περίπτωση να με αναλάβεις εσύ ως καθηγήτρια που είσαι. Θέλω πάρα πολύ να με διδάξεις εσύ! Ανυπομονώ να λάβω γράμμα σου! Μπορείς να μου στέλνεις και email η διεύθυνση μου είναι: [cecilia23@gmail.com](mailto:cecilia23@gmail.com)

Σεσίλια

# ΕΠΙΣΗΜΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Ρόδος, 14 Ιουνίου 2020

Αξιότιμε κ. δήμαρχε Αντώνη Καμπουράκη,

Λέγομαι Άννα Παπαδοπούλου και είμαι κάτοικος στο χωριό Παραδείσι του Δήμου Πεταλουδών. Αποφάσισα να σας στείλω αυτή την επιστολή έπειτα από την έκκληση των συγχωριανών μου για το θέμα της γέφυρας Κρεμαστής όπου μας εξυπηρετεί για τις μετακινήσεις μας στο κέντρο της Ρόδου .

Με αυτή την επιστολή σας παρακαλώ να προβείτε σε όποια ενέργεια κρίνεται απαραίτητη ώστε να βρεθεί μια λύση για το πρόβλημα που απασχολεί όχι μόνο εμένα αλλά και τους κατοίκους του χωριού μου ώστε να μην χρειάζεται να ταλαιπωρούμαστε και να ξοδεύουμε χρόνο αλλά και χρήμα για να μετακινηθούμε. Γνωρίζω ότι θα κάνετε ότι περνάει από το χέρι σας για να βρείτε μια λύση για όλους μας. Σας ευχαριστούμε για όσα έχετε κάνει για τον τόπο μας .

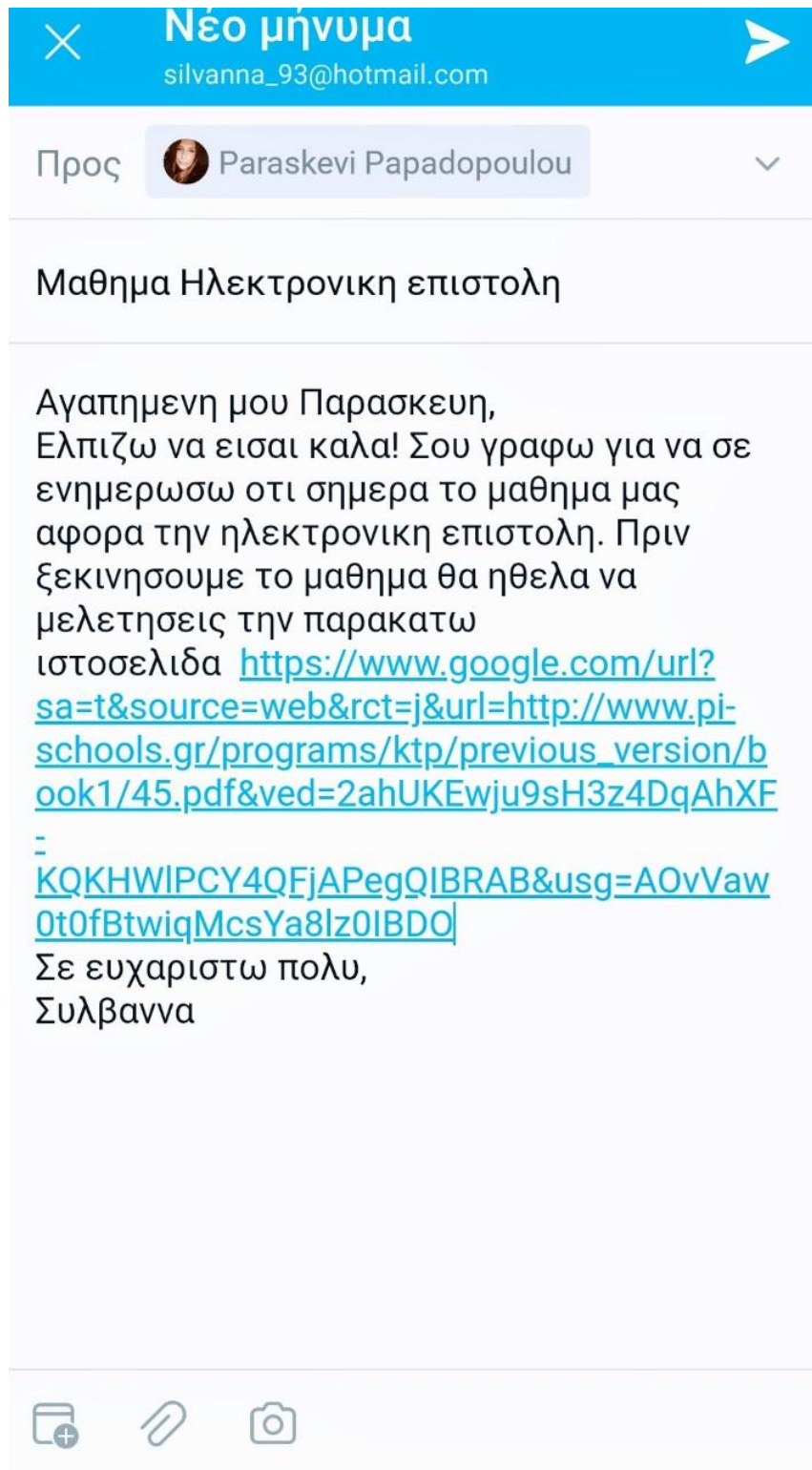
Με εκτίμηση,

Άννα Παπαδοπούλου.



Ας μην ξεχνάμε ότι υπάρχει και η ηλεκτρονική επιστολή, το γνωστό σε όλους μας email. Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο είναι ένα σύστημα για τη μετάδοση μηνυμάτων μεταξύ υπολογιστών. Τα μηνύματα μπορούν να περιέχουν πληροφορίες σε διάφορες μορφές. Μια ηλεκτρονική επιστολή έχει τη δυνατότητα να περιλαμβάνει, εκτός από κείμενο, εικόνες, ήχους, κινούμενες εικόνες, video, μια εφαρμογή, μέσα στο μήνυμάςας ή ως επισυναπτόμενα αρχεία. Η δομή της ηλεκτρονικής επιστολής στηρίζεται όπως και στην κανονική επιστολή το μόνο που χρειάζεται κάποιος για να στείλει ένα email είναι η σύνδεση στο διαδίκτυο και η δημιουργία ηλεκτρονικής διεύθυνσης. Μπορείς εάν θες αλλά και για να είναι πιο εύκολο και για τον αποστολέα αλλά και για τον παραλήπτη να προσθέσεις και μια λέξη κλειδί στο θέμα για να εντοπίζεις το email πιο εύκολα. Πρόκειται για μια πολύ εύκολη διαδικασία που όπως θα δεις στο παρακάτω παράδειγμα πραγματοποιείται άμεσα και δεν κοστίζει.

# Ηλεκτρονική επιστολή





## ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ : ΤΟ ΡΗΜΑ ΕΧΩ

Το ρήμα «έχω» όπως θα δούμε παρακάτω και το ρήμα «είμαι» όπως μάθαμε σε προηγούμενα μαθήματα ονομάζονται **ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΡΗΜΑΤΑ**. Ας δούμε τώρα μερικά παραδείγματα και στην συνέχεια την κλίση του.

- Η Μαρία αύριο **έχει** τα γενέθλια της .
- **Έχεις** πολλά μαθήματα για αύριο;
- Εμείς **έχουμε** πολλά παιχνίδια στο σπίτι μας.
- Τα λεμόνια που μας έφερες **έχουν** ωραίο άρωμα .

Μαθαίνουμε να κλίνουμε το ρήμα **Έχω**

Ένικός αριθμός	
Πρόσωπα	Ρήμα
<u>εγώ</u>	<b>έχω</b>
<u>εσύ</u>	<b>έχεις</b>
<u>αυτός, -ή, -ό</u>	<b>έχει</b>

Πληθυντικός αριθμός	
Πρόσωπα	Ρήμα
<u>εμείς</u>	<b>έχουμε</b>
<u>εσείς</u>	<b>έχετε</b>
<u>αυτοί, -ές, -ά</u>	<b>έχουν</b>

Τα κατορθώματα της 2ας - <http://bbgssch.gr/pepegiam>

(Πηγή: [https://gdstamna.blogspot.com/2020/04/14\\_68.html](https://gdstamna.blogspot.com/2020/04/14_68.html))



## ΧΡΗΣΙΜΕΣ ΕΚΦΡΑΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟ ΡΗΜΑ ΕΧΩ

- Έχω τα μάτια μου δεκατέσσερα = Προσέχω πολύ
- Σου έχω εμπιστοσύνη = Σε εμπιστεύομαι
- Έχει τις μαύρες του = Είναι στεναχωρημένος
- Τα έχει χαμένα = Του συμβαίνει κάτι δύσκολο



(Πηγή: <https://educadvisor.gr/glwssika-more/17444-to-rima-exo-syntheta-paragoga-kai-problimata-meros-b>)



## Φύλλο εργασίας για το ρήμα «έχω»

Κάνω επανάληψη πως κλίνεται το ρήμα έχω και συμπληρώνω τις παρακάτω ασκήσεις

εγώ	έχω
εσύ	έχεις
αυτός	έχει
εμείς	έχουμε
εσείς	έχετε
αυτοί	έχουν

(Πηγή:<http://users.sch.gr/raul2/autosch/joomla15/index.php/epikoinonia/glossa-v/1313-allilografo-to-rima-exo>)

1. Βάζω τόνους στις παρακάτω προτάσεις και συμπληρώνω το σωστό τύπο του ρήματος έχω.
  - Σήμερα σε βλέπω λίγο ανήσυχο .Τι μπορεί να .....
  - Ήθελα να παω στο παρκο για γυμναστικη αλλα ..... ακομα πολλα μαθηματα.
  - Εμεις ..... στο σπιτι αρκετα παιχνιδια. ....κι εσεις ;
  - Η μαμα και ο μπαμπας ..... καστανα μαλλια. Η αδερφη μου η Νινα .....ξανθα μαλλια.
  - Ο Γιουριχ .....πολλα επιτραπεζια παιχνιδια, αλλα τα δωρισε ολα στον Ιβαν για να ..... κι αυτος.
2. Κύκλωσε τον σωστό τύπο του ρήματος.
  - Ο Πέτρος έχουν / έχει δυο αυτοκίνητα, ένα μπλε κι ένα κόκκινο.
  - Ο Κώστας και η Αφροδίτη έχει /έχουν πολλές δουλειές σήμερα.
  - Έχετε / Έχεις να μου δώσεις δέκα αυγά;
  - Έχουν / Έχουμε ένα μεγάλο σπίτι και ζούμε με τους γονείς μας.
  - Εσείς έχετε / έχουν πολλούς και καλούς φίλους.

3. Με τις λέξεις που υπάρχουν στο παρακάτω πλαίσιο δημιούργησε προτάσεις και έπειτα δημιούργησε δικές σου προτάσεις και παρουσίασέ τες στην αίθουσα .




Εγώ		τσάντα	
	Έχω		
εσύ		εμείς	έχουν
	Έχεις	αερόστατο	υπολογιστή
Αυτοί έχετε		έχουμε	μολυβοθήκες
	Εσείς		
Πινέλα μουσικά όργανα			αυτοί

# Φύλλο Αξιολόγησης Μαθητή



ΓΙΑ ΝΑ ΔΟΥΜΕ ΤΙ ΕΜΑΘΕΣ ΣΕ ΑΥΤΗ ΤΗΝ ΕΝΟΤΗΤΑ

Βάζω  στα παρακάτω κουτάκια

Σε αυτήν την ενότητα έμαθα :	Μέτρια 	Καλά 	Πολύ καλά 
Πως να στέλνω γράμμα και ηλεκτρονική επιστολή			
Το βασικό λεξιλόγιο που αφορά τις επιστολές και την φιλία			
Την κλίση του ρήματος έχω και να δημιουργώ σύνθετες λέξεις			
Να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου αρμονικά			



## Φύλλο αξιολόγησης εκπαιδευτικής διαδικασίας

Παρακαλώ απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις.

🚦 Αυτό που σε διευκόλυνε περισσότερο στο μάθημα ήταν  
.....

🚦 Αυτό που σε δυσκόλεψε λίγο παραπάνω στο μάθημα ήταν  
.....

🚦 Από όλη την διδακτική ενότητα αυτό που σου άρεσε περισσότερο και έμαθες καλύτερα  
..... ήταν

🚦 Συμμετέχοντας στις εργασίες κατάλαβες ότι πρέπει να εξασκηθείς περισσότερο στα παρακάτω σημεία  
.....  
.....

🚦 Κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων αισθανόσουν ότι συμμετείχες ενεργά σε ότι γινόταν στην τάξη;  
.....

🚦 Υπάρχει κάποια δική σου συμβουλή που θα ήθελες να πεις στον/ στην δάσκαλο/ α σου ώστε να προσθέσει στο επόμενο μάθημα;.....  
.....