



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**Σε συνεργασία με το**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ»**

**Τίτλος**

**«Διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε Τάξεις Υποδοχής στην Προτοβάθμια Εκπαίδευση»**

**«Teaching approaches and strategies for Greek language teaching in Reception Classes in Primary Education»**

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της Ταταρέα Αμαλίας**

**Επιβλέπουσα: κ. Οικονομάκου Μαριάνθη**

**Μέλη της εξεταστικής επιτροπής: κ. Καρατζόλα Ελένη, κ. Σκούρτου Ελένη**

**ΡΟΔΟΣ, ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ 2020**

«Οι απόψεις που διατυπώνονται στην παρούσα διπλωματική εργασία εκφράζουν αποκλειστικά τον/τη συγγραφέα».

## Περίληψη

Ένα από τα βασικότερα και ουσιαστικότερα στοιχεία πολιτισμικής ετερότητας που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, είναι η γλώσσα. Στο πλαίσιο διαχείρισης της συγκεκριμένης ετερότητας, επομένως, είναι αναγκαία προϋπόθεση να δοθεί έμφαση προς αυτήν την κατεύθυνση. Γι' αυτόν τον λόγο, είναι απαραίτητο να πραγματοποιείται σωστή και κατάλληλη γλωσσική διδασκαλία για τους μαθητές όλων των επιπέδων που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Και επειδή ο κρατικός μηχανισμός έχει αναθέσει αυτόν τον ρόλο στις τάξεις υποδοχής, είναι χρήσιμο να μελετηθεί το εν λόγω ζήτημα ποικιλοτρόπως στον συγκεκριμένο χώρο. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο εφαρμόζεται η γλωσσική διδασκαλία στις τάξεις υποδοχής, ώστε να ικανοποιεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα σε αυτές.

**Λέξεις-κλειδιά:** τάξεις υποδοχής, γλωσσική διδασκαλία, η ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, μέθοδοι και τεχνικές γλωσσικής διδασκαλίας

## **Abstract**

One of the most basic and essential elements of cultural diversity that characterizes modern multicultural societies is language. In the context of managing this diversity, therefore, it is a necessary condition to emphasize to this direction. For this reason, it is necessary to carry out correct and appropriate language teaching for students of all levels who do not have Greek as their mother tongue. Due to the fact the state mechanism has assigned this role to the reception classes, it is useful to study this issue in various ways in this area. The purpose of this work, therefore, is to investigate the way in which language teaching is applied in reception classes, in order to satisfy the educational needs of the students who attend classes in them.

**Keywords:** reception classes, language teaching, Greek as a second/foreign language, language teaching methods and techniques

## Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Μαριάνθη Οικονομάκου, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου, για την επιστημονική εποπτεία, τις πολύτιμες διορθώσεις της, την επιμονή της να παραδοθεί μια άρτια εργασία. Χωρίς την καθοδήγησή της δεν θα είχα καταφέρει να ολοκληρώσω την παρούσα εργασία.

Έπειτα, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους/τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και με τις συνεντεύξεις τους έριξαν φως στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Υπόσχομαι ότι θα ανταποκριθώ με την ίδια προθυμία, αν και όταν ζητηθεί η βοήθειά μου.

Ολόψυχα ευχαριστώ τον Αδάμη Φωτάκη και τον Daniel Egneus για την πίστη τους σε εμένα και την ψυχολογική υποστήριξη όταν έχανα το κουράγιο μου.

Τέλος, το πιο θερμό ευχαριστώ στην οικογένεια μου για την ενθάρρυνση και τη στήριξη που μου προσέφεραν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, καθώς επίσης και της συγγραφής αυτής της εργασίας.

## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

<b>Πρόλογος</b>	<b>7</b>
<b>Εισαγωγικό μέρος</b>	<b>8</b>
<b>Κεφάλαιο 1 – Η διερεύνηση του φαινομένου της διγλωσσίας</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Το φαινόμενο της διγλωσσίας</b>	<b>13</b>
<b>1.1.1 Η εννοιολογική προσέγγιση της διγλωσσίας</b>	<b>13</b>
<b>1.1.2 Μορφές διγλωσσίας</b>	<b>14</b>
<b>1.1.3 Πλεονεκτήματα της διγλωσσίας</b>	<b>16</b>
<b>1.2 Εκπαιδευτικά μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης</b>	<b>17</b>
<b>Κεφάλαιο 2 – Θεσμικό πλαίσιο και λειτουργία των τάξεων υποδοχής στην Ελλάδα</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Σύντομο ιστορικό</b>	<b>21</b>
<b>2.2 Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των τάξεων υποδοχής</b>	<b>22</b>
<b>2.3 Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής στις τάξεις υποδοχής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης</b>	<b>24</b>
<b>2.4 Η εκπαιδευτική κοινότητα των τάξεων υποδοχής: Εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες</b>	<b>25</b>
<b>Κεφάλαιο 3 – Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στις τάξεις υποδοχής</b>	<b>29</b>
<b>3.1 Βασικοί στόχοι</b>	<b>29</b>
<b>3.2 Μεθοδολογία διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στις τάξεις υποδοχής</b>	<b>32</b>
<b>3.3 Η διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος</b>	<b>36</b>
<b>3.4 Η ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου</b>	<b>40</b>
<b>Κεφάλαιο 4 – Πλαίσιο υλοποίησης της έρευνας</b>	<b>45</b>
<b>4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας</b>	<b>45</b>
<b>4.2 Μεθοδολογία</b>	<b>45</b>
<b>4.2.1 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας</b>	<b>45</b>
<b>4.2.2 Μεθοδολογική προσέγγιση</b>	<b>47</b>
<b>4.2.3 Το δείγμα της έρευνας</b>	<b>48</b>

<b>4.2.4 Ερευνητικά εργαλεία</b>	<b>49</b>
<b>Κεφάλαιο 5 – Ανάλυση δεδομένων: Στάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας</b>	<b>50</b>
<b>5.1 Μεθοδολογία της γλωσσικής διδασκαλίας</b>	<b>50</b>
<b>5.2 Στρατηγικές στη γλωσσική διδασκαλία στις ΤΥ</b>	<b>54</b>
<b>5.3 Τεχνικές και μέσα διδασκαλίας της γλώσσας</b>	<b>58</b>
<b>5.4 Δυσκολίες που εμφανίζονται κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας</b>	<b>62</b>
<b>Συμπεράσματα</b>	<b>66</b>
<b>Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία</b>	<b>71</b>
<b>Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία</b>	<b>79</b>
<b>Παράρτημα – Απομαγνητοφωνήσεις συνεντεύξεων</b>	<b>85</b>

## Πρόλογος

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών με τίτλο «Ανάλυση και διδασκαλία πρώτης και δεύτερης/ξένης γλώσσας», που πραγματοποιείται από το Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου (Ρόδος). Το γενικότερο θέμα της εργασίας είναι η διερεύνηση του τρόπου εφαρμογής της γλωσσικής διδασκαλίας στις τάξεις υποδοχής. Στόχοι είναι η εξέταση των μεθόδων, των τεχνικών των μέσων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της γλώσσας στις τάξεις υποδοχής και η αξιολόγηση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν.



## Εισαγωγικό μέρος

Η γλωσσική πολυμορφία, η οποία ως φαινόμενο μελετάται πιο εντατικά και πιο επισταμένα από τη δεκαετία του '60 και έπειτα (Mackey et al 1967), οδήγησε τους ερευνητές στο συμπέρασμα πως πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό όλων των κοινωνιών από καταβολής κόσμου, καθώς στους κόλπους κανενός κράτους δεν μιλάται μία μόνο γλώσσα (Comrie et al 2003). Η άποψη αυτή ενισχύεται ακόμα περισσότερο από το γεγονός ότι, μέχρι σήμερα, 200 περίπου κράτη στον κόσμο, όπως είναι ο Καναδάς, η Ινδία, το Λουξεμβούργο, η Νιγηρία, η Σιγκαπούρη κ.ο.κ., αναγνωρίζουν δύο ή περισσότερες επίσημες γλώσσες (Spolsky 2009· Wright 2004). Έτσι, μπορεί η παγκοσμιοποίηση, στην πρόσφατη εκδοχή της που ξεκίνησε στη δεκαετία του '80<sup>1</sup>, να δημιούργησε περισσότερες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, εξαιτίας της αυξημένης μετακίνησης των πληθυσμών, και αυτές να εδραιώθηκαν και να παγιώθηκαν με τη δημιουργία δεύτερης και τρίτης γενιάς αλλόγλωσσων πολιτών σε ένα κράτος, δεν συνιστά, όμως, σε καμία περίπτωση την αιτία εμφάνισης του εν λόγω φαινομένου.

Ανεξάρτητα, όμως, από το πότε εμφανίστηκε το φαινόμενο, μέλημα όλων των σύγχρονων κοινωνιών αυτή τη στιγμή είναι να επικεντρωθούν στο αποτέλεσμα και τις συνέπειες που έχει αυτό στα μέλη των συγκεκριμένων κοινωνιών και στους πολίτες των διάφορων κρατών. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, δημιουργήθηκαν οι χώροι για την εφαρμογή διγλωσσικών/πολυγλωσσικών πρακτικών, επηρεάζοντας τον έως τότε τρόπο ζωής των ανθρώπων, γιατί επηρέασαν αντίστοιχα τη γλωσσική πολιτική των κοινωνιών (Σκούρτου 2011). Και επειδή το κατεξοχήν πεδίο εφαρμογής της γλωσσικής πολιτικής είναι το σχολείο, στον τομέα αυτόν συνέβησαν μια σειρά από σημαντικές αλλαγές, οι οποίες αφορούσαν στις γενικότερες αποφάσεις για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και στις επιμέρους ομάδες-στόχους, στον σχεδιασμό των προγραμμάτων-πλαisiών, και των αναλυτικών προγραμμάτων, στη χάραξη συγκεκριμένων παρεμβάσεων, στον σχεδιασμό και στην παραγωγή διδακτικών υλικών, στον ορισμό των γλωσσικών επιπέδων και στην κατάταξη των μαθητών/τριών σε αυτά, στις παράλληλες υποστηρικτικές δράσεις, στις αξιολογήσεις στα διάφορα στάδια των εφαρμογών για το επιδιωκόμενο και για το εν τέλει κατακτηθέν αποτέλεσμα για κάθε

---

<sup>1</sup>Υποστηρίζεται ότι παγκοσμιοποίηση υπήρχε και πολύ πριν από τη δεκαετία του '80, κατά τη διάρκεια των αιώνων, από την άποψη της δουλείας, του αποικισμού, των ιεραποστολικών δραστηριοτήτων και των συμμαχιών, όπως το NATO, το Κίνημα των Αδέσμευτων, ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών κ.ο.κ. (Singh et al 2012).

συγκεκριμένη ομάδα-στόχο και για κάθε ομιλητή και ομιλήτρια (Σκούρτου & Κούρτη-Καζούλλη 2016, 15).

Το φαινόμενο της διγλωσσίας στην Ελλάδα, στον τομέα της εκπαίδευσης, ξεκινάει σχετικά πρόσφατα, με την εισροή μεγάλου αριθμού μεταναστών στη χώρα από την Αλβανία και τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ στη δεκαετία του '90, με αποτέλεσμα την επίσημη κήρυξη της χώρας από τότε και στο εξής σε χώρα υποδοχής από χώρα μετανάστευσης. Έτσι, παρόλο που μέχρι εκείνη την περίοδο στον ελλαδικό χώρο ζούσαν πολλές εθνικές μειονότητες που είχαν τη δική τους γλώσσα, πραγματική ανάγκη διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας προέκυψε τη συγκεκριμένη περίοδο (Tsokalidou 2005). Και αυτό γιατί τότε έγινε κατανοητό ότι ο γλωσσικός κώδικας είναι παράγοντας του αλφαριθμητισμού ενός παιδιού και, κατ' επέκταση, του βαθμού επιτυχίας του στο σχολικό περιβάλλον (Φιλιπάρδου 1997).

Ωστόσο, και πάλι δημιουργείται ένα παράδοξο: Ενώ αναγνωρίζεται η αξία της διγλωσσίας στην εκπαίδευση, μέχρι πολύ πρόσφατα, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας εφαρμόστηκε μόνο στα πρώην Σχολεία Παλινοστούντων, στη γλώσσα των αγγλικών αποκλειστικά, και στα φροντιστηριακά τμήματα εκτός ωραρίου του Αναλυτικού Προγράμματος. Μια ενέργεια που δεν είχε επιτυχία, λόγω της προσέγγισης της μητρικής γλώσσας ως αντικειμένου και όχι ως μέσου διδασκαλίας και λόγω της έλλειψης πρόσβασης σε γηγενείς μαθητές/τριες (Νικολάου 2000). Ο νόμος 2413 του 1996, ο οποίος σηματοδοτεί την έναρξη της διγλωσσίας στην εκπαίδευση, στην πράξη αποδείχθηκε ανεπαρκής, καθώς δεν μπόρεσε να καλύψει ούτε τις εκπαιδευτικές ούτε τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών των μεταναστών/στριών. Το ίδιο συμβαίνει και με τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες αντιμετώπιζαν τα παιδιά και τους ενήλικους που επιθυμούσαν να μάθουν τη γλώσσα με ταυτόσημο τρόπο (Σκούρτου & Κούρτη-Καζούλλη 2016).

Το κενό αυτό ήρθαν να καλύψουν οι τάξεις υποδοχής (Τ.Υ.), οι οποίες, έχοντας απώτερο σκοπό την ομαλή και ισότιμη ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εφαρμόζουν μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσολογικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών που έχουν ενταχθεί σε αυτές. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά φοιτούν στις συμβατικές τάξεις και, παράλληλα, τους παρέχεται, διαμέσου των Τ.Υ., υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία (ΟΕΠΕΚ 2011, 22). Επειδή, όμως, η εμφάνιση των Τ.Υ. δεν είναι νέα, καθώς έχουν δημιουργηθεί ήδη από τη δεκαετία του '80, είναι σημαντικό να εξεταστεί πόσο

κοντά είναι κάθε φορά στον στόχο που έχει τεθεί τόσο από την αρχή όσο και μετά την τροποποίηση και αναπροσαρμογή τους.

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο εφαρμόζεται η γλωσσική διδασκαλία στις Τ.Υ., ώστε να ικανοποιεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα σε αυτή.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, αντίστοιχα, που θα οδηγήσουν στην επιβεβαίωση ή στην απόρριψη του προαναφερθέντος σκοπού, είναι τα εξής:

- Είναι η μεθοδολογία που ακολουθείται ή, επιλέγεται να ακολουθηθεί, στις Τ.Υ. αποτελεσματική ως προς τους εκπαιδευτικούς στόχους που τίθενται;
- Έχει προηγηθεί σωστός σχεδιασμός της γλωσσικής διδασκαλίας με τη βοήθεια της υιοθέτησης αντίστοιχων διδακτικών στρατηγικών;
- Εξυπηρετούν οι τεχνικές και τα μέσα διδασκαλίας τον απώτερο σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας στις Τ.Υ.;
- Θεωρούνται αντιμετώπισιμα τα εμπόδια που προκύπτουν κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας της γλώσσας στις Τ.Υ.;

Το θεσμοθετημένο από το 1980 πρόγραμμα των τάξεων υποδοχής για την υποβοήθηση των αλλοδαπών μαθητών να ενταχθούν, πρωτίστως, στο σχολικό και, δευτερευόντως, στο κοινωνικό περιβάλλον της ελληνικής επικράτειας, το οποίο τροποποιήθηκε αρκετές φορές μέχρι σήμερα, στην παρούσα χρονική φάση όπου οι μεταναστευτικές και οι προσφυγικές ροές είναι κατά πολύ αυξημένες σε σχέση με το παρελθόν, μετατρέπουν το εν λόγω ζήτημα σε νούμερο ένα προτεραιότητα για το ελληνικό κράτος και την ελληνική εκπαίδευση. Τίθεται, επομένως, ένα πολύ βασικό ερώτημα το οποίο έχει να κάνει με τον τρόπο που θα καλύψει η εκπαίδευση τις ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά και θα είναι σε θέση να του προσφέρει ίσες ευκαιρίες ώστε να μην το οδηγήσει στην απομόνωση και στο περιθώριο. Γι' αυτόν τον λόγο, δεδομένου ότι η γλώσσα είναι ένα από τα κυριότερα στοιχεία που βοηθούν στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των παιδιών από διαφορετικούς πολιτισμούς, κρίνεται απαραίτητο, αφενός, να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αυτά θα καταφέρουν να την προσεγγίσουν, έτσι ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια να τη μάθουν και να τη χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους, αφετέρου, να διδαχθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ώστε να βοηθήσει τους αλλοδαπούς μαθητές στην πράξη και όχι σε ένα θεωρητικό ή ουτοπικό επίπεδο.

Κατά συνέπεια, η διερεύνηση των γλωσσικών στρατηγικών που επιλέγονται και εφαρμόζονται στις Τ.Υ. και ο βαθμός αποτελεσματικότητάς τους ως προς την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών και δυνατοτήτων των αλλοδαπών μαθητών που εντάσσονται σε αυτές τις τάξεις, είναι ίσως ο πιο άμεσος τρόπος για τον έλεγχο της κατάλληλης ή μη εφαρμογής της γλωσσικής διδασκαλίας στις Τ.Υ. για να επιτυγχάνει τον απώτερο στόχο της.

Μετά τη σαφή διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας εργασίας και την ανάπτυξη του λόγου για τον οποίο κρίνεται σημαντική η εξέταση, διερεύνηση και ανάπτυξη του εν λόγω θέματος, το επόμενο βήμα είναι ο προσδιορισμός του τρόπου υλοποίησης της έρευνας. Βάσει, λοιπόν, όσων αναφέρθηκαν στην εισαγωγή, ως καλύτερος τρόπος ανάλυσής του θεωρείται μια σταδιακή προσέγγιση του ερευνητικού αντικειμένου. Αυτό σημαίνει ότι, αφενός, επιλέγεται μια ανάλυση από το γενικό προς το ειδικό, αφετέρου, μια περιμετρική ανάλυση του εξεταζόμενου θέματος, δηλαδή μια ανάλυση που να προσεγγίζει πριν από αυτό, τα θέματα που σχετίζονται με αυτό.

Επομένως, η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, ένα θεωρητικό και ένα ερευνητικό. Πιο συγκεκριμένα, όμως, στο θεωρητικό μέρος εμπεριέχονται τρία κεφάλαια: Το πρώτο αφορά στο φαινόμενο της διγλωσσίας, δηλαδή, στην αιτία δημιουργίας των Τ.Υ., και ασχολείται, στην πρώτη ενότητά του, γενικά με το εν λόγω φαινόμενο και, στη δεύτερη ενότητά του, με την παρουσία και τον αντίκτυπό του στην εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, η πρώτη υποενότητα ασχολείται με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της διγλωσσίας, προκειμένου ο αναγνώστης να γνωρίζει από την αρχή ποιο ακριβώς είναι το αντικείμενο της εργασίας, η δεύτερη υποενότητα, με τις μορφές διγλωσσίας για την παρουσίαση της έκτασης του φαινομένου και, η τρίτη υποενότητα, με τα πλεονεκτήματά της για την αποτύπωση των θετικών χαρακτηριστικών του φαινομένου. Η δεύτερη ενότητα διερευνά τα εκπαιδευτικά μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο και η λειτουργία των Τ.Υ. στην Ελλάδα, έτσι ώστε να αναλυθεί το κομμάτι της εργασίας που αναφέρεται στις Τ.Υ. δηλαδή, στο βασικό σκέλος της. Γι' αυτόν τον λόγο, δίνεται έμφαση στο ιστορικό των Τ.Υ., το θεσμικό τους πλαίσιο, τα αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις τάξεις υποδοχής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας έρευνας, και την εκπαιδευτική κοινότητα των Τ.Υ., τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τριες.

Στο τρίτο και τελευταίο θεωρητικό κεφάλαιο, αναπτύσσεται το θέμα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στις Τ.Υ, η οποία αποτελεί το δεύτερο σκέλος της εργασίας και κύριο ζητούμενό της. Ακριβέστερα, εδώ αναλύονται οι βασικοί στόχοι της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης, η μεθοδολογία διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στις Τ.Υ., η διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας και ο τρόπος ανάπτυξης δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου.

Όσον αφορά στο ερευνητικό μέρος, τώρα, αυτό αποτελείται από τρία μέρη: (1) Τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, (2) τη μεθοδολογία και (3) την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος, παρατίθεται επακριβώς το ζητούμενο της έρευνας και τα βήματα τα οποία θα πρέπει να ακολουθηθούν για την επίτευξή του, στο δεύτερο μέρος, η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, η μεθοδολογική προσέγγιση, το δείγμα της έρευνας και τα ερευνητικά εργαλεία και, στο τρίτο μέρος, οι στάσεις/απόψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ειδικότερα, θα εξεταστούν οι στάσεις που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί για τη μεθοδολογία της γλωσσικής διδασκαλίας, τις στρατηγικές στη γλωσσική διδασκαλία στις Τ.Υ., τις τεχνικές και τα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στη γλωσσική διδασκαλία στις Τ.Υ. και τις δυσκολίες που εμφανίζονται κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Η εργασία θα ολοκληρωθεί με τελικό συμπέρασμα, το οποίο θα είναι η απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, κατ' επέκταση, και η επιβεβαίωση ή η διάψευση του σκοπού της εργασίας.

Ωστόσο, το παρόν κείμενο θα κλείσει με την πλήρη παράθεση των βιβλιογραφικών αναφορών και το παράρτημα, στο οποίο θα συμπεριλαμβάνεται η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

## **Κεφάλαιο 1 – Η διερεύνηση του φαινομένου της διγλωσσίας**

### ***1.1 Το φαινόμενο της διγλωσσίας***

#### ***1.1.1 Η εννοιολογική προσέγγιση της διγλωσσίας***

Το φαινόμενο της διγλωσσίας, όσο και αν φαίνεται σύγχρονο και κάτι που αφορά σε συγκεκριμένες μόνο κοινωνίες, κυρίως σε εκείνες που χαρακτηρίζονται ως πολυπολιτισμικές, είναι ένα φαινόμενο που εμφανίζεται στη συντριπτική πλειονότητα των κοινωνιών, αν όχι σε όλες, και από τη σύστασή τους (Hoxha 2019). Αυτό συμβαίνει γιατί σχεδόν καμία γλωσσική κοινότητα δεν είναι μονογλωσσική, εξαιτίας της ετερότητας που δημιουργείται στο πλαίσιο των κοινωνιών, αφενός, λόγω των πολλαπλών ρόλων που καλούνται να διαδραματίσουν τα υποκείμενά τους (Γκότοβος 2013), αφετέρου, λόγω των γενικών οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα στο εσωτερικό των εκάστοτε κοινωνιών (Hoxha 2019). Έτσι, λοιπόν, ο όρος διγλωσσία μπορεί να αναφέρεται είτε στην καταγωγή των ατόμων, είτε στις ικανότητές τους, είτε στη λειτουργία τους, είτε στη συμπεριφορά τους (Skutnabb-Kangas 1981, 93-94).

Οπότε, αντίστοιχα, δίγλωσσο μπορεί να είναι ένα άτομο σε τρεις περιπτώσεις: (1) όταν έχει μάθει δύο γλώσσες από την αρχή, δηλαδή από την οικογένειά του, και επικοινωνεί διαμέσου αυτών από την πρώτη στιγμή που μαθαίνει να εκφράζεται (2) όταν εκτίθεται από τη γέννησή του σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον, αναπτύσσει παράλληλα δύο γλώσσες και είναι σε θέση να παράγει σημαντικές εκφράσεις και στις δύο γλώσσες και (3) όταν χρησιμοποιεί δύο γλώσσες στις περισσότερες περιπτώσεις ή έχει πρόσβαση την ίδια στιγμή σε δύο κουλτούρες (Skutnabb-Kangas 1981). Ως εκ τούτου, με τον όρο διγλωσσία υπονοείται η παράλληλη χρήση ή συνύπαρξη δύο διαφορετικών γλωσσών μέσα στο πλαίσιο της ίδιας γλωσσικής κοινότητας (Ferguson 1959) και διακρίνεται σε υψηλού και χαμηλού κύρους, όπου, στη μεν πρώτη περίπτωση, εντάσσεται η επίσημη γλώσσα, δηλαδή αυτή που χρησιμοποιείται στα επίσημα γραπτά κείμενα και στους θεσμούς, ενώ, στη δεύτερη περίπτωση, εντάσσεται η ανεπίσημη γλώσσα, δηλαδή αυτή που χρησιμοποιείται στην καθημερινή επικοινωνία των ανθρώπων (Σκούρτου 2011, 67· Αρχάκης & Κονδύλη 2002, 101).

Επομένως, η διγλωσσία είναι ένα χαρακτηριστικό της κοινωνίας με την οποία σχετίζεται και αναφέρεται στην αλληλεπίδραση της γλώσσας με ό,τι συνοδεύει τη γλώσσα (ιδιώματα, μορφές, κειμενικά είδη) (Chick 2009, όπως αναφ. στη Σκούρτου 2001, 41), αλλά, παράλληλα, είναι και ατομικό φαινόμενο, γιατί επηρεάζει στα δίγλωσσα άτομα το επίπεδο σκέψης τους και την πορεία του βίου τους (Baker 2001, 46). Στη βιβλιογραφία, ωστόσο, για τον συγκεκριμένο όρο μπορεί κανείς να βρει πολλούς ορισμούς, γιατί η καθεαυτή έννοιά της είναι ιδιαίτερα ευρεία. Οπότε, ανάλογα με τον στόχο του ο εκάστοτε ερευνητής μπορεί να επιλέξει ως ορισμό της εν λόγω έννοιας αυτόν που ταιριάζει περισσότερο στο εξεταζόμενο αντικείμενό του.

Κατά συνέπεια, η γλώσσα σε μια κοινωνία μπορεί να αντιμετωπίζεται ως *πρόβλημα*, *δικαίωμα* ή *κεφάλαιο* (Ruiz 1984, όπως αναφ. στον Baker 2001, 518-528). *Πρόβλημα*, γιατί κάποιοι θεωρούν ότι μια διαφορετική γλώσσα από την κυρίαρχη εμποδίζει τόσο την κοινωνική όσο και την προσωπική εξέλιξη, με αποτέλεσμα, να προτείνεται η αφομοίωση ως μόνη λύση, *δικαίωμα*, γιατί είναι βασικό ανθρώπινο δικαίωμα η διατήρηση ενός από τα σημαντικότερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, παρόλο που οι συνθήκες (νόμοι και θεσμοί) δεν ευνοούν αυτή την προοπτική και *κεφάλαιο*, γιατί δημιουργεί γλωσσική ποικιλομορφία, που είναι γόνιμη για την αλληλεπίδραση των πολιτισμικών κοινοτήτων.

### **1.1.2 Μορφές διγλωσσίας**

Η διγλωσσία, από τον ορισμό της κιάλας, υπονοεί ότι μπορεί να έχει διαφορετικές μορφές, οι οποίες καθορίζονται από το σημείο στο οποίο εστιάζουν ή την κατεύθυνση που μπορεί να έχει. Αυτή η διάκριση δημιουργεί και κάποια δίπολα μεταξύ τους. Μερικές τέτοιες μορφές και δίπολα αντίστοιχα, που συναντώνται πιο συχνά στη βιβλιογραφία είναι οι/τα εξής:

*Ατομική διγλωσσία* (bilingualism), η οποία αναφέρεται στο άτομο ως μονάδα.

*Κοινωνική διγλωσσία* (diglossia), η οποία σχετίζεται με ένα κοινωνικο-πολιτιστικό φαινόμενο. Με αυτού του είδους τη διγλωσσία, τα διάφορα κράτη έχουν δύο γλώσσες: την επίσημη, η οποία ισχύει σε οτιδήποτε απαιτείται επίσημος λόγος, όπως, για παράδειγμα, στις δημόσιες υπηρεσίες, στην εκπαίδευση και στους νόμους, και η ανεπίσημη ή οι ανεπίσημες, οι οποίες χρησιμοποιούνται για προσωπικούς λόγους (Baker&Jones 1998).

*Ταυτόχρονη διγλωσσία* (simultaneous bilingualism), η οποία αναφέρεται στην ανάπτυξη δύο γλωσσών ταυτόχρονα, από τη στιγμή που το παιδί θα αρχίσει να επικοινωνεί λεκτικά, και γίνεται με φυσικό τρόπο, χωρίς δηλαδή διδασκαλία. Πρόκειται, με πιο απλά λόγια, για την ταυτόχρονη κατάκτηση δύο διαφορετικών γλωσσών. Η διαδικασία που ακολουθείται, είναι η ίδια ακριβώς με τη μονογλωσσική ανάπτυξη (Unsworth 2013).

*Διαδοχική διγλωσσία* (consecutive bilingualism) είναι, όπως μαρτυρείται και από την ονομασία της, η εκμάθηση δύο διαφορετικών γλωσσών, με τη μία να έπεται της άλλης. Εδώ, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται έπειτα από διδασκαλία. Το ακριβώς αντίθετο, δηλαδή, με αυτό που συμβαίνει στην ταυτόχρονη διγλωσσία. Η κατάκτηση της γλώσσας σε αυτή τη μορφή διγλωσσίας γίνεται σε στάδια (Tabors 1997): (1) χρήση της πρώτης γλώσσας (χρήση της πρώτης γλώσσας ακόμα και μετά την εμφάνιση στο νέο περιβάλλον όπου ζουν της δεύτερης γλώσσας), (2) σιωπηλή περίοδος (η ακρόαση υπερσχύει της ομιλίας, γιατί η γνώση της γλώσσας είναι από μηδενική έως ελάχιστη), (3) τηλεγραφικός λόγος και χρήση απομνημονευμένων φράσεων (συνομιλία με σύντομες ή απομνημονευμένες φράσεις, χωρίς απαραίτητα συνειδητή χρήση τους), (4) παραγωγική χρήση της δεύτερης γλώσσας (περιγραφή δραστηριοτήτων με παραγωγή δικών τους προτάσεων, όχι απαραίτητα σωστών γραμματικά και συντακτικά).

*Λειτουργική διγλωσσία*, που είναι ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιεί κάποιος την ικανότητά του να χειρίζεται δύο γλώσσες και η οποία αφορά στο πότε, πού και με ποιον χρησιμοποιεί ο ομιλητής τις δύο αυτές γλώσσες (Fishman 1980). Η λειτουργική διγλωσσία ως έννοια είναι διαφορετική από τη γλωσσική ικανότητα, γιατί, η δεύτερη, ταυτίζεται περισσότερο με την ακαδημαϊκή επίδοση και απόδοση (Baker 2001).

*Ελιτιστική διγλωσσία*, πρόκειται για την περίπτωση που αναφέρεται στην εκμάθηση μιας γλώσσας για καθαρά μορφωτικούς ή και πολιτισμικούς σκοπούς, δηλαδή, για σκοπούς που δεν είναι αναγκαστικοί (Paulston 1980, όπως αναφ. στην Τριάρχη-Hermann 2000).

*Λαϊκή διγλωσσία*, η οποία είναι η περίπτωση που η εκμάθηση μιας γλώσσας γίνεται για αναγκαστικούς λόγους, όπως για παράδειγμα, η παραμονή σε μια ξένη χώρα ή η συχνή μετακίνηση σε μια άλλη χώρα (το αντίθετο από την ελιτιστική) (Τριάρχη-Hermann 2000).

Συνεπώς, η διγλωσσία μπορεί να εμφανίζεται με διαφορετικές μορφές και έτσι τα άτομα που μιλούν έστω και στοιχειωδώς μια δεύτερη γλώσσα, στην πλειονότητα των



περιπτώσεων, κατατάσσονται στα δίγλωσσα. Αυτό, από τη μια, κάνει μεν δύσκολο τον διαχωρισμό των δίγλωσσων από τα μη δίγλωσσα άτομα, αλλά, από την άλλη, δίνει αφορμές για τη σφαιρική και δυναμική μελέτη του φαινομένου της διγλωσσίας.

### **1.1.3 Πλεονεκτήματα της διγλωσσίας**

Από τη στιγμή που η διγλωσσία είναι παράλληλα ατομικό και κοινωνικό φαινόμενο, είναι αναμενόμενο τα πλεονεκτήματα που δημιουργούνται να επηρεάζουν τόσο διάφορους ατομικούς όσο και διάφορους κοινωνικούς παράγοντες. Αυτοί μπορεί να είναι γνωστικοί, γλωσσικοί και ψυχολογικοί, αλλά και κοινωνικο-πολιτισμικοί.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στη γνωστική λειτουργία, σε έρευνες έχει αποδειχθεί ότι υπάρχει μεγάλη πιθανότητα η διγλωσσία να οδηγεί σε γνωστικά πλεονεκτήματα έναντι της μονογλωσσίας, γιατί μπορεί να προσφέρει μεγαλύτερη νοητική ευελιξία, δηλαδή την ικανότητα να έχει κανείς αφαιρετικό και ανεξάρτητο τρόπο σκέψης και να προσφέρει το ανώτερο στην έννοια του σχηματισμού των λέξεων (Baker 2011, 144-145), ενώ επιτρέπει και την πιο αναλυτική σκέψη, γιατί τα δίγλωσσα άτομα εξασκούνται σε διαφορετικά γλωσσικά συστήματα με διαφορετικούς κανόνες στο καθένα από αυτά (Baker 2011, 152). Παράλληλα, θετικό αντίκτυπο έχει και στον έλεγχο προσοχής, δηλαδή, στην εκτελεστική λειτουργία, καθώς ενισχύει στα προαναφερθέντα άτομα την ικανότητα παρακολούθησης των πιο σημαντικών πληροφοριών αναστέλλοντας την ίδια στιγμή τις μη σχετικές πληροφορίες (DeCaro&Beilock 2009, 51).

Επιπλέον, ένα πιο εμπλουτισμένο και πολιτισμικό δίγλωσσο περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει πλεονέκτημα στην ανάπτυξη του Δείκτη Νοημοσύνης (Intelligence Quotient, IQ) και μια θετική μεταφορά μεταξύ δύο γλωσσών μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη του λεκτικού IQ (Baker 2011). Αυτό δείχνει ότι η διγλωσσία είναι περισσότερο θετική στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού παρά εμπόδιο (Peal&Lambert 1962, όπως αναφ. στον Baker 2011). Γι' αυτόν τον λόγο, μια οικογένεια, είτε είναι πολυπολιτισμική είτε όχι, πρέπει να ενθαρρύνει τα παιδιά της να γίνουν δίγλωσσα (Hamers &Blanc 2004).

Όσον αφορά στους ψυχολογικούς παράγοντες, η διγλωσσία δίνει στο άτομο το αίσθημα του ανήκειν, κατ' επέκταση, και την αυτοεκτίμηση που χρειάζεται όταν ζει σε μία χώρα μακριά από τη δική του, γιατί η γλώσσα είναι αναμφισβήτητα ένα από τα σύμβολα και τους δείκτες που οριοθετούν μια χώρα, περιοχή ή ομάδα και, επομένως, συνιστά σημαντικό

στοιχείο της πολιτισμικής και της εθνικής ταυτότητας. Οπότε, η εκμάθηση της γλώσσας μιας άλλης χώρας βοηθάει στην ανάπτυξη και της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου που ζει σε αυτή τη χώρα (Baker 2011).

Τέλος, όσον αφορά στους κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες, η διγλωσσία προσφέρει στο άτομο την ικανότητα ευαισθητοποίησης για το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει, γιατί, έχοντας κατακτήσει ένα πολιτισμικό στοιχείο της, είναι σε θέση να αλληλεπιδρά πιο ουσιαστικά με την κοινότητα. Ως αποτέλεσμα καλλιεργείται διαπολιτισμική συνείδηση και αμβλύνονται οι όποιες πρακτικές διακρίσεων και ρατσισμού θα προέκυπταν από τη μη κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών (Baker 2010· Τσοκαλίδου 2012, 83-86).

Συνεπώς, η πιο ουσιαστική κατανόηση του φαινομένου της διγλωσσίας και των επιπτώσεων της στο άτομο είναι ζωτικής σημασίας, καθώς μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την προσαρμογή των εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών. Επομένως, η πρώτη και η δεύτερη γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο, όχι μόνο δεν ανταγωνίζονται μεταξύ τους, αλλά βρίσκονται και σε σχέση αλληλεξάρτησης (Foulidi et al 2019, 1).

## **1.2 Εκπαιδευτικά μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης**

Η δίγλωσση εκπαίδευση, που, βάσει του ορισμού της, είναι η ταυτόχρονη παροχή εκπαίδευσης σε δύο γλώσσες, για να εκπληρώνει τον σκοπό της κάθε φορά πρέπει να θέτει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, οι οποίοι μπορεί να εκτείνονται και πέρα από την καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων. Γι' αυτόν τον λόγο, μπορεί να υπάρχουν πολλά διαφορετικά μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης, τα οποία θα αυξάνονται διαρκώς όσο οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μειονοτήτων ως προς τη γλώσσα αυξάνονται αντίστοιχα ή μεταβάλλονται (Σακελλαροπούλου 2007). Μερικά τέτοια μοντέλα που συναντώνται στη βιβλιογραφία είναι τα παρακάτω:

Μεταβατική εκπαίδευση (Transitional bilingual education), δηλαδή, η αντικατάσταση στην επικοινωνία της μειονοτικής γλώσσας της οικογένειας από την κυρίαρχη της χώρας όπου ζουν. Η μητρική γλώσσα χρησιμοποιείται ως εργαλείο για την κατάκτηση της κυρίαρχης γλώσσας και η διαδικασία εκτείνεται σε βάθος χρόνου (Tosi 1988). Με το είδος αυτό εκπαίδευσης γίνεται η γέφυρα από τη μια γλώσσα στην άλλη και η ανάπτυξη της γλώσσας της χώρας διαμονής (κυρίαρχη γλώσσα) με ταυτόχρονη αντικατάσταση της

μητρικής (Baker 2001). Έχει αφομοιωτική λογική, αλλά η ολοκληρωτική αντικατάσταση της μητρικής γίνεται όταν κατακτηθεί πλήρως ή έστω επαρκώς η γλώσσα της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας (Σακελλαροπούλου 2007).

Εκπαίδευση της διατήρησης (Mother tongue maintenance programs), η οποία αποτελεί το αντίστροφο είδος εκπαίδευσης από τη μεταβατική, καθώς αφορά στη διατήρηση και ενίσχυση της μειονοτικής γλώσσας, κατ' επέκταση, και της πολιτισμικής ταυτότητάς της (Baker 2001). Είναι το πιο επιτυχημένο μοντέλο εκπαίδευσης, γιατί η διγλωσσία συνοδεύεται από ισότητα και κοινωνική ενσωμάτωση (Skutnabb-Kangas 1988).

Εκπαίδευση εμπλουτισμού (Enrichment bilingual education), αποσκοπεί στη διατήρηση της υπάρχουσας (μειονοτικής) γλώσσας και στην εξέλιξή της τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Αφορά σε όλα τα παιδιά που μαθαίνουν μια γλώσσα, είτε ανήκουν στη μειονοτική ομάδα είτε ανήκουν στην πλειονοτική ομάδα και μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα στο σχολείο. Αποσκοπεί στην περαιτέρω καλλιέργεια της μειονοτικής γλώσσας τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο, η οποία, με τη σειρά της, θα οδηγήσει στον πολιτισμικό πλουραλισμό και την κοινωνική αυτονομία μιας εθνοτικής ομάδας (Νικολάου 2003).

Εκπαίδευση της εμβύθισης (submersion education), η οποία αναφέρεται σε συνδιδασκαλία των παιδιών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες με παιδιά που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα, στη γλώσσα της τελευταίας και σε βάρος της πρώτης. Πρόκειται για εκπαίδευση των δύο ομάδων με κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Krashen 1981), που στοχεύει στη γλωσσική αφομοίωση των παιδιών των μειονοτικών ομάδων και τη μοναδική χρήση της επίσημης γλώσσας του κράτους όπου βρίσκονται και διαμένουν (Baker 2001). Τα αποτελέσματα είναι αρνητικά, καθώς προκύπτουν φτωχές σχολικές επιδόσεις των παιδιών των μειονοτήτων και περιθωριοποίησή τους σε κοινωνικό επίπεδο (Skutnabb-Kangas 1988).

Απομονωτική εκπαίδευση (segregationist language education) είναι η πολιτική μονογλωσσίας της μειονοτικής ομάδας. Σε αντίθεση με την εκπαίδευση εμβύθισης, εδώ η μειονοτική ομάδα εκπαιδεύεται μόνη της και στη γλώσσα της, ώστε να διατηρηθεί η διαφοροποίησή της από την άρχουσα τάξη και να μην αλλοιώσει τον πολιτισμό της τελευταίας (άρχουσα τάξη). Ακυρώνει στην πράξη την εκμάθηση ενός κοινού μέσου επικοινωνίας των δύο ομάδων (Πατσιαρικά 2014).

Κύρια εκπαίδευση (με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας). Αυτός ο τύπος εκπαίδευσης, όπως μαρτυρά και ο τίτλος της, αφορά στην εκπαίδευση μέσω της μητρικής γλώσσας των παιδιών τα οποία μαθαίνουν άλλη μια γλώσσα ως δεύτερη, χωρίς αυτή να χρησιμοποιείται για τη γενικότερη διδασκαλία παρά μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις (Πατσιαρίκα 2014).

Διαχωριστική εκπαίδευση (separatist education), η οποία αναφέρεται στην καλλιέργεια της μονογλωσσίας στη μειονοτική γλώσσα για λόγους προστασίας της από τη γλωσσική πλειονότητα, καθώς και για διάφορους άλλους πολιτισμικούς λόγους. Οργανώνεται αυστηρά από τη μειονότητα από την οποία προέρχεται, γιατί απώτερος σκοπός της είναι η επιστροφή στη χώρα καταγωγής της (Σκούρτου κ.ά. 2004). Οπότε, το ενδιαφέρον των μελών της εν λόγω μειονότητας στρέφεται στη μη αποκοπή από τα πολιτισμικά της στοιχεία και επειδή ένα σχολείο είναι από δύσκολο έως αδύνατον να ανταποκριθεί σε ένα αίτημα γλωσσικού διαχωρισμού, αναλαμβάνουν οι ίδιοι οι ενδιαφερόμενοι/ες την ευθύνη (Baker 2001).

Δίγλωσση εκπαίδευση εμβάπτισης (immersion education) είναι η εκπαίδευση που οδηγεί στη διγλωσσία και τη διαπολιτισμικότητα χωρίς να «χάσει» ούτε η μία (πλειονότητα) ούτε η άλλη πλευρά (μειονότητα). Εδώ, οι μαθητές/τριες που προέρχονται από τις μειονότητες επιτρέπεται να κάνουν χρήση της δικής τους γλώσσας έως ότου φτάσουν στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Baker 2001). Αρχικά, οι οδηγίες είναι στη δεύτερη γλώσσα, ενώ, με το πέρασμα των τάξεων, αυξάνονται οι οδηγίες στη μητρική ή πρώτη γλώσσα (Krashen 1981). Τα προγράμματα αυτού του είδους εκπαίδευσης διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες, περιλαμβάνοντας ποικίλες συνιστώσες (ηλικία, χρόνο που αφιερώνει το πρόγραμμα κ.ο.κ.) (Baker 2001· Cummins 2005).

Εξελικτική δίγλωσση εκπαίδευση γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς (Developmental maintenance bilingual education). Πρόκειται γι' άλλη μια μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης με έμφαση στη μειονοτική γλώσσα. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων εκπαιδεύονται διαμέσου της μητρικής τους γλώσσας και στόχος είναι η αθροιστική διγλωσσία. Σε αυτή τη μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης υπάρχει, από τη μια μεριά, προστασία της πρώτης γλώσσας και, από την άλλη μεριά, σταδιακή ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας (Baker 2001). Τα μαθήματα πραγματοποιούνται εκτός σχολικού ωραρίου, κατά τις βραδινές ώρες ή τα Σαββατοκύριακα.

Αμφίδρομη δίγλωσση εκπαίδευση (Two-way/Dual language bilingual education) είναι η εκπαίδευση που πραγματοποιείται στις τάξεις όπου ο αριθμός των μαθητών της γλωσσικής μειονότητας και της γλωσσικής πλειονότητας είναι ισοδύναμος ή περίπου ισοδύναμος και βοηθάει στη διδασκαλία και την παράλληλη εκπαίδευση και στις δύο γλώσσες. Στόχος είναι τα παιδιά να βγουν από εκεί σχετικά αμφιδύναμα δίγλωσσα. Επιχειρείται, με πιο απλά λόγια, η ανάπτυξη διγλωσσικού αλφαριθμητισμού και αθροιστικής διγλωσσίας (Baker 2001).

Δίγλωσση εκπαίδευση σε κυρίαρχες γλώσσες (Bilingual education majority languages) είναι η παράλληλη χρήση δύο ή περισσότερων κυρίαρχων γλωσσών στο σχολείο. Οι στόχοι αυτών των σχολείων περιλαμβάνουν συνήθως τη διγλωσσία ή την πολυγλωσσία, τη διγλωσσική ικανότητα στον γραπτό λόγο και την πολιτιστική πολλαπλότητα (Baker, 2001).

Συνεπώς, η εξέλιξη των προγραμμάτων εκπαίδευσης με τα χρόνια δείχνει ότι έχει ξεπεραστεί εδώ και αρκετό καιρό η αφομοιωτική λογική, καθώς αυτά στοχεύουν προς μια διαπολιτισμική εκπαίδευση με ουσία. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι τέτοια ώστε τα παιδιά από άλλες χώρες να αισθάνονται ότι βρίσκονται πραγματικά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και όχι σε μια κοινωνία που επιδιώκει να τα εντάξει μόνο εφόσον αφομοιωθούν στη λογική της. Ως εκ τούτου, η διδασκαλία της γλώσσας πρέπει να γίνεται αυστηρά με όρους δεύτερης/ξένης γλώσσας και όχι με όρους κυρίαρχης και μίας και μοναδικής γλώσσας.

## **Κεφάλαιο 2 – Θεσμικό πλαίσιο και λειτουργία των Τ.Υ. στην Ελλάδα**

### **2.1 Σύντομο ιστορικό**

Ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) διατρέχει όλο το διάστημα από τη δεκαετία του '80 έως σήμερα, προσαρμοζόμενος στις ανάγκες που δημιουργούνται στα σχολεία κάθε φορά, εξαιτίας της πολυπολιτισμικότητας (Ely & Thomas 2001). Έτσι, λοιπόν, αρχικά εφαρμόζεται για τα παιδιά των παλιννοστούντων Ελλήνων από τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, ως επί το πλείστον, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στη σχολική ζωή της Ελλάδας και να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ελληνικού σχολείου (Σκούρτου κ.ά. 2004, 23), ενώ, αργότερα, με την επίσημη θεσμική εδραίωσή της (θα περιγραφούν εκτενώς στην επόμενη ενότητα), συμπεριελήφθησαν και οι μαθητές εντός της (τότε) ΕΕ και εκτός της Ευρωπαϊκής Ζώνης.

Παρ' όλα αυτά, ο στόχος ήταν πάντα ο ίδιος, δηλαδή, η ομαλή ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αν και προστίθεται και η διδασκαλία της γλώσσας από τη χώρα προέλευσης των μαθητών για τη διατήρηση της εθνικής τους ταυτότητας (ΦΕΚ 186/27-12-1983). Κάτι ανάλογο, δηλαδή, με αυτό που είχε ακολουθηθεί στη Γερμανία με τα Ελληνόπουλα, αν και εδώ έμεινε σε θεωρητικό μόνο επίπεδο, αφού στην πράξη δεν διδασκόταν η γλώσσα της χώρας προέλευσης των παιδιών στις Τ.Υ. (Δαμανάκης 2005).

Αναγνωρίζοντας, όμως, το προαναφερθέν πρόβλημα στα τέλη της δεκαετίας του '90, ο θεσμός των Τ.Υ. τροποποιήθηκε και η ελληνική πήρε τη θέση της ξένης γλώσσας, με αποτέλεσμα να γίνει για πρώτη φορά λόγος για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Πολύ δε αργότερα, μια δεκαετία και πλέον μετά (2010), οι Τ.Υ. λειτουργούν στο πλαίσιο των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) ως υποστηρικτική δράση για την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών.

Ο τρόπος λειτουργίας τους στην αρχή ήταν αυτόνομος, στο πλαίσιο, όμως, του κανονικού σχολείου, καθώς είχαν ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα (ήταν κάτι αντίστοιχο με τις γερμανικές προπαρασκευαστικές τάξεις) (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011), αλλά από τα μετέπειτα χρόνια, και αυτό ισχύει και σήμερα, είναι ενταγμένες στη σχολική μονάδα, όπου οι μαθητές προσέρχονται σε αυτές ορισμένες ώρες την εβδομάδα και λειτουργούν σύμφωνα με τις ρυθμίσεις που προβλέπονται από την υπουργική απόφαση Φ10/20/Γ1/708 (28-9-1999). Μαθήματα που διδάσκονται στις νέας μορφής Τ.Υ. είναι η ελληνική γλώσσα, η ιστορία και ο

πολιτισμός. Δικαίωμα παρακολούθησης σε αυτές έχουν όλοι οι μαθητές που δεν έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική ή δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις της τάξης που αντιστοιχεί στην ηλικία τους, όπως για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες της Μουσουλμανικής μειονότητας ή οι Ρομά μαθητές, με σκοπό την ομαλή και ισότιμη ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Αγωγής.

## **2.2 Θεσμικό πλαίσιο των Τ.Υ.**

Οι Τ.Υ. μέχρι σήμερα μετρούν σχεδόν 40 χρόνια παρουσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και, όπως είναι φυσικό, το θεσμικό τους πλαίσιο έχει διαμορφωθεί και αναδιαμορφωθεί πολλές φορές στο πέρασμα των χρόνων. Σταδιακά και χρονολογικά, λοιπόν, οι μεταβολές αυτές είναι οι εξής:

Το 1980, γίνεται η ίδρυσή τους με Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) (ΦΕΚ 818/Ζ/4139/20-10-1980) για παλιννοστούντες μαθητές και μαθήτριες, με σκοπό την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει μέχρι τώρα από την εκπαίδευση στη χώρα που ζούσαν έως εκείνη τη στιγμή και την ταυτόχρονη απόκτηση των απαραίτητων εφοδίων για την περαιτέρω εξέλιξή τους σε επαγγελματικό και μορφωτικό επίπεδο στο πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας.

Το 1983, κατοχυρώνονται νομοθετικά, με τον Ν. 1404/83, αρ. 45 και συμπεριλαμβάνονται μαθητές από χώρες μέλη της ΕΕ και λοιπούς αλλοδαπούς μαθητές. Ωστόσο, η πρώτη κατηγορία (από χώρες μέλη της ΕΕ) έχει τη δυνατότητα να φοιτήσει σε ξένα σχολεία (ιδιωτικά), ενώ η δεύτερη κατηγορία (λοιποί αλλοδαποί) εντάσσονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό να προσαρμοστούν σε αυτό (γλωσσική και πολιτισμική αφομοίωση) (Σκούρτου κ.ά. 2004).

Το 1990, συμπληρώνεται η παραπάνω νομοθεσία, με τον ΦΕΚ 110/27-8-1990, όπου η διαδικασία ίδρυσής τους περνά πλέον στη δικαιοδοσία του εκάστοτε Νομάρχη και φεύγει από τον Υπουργό, έτσι ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία στη λειτουργία της. Επίσης, διατυπώνεται από εδώ και στο εξής ρητά ότι αφορά σε παλιννοστούντες μαθητές και παιδιά επαναπατριζόμενων Ελλήνων (ομογενείς Πόντιοι από την πρώην Σοβιετική Ένωση) και η διδασκαλία ανατίθεται επιπρόσθετα και σε ιδιώτες ταυτόχρονα με τους δημόσιους λειτουργούς που είχαν την αποκλειστική δικαιοδοσία μέχρι τότε (Δαμανάκης 2005). Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών

προέλευσης μερικές (2 ή 3) ώρες την εβδομάδα και προβλέπεται η πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού, όπως ψυχολόγων, κοινωνιολόγων και κοινωνικών λειτουργών, για τη στήριξη του έργου, αλλά και των ίδιων των μαθητών που φοιτούν σε αυτές τις τάξεις. Ανάλογες δομές κινούνται στο πλαίσιο της αφομοιωτικής πολιτικής, γι' αυτό σκοπός τους είναι η κάλυψη των κενών που εμφανίζουν τα παιδιά αυτά ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν το γρηγορότερο δυνατόν στις κανονικές τάξεις και, κατ' επέκταση, να προσαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το μορφωτικό κεφάλαιο που διαθέτει ήδη το κάθε παιδί, αγνοείται.

Το 1994, το θεσμικό πλαίσιο τροποποιείται με Υ.Α (ΦΕΚ 930, τ. Β'/14-12-1994) και ορίζεται ότι οι Τ.Υ. λειτουργούν ως παράλληλη τάξη για τη βοήθεια και στήριξη των μαθητών ώστε να προσαρμοστούν και να ενταχθούν στην τάξη που ορίζεται από την ηλικία τους. Διδάσκονται τα μαθήματα του επίσημου αναλυτικού προγράμματος στη βάση των αναγκών των μαθητών που παρακολουθούν τα μαθήματα στις Τ.Υ. (Δαμανάκης 2005).

Το 1999, με Υ.Α. και πάλι (ΦΕΚ 1789 τ. Β'/28-9-1999), γίνονται νέες ρυθμίσεις στον θεσμό των Τ.Υ. Μια σημαντική διαφοροποίηση είναι ότι από εδώ και στο εξής γίνεται για πρώτη φορά λόγος για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Αλλαγές, ωστόσο, γίνονται και στο πρόγραμμα των Τ.Υ., το οποίο ολοκληρώνεται σε δύο κύκλους:

- Τάξεις Υποδοχής Ι, όπου εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας για μαθητές που θα ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος. Εδώ, οι μαθητές δεν έχουν καμία γνώση της ελληνικής γλώσσας ή έχουν ελάχιστη γνώση αυτής.
- Τάξεις Υποδοχής ΙΙ, όπου εφαρμόζεται μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσολογικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών που έχουν ενταχθεί σε αυτές. Πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία και η φοίτηση διαρκεί δύο διδακτικά έτη (σε εξαιρετικές περιπτώσεις και τρία διδακτικά έτη). Δηλαδή, εδώ οι μαθητές παρακολουθούν κανονικά τα μαθήματα στις τάξεις του σχολείου και στις Τ.Υ. λαμβάνουν γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη, το οποίο σημαίνει ότι η γλωσσική τους επάρκεια είναι σε ικανοποιητικά επίπεδα, αλλά υστερούν στο σύνολο του αναλυτικού προγράμματος.

Ο ελάχιστος αριθμός μαθητών για τη σύσταση Τ.Υ. Ι και ΙΙ είναι 9 και ο μέγιστος 17 και αρχικά ο ελάχιστος αριθμός ήταν 10 και ο μέγιστος 25 για τους επιτρεπόμενους μαθητές σε



μα Τ.Υ.. Οι μαθητές συμμετέχουν στις Τ.Υ. μόνο έπειτα από τεστ γλωσσικής επάρκειας και δήλωση του γονέα ότι επιτρέπει τη συμμετοχή του παιδιού σε αυτές. Η τελική απόφαση λαμβάνεται από τον σύλλογο διδασκόντων σε συνεργασία με τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο. Τα παιδιά που εντάσσονται στις Τ.Υ. τις επισκέπτονται με εναλλασσόμενο ωράριο από μέρα σε μέρα, ώστε ούτε να χάνουν τα ίδια μαθήματα κάθε φορά ούτε να απουσιάζουν από μαθήματα που θα ήταν περισσότερο ωφέλιμο να παρακολουθήσουν στις κανονικές τάξεις.

Το 2010, με τον Ν. 3879/2010, οι Τ.Υ. λειτουργούν ως τμήμα των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και βρίσκονται σε περιοχές με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και υψηλή σχολική διαρροή, προκειμένου να υπάρξει ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών (ΦΕΚ 163Α/21-9-2010).

### ***2.3 Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής στις τάξεις υποδοχής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης***

Από το 2010, με τον Ν. 3879/2010, εισήχθη ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, σκοπός των οποίων είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως η λειτουργία των τάξεων υποδοχής (ΙΕΠ 2019).

Με την υπ. αριθμ. 41/10-10/2017 Πράξη του, το ΔΣ του ΙΕΠ εισηγείται ανοιχτό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τ.Υ. Ι ΖΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες. Το προτεινόμενο ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών λαμβάνει υπόψη τα επίπεδα ελληνομάθειας (Α1: Στοιχειώδης γνώση, Α2: Βασική γνώση για παιδιά) του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ), καθώς και τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού (μηδενική ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας, μη συστηματική σχολική φοίτηση ή/και μακρά απουσία από το σχολείο, περιορισμένη έως ελάχιστη εμπειρία χρήσης αλφαβητικής γραφής). Γενικός σκοπός της φοίτησης στην Τ.Υ. Ι είναι η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοούν και να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο σε βαθμό που να τους επιτρέπει να ενταχθούν σταδιακά πλήρως στην κανονική τάξη (ΙΕΠ 2017).

Ειδικά για τα παιδιά πρόσφυγες, τα οποία ενδέχεται να μην έχουν φοιτήσει προηγουμένως σε Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων ή σε σχολεία της χώρας προέλευσης, η φοίτηση στις Τ.Υ., συνδέεται άμεσα με την εξοικείωσή τους με τους κανόνες σχολικής ζωής και τη σχολική εργασία. Για τους λόγους αυτούς, οι προτεινόμενες θεματικές έχουν στόχο να κατευθύνουν τον/την εκπαιδευτικό στην επιλογή των γλωσσικών στοιχείων που θα διδάξει ώστε αυτά να συνδυάζονται με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών (π.χ. προσαρμογή στη σχολική ζωή, γνωριμία με τον ελληνικό και ευρωπαϊκό πολιτισμό). Ωστόσο, ο βαθμός εμβάθυνσης, το εύρος των μορφοσυντακτικών δομών, ο βαθμός στον οποίο θα εντάξει στοιχεία από άλλα γνωστικά αντικείμενα και ο ρυθμός διδασκαλίας, είναι στοιχεία που ο/η εκπαιδευτικός καλείται να προσδιορίζει, καθώς θα «γνωρίζει» τους μαθητές/τριες της Τ.Υ., διαμορφώνοντας ανάλογα το εκπαιδευτικό υλικό που είναι δυνατόν να αντλήσει από τα σχολικά εγχειρίδια, καθώς και από τη σχετική πλατφόρμα υλικού Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ 2017).

#### ***2.4 Η εκπαιδευτική κοινότητα των Τ.Υ.: Εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες***

Οι Τ.Υ., παρόλο που μετρούν αρκετά χρόνια στην εκπαίδευση και η μορφή τους έχει αναπροσαρμοστεί αρκετές φορές όλο αυτό το διάστημα, δεν είναι ένας φορέας στο οποίο δόθηκε η δέουσα προσοχή από την Πολιτεία, με αποτέλεσμα, σήμερα, σχεδόν τέσσερις δεκαετίες μετά τη θεσμική κατοχύρωσή τους, να καταγράφονται πολλά προβλήματα στον τρόπο λειτουργίας. Τόσο οι άμεσα όσο και οι έμμεσα σχετιζόμενοι με αυτές να μιλούν για αμέτρητες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όσοι εμπλέκονται με αυτές ή εξαρτώνται από αυτές (παρατίθενται αναλυτικά παρακάτω κάποιες από αυτές). Πρόκειται, επομένως, για ένα ζήτημα αρκετά υποτιμημένο και αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι ακόμα και οι έρευνες που έχουν γίνει με αυτό το αντικείμενο είναι από μηδαμινές έως ελάχιστες. Οπότε, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, μόνο λίγα στοιχεία μπορούν να βρεθούν που να εντοπίζουν τα αμέτρητα προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί από τον τρόπο λειτουργίας τους.

Πιο συγκεκριμένα, ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που υπάρχουν στην ελληνική εκπαίδευση και σχετίζεται με τις Τ.Υ., είναι ο μικρός αριθμός τους, όπως αναφέρεται σε έρευνα που έγινε από τον Δαμανάκη (2005) στο Σχολείο Παλαγίας στην Αλεξανδρούπολη. Αυτό σημαίνει πως, παρόλο που η παρουσία πλήθους αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα ελληνικά σχολεία, ΖΕΠ και Τ.Υ. φαίνεται ότι δεν καλύπτουν όλες τις περιοχές, παρόλο που έχουν θεσμοθετηθεί σε πολλές περιοχές της χώρας, με

αποτέλεσμα τα προβλήματα να διογκώνονται και το έργο των εκπαιδευτικών, που αναγκάζονται να διδάσκουν σε τάξεις με μεγάλη ανομοιογένεια, να δυσχεραίνεται σε βαθμό μη υλοποίησής του.

Η σημασία ενίσχυσης του θεσμού των Τ.Υ., ωστόσο, δεν περιορίζεται στη γλωσσική επάρκεια των μαθητών, αλλά επεκτείνεται και στη στήριξη και την αποδοχή των τελευταίων από τους συνομήλικούς τους. Σε έρευνα που έγινε από την Μπούτζα (2018) σε σχολεία του Ν. Ξάνθης και του Ν. Ροδόπης τη σχολική περίοδο 2016-2017, οι εκπαιδευτικοί που τάσσονται υπέρ του θεσμού των Τ.Υ. αποδίδουν τη χρησιμότητά του στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, εξαιτίας της δυνατότητας που προσφέρουν οι Τ.Υ. την ανάπτυξη αυτών των παιδιών ως ατόμων με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και προσωπικότητα μέσα από την καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους, την οποία, στη συνέχεια, θα εκμεταλλευτούν για να γίνουν σωστοί και καλοί άνθρωποι, χρήσιμοι πολίτες και καλοί μαθητές. Και, βέβαια, σε αυτό το σημείο θα πρέπει να προστεθεί και η ψυχολογική ανάταση που δημιουργείται από όλα αυτά, τα οποία εκφράζονται στους αλλοδαπούς μαθητές ως ενθάρρυνση, αυτοπεποίθηση και χαρά για αυτά που πετυχαίνουν σε ένα διαφορετικό από το οικείο τους περιβάλλον.

Επίσης, από την ίδια έρευνα (Μπούτζα 2018) προκύπτει ότι, μέσα από τις Τ.Υ., παρέχονται στους μαθητές που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία αλλά προέρχονται από άλλα κράτη, ίσες ευκαιρίες, γιατί τους δίνεται η μοναδική ευκαιρία να εκπαιδευτούν και να προχωρήσουν λίγο παραπέρα στο εκπαιδευτικό σύστημα, καλύπτοντας το κενό που δημιουργείται από το ελλειπές σε σχέση με τους ομογενείς μαθητές στο γνωστικό τους υπόβαθρο και τη γνωστική τους αφετηρία. Ταυτόχρονα, όμως, παρέχεται και σημαντική βοήθεια στους εκπαιδευτικούς, αφού διευκολύνει το έργο τους στις τυπικές τάξεις.

Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, τόσο στην έρευνα που έγινε από τον Δαμανάκη (2005) στο Σχολείο Παλαγίας στην Αλεξανδρούπολη όσο και στην έρευνα της Μπούτζα (2018), ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα είναι η ανεπάρκεια των υποδομών για τη στήριξη του θεσμού των Τ.Υ., καθώς τα περισσότερα σχολεία δεν διαθέτουν καν ξεχωριστή αίθουσα διδασκαλίας για τις Τ.Υ. και οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να κάνουν τα μαθήματα σε κάποιο μικρό γραφείο, σε κάποια ειδική για άλλα μαθήματα αίθουσα, όπως για παράδειγμα σε αυτή των Η/Υ, στην κουζίνα ή ακόμα και στον διάδρομο. Αλλά, ακόμα και στην περίπτωση που υπάρχει αίθουσα, ο εκπαιδευτικός εξοπλισμός και το εποπτικό υλικό είναι ανύπαρκτα, γιατί δεν δίνεται από τους ιθύνοντες η απαραίτητη προσοχή και δεν φροντίζουν

γι' αυτές στον ίδιο βαθμό που το κάνουν για όλες τις άλλες αίθουσες, με αποτέλεσμα οι πρώτες να είναι ελλιπείς από παροχές.

Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και με τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία, από τους γνώστες, το περιεχόμενό τους χαρακτηρίζεται από περιορισμένο και ακατάλληλο έως ανύπαρκτο, με αποτέλεσμα το βάρος να πέφτει στους εκπαιδευτικούς να εξασφαλίσουν υλικό που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί γι' αυτόν τον σκοπό. Ο περιορισμός τους κυρίως εντοπίζεται στο έλλειμμα που έχει στη γραμματική και την ορθογραφία και το γεγονός ότι πολλές φορές εστιάζονται σε ένα θέμα περισσότερο από όσο πρέπει. Εδώ έρχεται και μία άλλη έρευνα να αποδείξει τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις δύο προαναφερθείσες έρευνες, αυτή των Ivanic et al (2013), που αναδεικνύει ως σημαντικότερα προβλήματα τη διδασκαλία της ορθογραφίας, του λεξιλογίου, των συντακτικών δομών, της μορφολογίας και του φωνολογικού συστήματος.

Ένα άλλο πρόβλημα που εντοπίζεται από τις έρευνες ότι αντιμετωπίζουν στις Τ.Υ., είναι η μη κατάλληλη ή, καλύτερα, η ελλιπής στελέχωσή τους. Ενώ αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που αποφαίνονται πως η κατάρτιση και η καταλληλότητα του προσωπικού που τις στελεχώνει, είναι ικανοποιητική, υπάρχουν και πολλοί που υποστηρίζουν ότι τα άτομα που διδάσκουν στις Τ.Υ. στερούνται γνώσεων και, ως εκ τούτου, χρήζουν περαιτέρω επιμόρφωσης ή ακόμα και πιο εξειδικευμένης κατάρτισης (Μπούτζα 2018). Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Ivanic et al (2013), στην οποία οι εκπαιδευτικοί στο ερώτημα για το πώς αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που συναντούν κατά το εκπαιδευτικό τους έργο στις Τ.Υ., απαντούν ως επί το πλείστον ότι αναζητούν ευκαιρίες για επιμόρφωση, αναζητούν νέες γνώσεις και βασίζονται στην πείρα τους.

Και σε συνέχεια της παραπάνω έρευνας, στο ερώτημα των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τομέα στον οποίο θεωρούν ότι χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση, σε ποσοστό παραπάνω από το 60% (63,08%) απάντησαν στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Από αυτό εξάγεται πως το προσωπικό που διδάσκει στις Τ.Υ. δεν είναι τόσο καταρτισμένο τελικά όσο θα έπρεπε, αφού ακυρώνεται στην πράξη η διαφοροποίησή τους από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στις τυπικές τάξεις με τους ομογενείς μαθητές. Επομένως, το εν λόγω αποτέλεσμα έρχεται και σε αντίθεση με την ικανοποίηση που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα της Μπούτζα (2018) ότι αισθάνονται κατά τη σύνδεσή τους με τις τυπικές τάξεις. Βέβαια, αυτό αποδεικνύεται αμέσως παρακάτω, που αποδίδουν την ικανοποίησή τους στο γεγονός ότι το παιδί δεν ένιωθε άσχημα ή δεν ήταν

δακτυλοδεικτούμενο που έφευγε από την τάξη ή και στη μη επεξήγηση του λόγου για τον οποίο αισθάνονται ικανοποίηση.

## **Κεφάλαιο 3 – Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στις τάξεις υποδοχής**

### ***3.1 Βασικοί στόχοι της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης***

Προκειμένου να οριστούν οι στόχοι που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να εκπληρώσουν κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης, πρέπει προηγουμένως να αξιολογηθεί η κατάσταση, να εκτιμηθούν τα διαθέσιμα μέσα και εργαλεία και, βεβαίως, να προσδιοριστεί με ακρίβεια ο τελικός σκοπός στον οποίο είναι επιθυμητό να φτάσουμε με τις δράσεις που σχεδιάζονται. Έτσι, λοιπόν, στην παρούσα υποενότητα θα αναλυθούν, αφενός, οι βασικοί στόχοι για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης γενικά, αφετέρου, στο πλαίσιο των τάξεων υποδοχής οι οποίες, βάσει νόμου, επιφορτίζονται με την ευθύνη της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά που η πρώτη τους γλώσσα είναι άλλη.

Σε πρώτη φάση, επομένως, το βασικό ερώτημα είναι αν σκοπός είναι η κατάκτηση ή η εκμάθηση της γλώσσας, γιατί, στην περίπτωση της κατάκτησης, απαιτείται συνεχής έκθεση σε γλωσσικά δεδομένα με φυσικό τρόπο και στο περιβάλλον της τάξης (Warner & Dupuy 2018), ενώ, στην περίπτωση της εκμάθησης, το ενδιαφέρον στρέφεται προς τη συστηματική διδασκαλία κανόνων σε ένα οργανωμένο περιβάλλον, προκειμένου, στη συνέχεια, να γίνεται αποτελεσματική χρήση της. Υπό αυτή την έννοια, στην ελληνική βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι ζητούμενο είναι η εκμάθηση της γλώσσας και όχι η κατάκτησή της (ΟΕΠΕΚ 2011, 29), αφού η γνώση της θα επέλθει με την εμπειρία του ατόμου διαμέσου της αλληλεπίδρασης με άλλους ομιλητές του περιβάλλοντος σε συνδυασμό με τη συστηματική και οργανωμένη διδασκαλία της. Δεν είναι κάτι που υπάρχει από τη γέννηση του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, η εκμάθηση θα επέλθει, κατά πρώτον, με την κατάκτηση των γραμματικο-συντακτικών στοιχείων που διέπουν τη δεύτερη/ξένη γλώσσα (Cummins 2018) και, κατόπιν, με την κατανόηση της λειτουργίας της για την παραγωγή πιο σύνθετων προτάσεων και κειμένων (Μαραμή 2019). Οπότε, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να φροντίζει, μέσα στην τάξη, να παρέχει στον μαθητή υψηλού επιπέδου εκπαίδευση προκειμένου να υπάρξει σωστή και πλήρης εκμάθηση της γλώσσας (Nieto 2010). Ο συνδυασμός της διδασκαλίας των κανονικότητων του γλωσσικού συστήματος και της ταυτόχρονης επαφής του μαθητή με ποικίλα αυθεντικά κειμενικά είδη και καταστατικά περιβάλλοντα, προσφέρει αυτή τη δυνατότητα.

Για να γίνει αυτό, όμως, θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη τόσο το γλωσσικό υπόβαθρο όσο και το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, γιατί οι περισσότεροι μαθητές έχουν πιο αυξημένες ανάγκες από αυτό που προσφέρεται στο σχολικό περιβάλλον, εξαιτίας της μη δυνατότητας ανταπόκρισής τους στο νέο κοινωνικό περιβάλλον όπου διαμένουν πλέον. Η διδασκαλία, δηλαδή, θα πρέπει να υιοθετεί ένα πλέγμα αρχών της διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας και όχι της μητρικής, όπως γίνεται σε αρκετές περιπτώσεις αυτή τη στιγμή, λόγω του ελλείμματος στις γνώσεις των εκπαιδευτικών και λόγω τη μη σαφώς δομημένης και οργανωμένης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Χατζηδάκη 2000α).

Ως εκ τούτου, οι αλλοδαποί μαθητές θα πρέπει να βρίσκονται στις ίδιες τάξεις με τους ημεδαπούς μαθητές, έτσι ώστε να αναγνωρίζουν και να αντιλαμβάνονται τις κανονικότητες και το πλαίσιο χρήσης της ελληνικής γλώσσας, αλλά, παράλληλα, η διαδικασία εκπαίδευσης να βασίζεται σε διαφοροποιημένους από τους σημερινούς τρόπους διδασκαλίας ώστε η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών να έχει και αυτή ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης (Akoglu&Yagmur 2016). Η απομονωμένη εκπαίδευση που παρέχεται εκτός του ωραρίου του σχολείου και σε τάξεις διαφορετικές από τις μικτές, στις οποίες βρίσκονται μόνο αλλοδαποί μαθητές, δεν είναι προς τη σωστή κατεύθυνση, γιατί χάνεται το στοιχείο της αλληλεπίδρασης με άτομα που έχουν την ελληνική γλώσσα ως μητρική (Χατζηδάκη 2000β).

Συνεπώς, οι στόχοι διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας θα πρέπει να πληρούν δύο πολύ βασικές προϋποθέσεις: (1) την κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου σε ποικίλα περιβάλλοντα επικοινωνίας που δεν θα περιορίζονται στον χώρο του σχολείου και (2) την ανάπτυξη της εκφραστικής και κριτικής τους ικανότητας, ώστε να μπορούν οι μαθητές/τριες να ανταποκρίνονται σε διάφορα πεδία γνώσεων. Επίσης, χρειάζεται η ανάπτυξη τόσο των επικοινωνιακών όσο και των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των δίγλωσσων μαθητών/τριών, γιατί υστερούν σε μαθητικές επιδόσεις (Χατζηδάκη 2014· Cummins 2003). Έτσι, με πιο απλά λόγια, οι μαθητές θα πρέπει, από τη μια μεριά, να κατέχουν σε καθημερινό επίπεδο τη γλώσσα, με καθημερινές εκφράσεις και λέξεις ώστε να είναι σε θέση να επικοινωνούν επαρκώς με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας (Ellis 2008) και, από την άλλη μεριά, να δίνεται έμφαση στην ανάγνωση και στη γραφή για να καθίσταται κατανοητή η άμεση και έμμεση γνώση της δεύτερης γλώσσας, η οποία, με τη σειρά της, θα οδηγεί στη γενικότερη ανάπτυξή τους και στην επιτυχή αλληλεπίδραση με το υπόλοιπο σύνολο της τάξης (Gosling 2016).

Και επειδή, όπως ήδη αναφέρθηκε, ζητούμενο είναι η εκμάθηση της ελληνικής, δηλαδή η αποτελεσματική χρήση της γλώσσας για να μπορεί να επικοινωνεί στο νέο περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός που έχει αναλάβει τον ρόλο της διδασκαλίας της γλώσσας δεν θα πρέπει να γνωρίζει θεωρητικά τη γλώσσα, αλλά να έχει και την ανάλογη επιστημονική κατάρτιση και στη γλωσσολογία και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (ΟΕΠΕΚ 2011, 29). Γι' αυτόν τον λόγο, αντίστοιχα, οφείλει να προσδιορίζει με σαφήνεια τους στόχους της διδασκαλίας που σχετίζονται με την επικοινωνιακή δεξιότητα του μη φυσικού ομιλητή, να οργανώνει κατάλληλα το μάθημα, να έχει τον ρόλο του καθοδηγητή και όχι του φορέα γνώσεων και να αξιολογεί τους μαθητές/τριες και τη διαδικασία, αλλάζοντας κάθε φορά οτιδήποτε θεωρείται απαραίτητο να αλλάξουν για να λειτουργήσει καλύτερα η εκπαίδευση (Garcia&Lin 2017). Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός δεν αρκεί να μεταδίδει απλώς τις γνώσεις του για τη γλώσσα, αλλά να είναι παρών και ουσιαστικά παρών σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε τα παιδιά από μόνα τους να φτάσουν στη γνώση.

Τώρα, όσον αφορά στους στόχους μέσα στις τάξεις υποδοχής και τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, περιστρέφονται γύρω από τον γενικό σκοπό που είναι η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοούν και να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο σε βαθμό που να τους επιτρέπει να ενταχθούν σταδιακά στην κανονική τάξη (ΙΕΠ 2017). Με άλλα λόγια, δηλαδή, στόχος των Τ.Υ. είναι η εκμάθηση της ελληνικής, ώστε οι μαθητές/τριες που φοιτούν σε αυτές να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (ΟΕΠΕΚ 2011, 29). Ειδικά για τους πρόσφυγες μαθητές, οι οποίοι ενδέχεται να μην έχουν φοιτήσει προηγουμένως σε Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση προσφύγων ή σε σχολεία της χώρας προέλευσής τους, η φοίτηση στις τάξεις υποδοχής συνδέεται άμεσα με την εξοικείωσή τους με τους κανόνες σχολικής ζωής και τη σχολική εργασία. Για τους λόγους αυτούς, οι προτεινόμενες θεματικές έχουν στόχο να κατευθύνουν τον εκπαιδευτικό στην επιλογή γλωσσικών στοιχείων που θα διδάξει ώστε αυτά να συνδυάζονται με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών (π.χ. προσαρμογή στη σχολική ζωή, γνωριμία με τον ελληνικό και ευρωπαϊκό πολιτισμό) (Ivanic et al 2013).

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, σκοπός των αναλυτικών προγραμμάτων (ΙΕΠ 2017) είναι να κατευθύνει τον εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει την τάξη υποδοχής στην επιλογή, διάταξη και κατανομή των γλωσσικών στοιχείων. Αυτή η διαδικασία της ταχύρρυθμης διδασκαλίας της γλώσσας στοχεύει στο να κατακτήσει τους αλλόγλωσσους μαθητές



επικοινωνιακά επαρκείς ώστε βαθμιαία να ενταχθούν ομαλά στην αντίστοιχη σχολική τάξη. Ειδικότεροι στόχοι είναι η ανάπτυξη των τεσσάρων δεξιοτήτων (κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου) έτσι ώστε να ανταποκριθεί σταδιακά στις απαιτήσεις του επίσημου αναλυτικού προγράμματος (Ivanic et al 2013).

### **3.2 Μεθοδολογία διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στις τάξεις υποδοχής**

Για την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας συνήθως υπάρχει πληθώρα και ποικιλία εισαγόμενου, καθώς και έλλειψη πίεσης χρόνου για την αφομοίωσή του. Το ίδιο μπορεί να ισχύει και με τη δεύτερη/ξένη γλώσσα σε άτομα που ζούνε σε περιβάλλον όπου κυριαρχεί αυτή η γλώσσα. Παρ' όλα αυτά, η πραγματικότητα πολλές φορές δεν είναι η ιδανική και πολλά εμπόδια μπορούν να εμφανιστούν κατά την προσπάθεια εκμάθησης της γλώσσας, ένα από τα οποία είναι ο περιορισμένος χρόνος που έχουν οι διδάσκοντες/ουσες ώστε να οδηγήσουν τα παιδιά στην αποτελεσματικότερη αφομοίωση του εισαγόμενου (Αγαθοπούλου 2012).

Για τα παιδιά πρόσφυγες, τα οποία είτε έχουν φοιτήσει προηγουμένως σε δομές υποδοχής για την εκπαίδευση προσφύγων είτε σε σχολεία προέλευσης, η φοίτηση στις Τ.Υ. συνδέεται άμεσα με την εξοικείωσή τους με τους κανόνες της σχολικής ζωής και τη σχολική εργασία. Γι' αυτούς τους λόγους, από το Υπουργείο δίνεται μια κατεύθυνση στους εκπαιδευτικούς για το τι και πώς θα το διδάξουν, ώστε αυτά να συνδυάζονται με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών (π.χ. προσαρμογή στη σχολική ζωή, γνωριμία με τον ελληνικό και τον ευρωπαϊκό πολιτισμό κ.ο.κ.). Από εκεί και πέρα, ο βαθμός εμπάθυνας, το εύρος των μορφοσυντακτικών δομών, ο βαθμός στον οποίο θα εντάξει στοιχεία από άλλα γνωστικά αντικείμενα και ο ρυθμός διδασκαλίας είναι στοιχεία που ο/η εκπαιδευτικός καλείται να προσδιορίζει όσο θα «γνωρίζει» του μαθητές/τριές της Τ.Υ., διαμορφώνοντας ανάλογα το εκπαιδευτικό υλικό που είναι δυνατόν να αντλήσει από τα σχολικά εγχειρίδια (ΙΕΠ 2019).

Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί μεγάλη έμφαση, εκτός από τους παράγοντες που δημιουργούν ένα κατάλληλο περιβάλλον μάθησης, και στις συνθήκες που συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση και οδηγούν σε ένα αποτελεσματικό περιβάλλον για τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτό, η σύγχρονη διδακτική των γλωσσών συνιστά μια πολυμεθοδική προσέγγιση με επίκεντρο τον μαθητή και την ανάπτυξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών του δεξιοτήτων. Ο συνδυασμός τους θα ευνοήσει την αποτελεσματική

και επιτυχημένη διδασκαλία (Γαλαντόμος 2012). Μερικές τέτοιες διδακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, επομένως, που εφαρμόζονται στις τάξεις υποδοχής είναι οι ακόλουθες:

#### 1. Η επικοινωνιακή προσέγγιση (communicative approach)

Συνιστά ίσως το επικρατέστερο μοντέλο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σήμερα και δίνει έμφαση, όπως αποκαλύπτεται και από τον τίτλο της, στην επικοινωνία (Μπέλλα 2011, 205). Στοχεύει, δηλαδή, στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας του ομιλητή, με τρόπο τέτοιο που να μπορεί ο τελευταίος να ανταποκρίνεται στις επικοινωνιακές ανάγκες που δημιουργούνται από το περιβάλλον στο οποίο ζει. Αυτό σημαίνει ότι, εκτός από το καθεαυτό γλωσσικό σύστημα, πρέπει οι μαθητές να γνωρίζουν και τη χρήση των κανόνων του, ώστε να μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν όταν βρίσκονται στην αντίστοιχη συνθήκη (Ματθαιουδάκη 2012, 9). Συνεπώς, στη μέθοδο αυτή ζητούμενο είναι η καταλληλότητα χρήσης και η λειτουργική χρήση της γλώσσας, όχι η ορθότητα με παραδοσιακούς όρους του λόγου (Αντωνοπούλου & Μανάβη 2001, 1).

Κατά συνέπεια, ο προφορικός λόγος εξομοιώνεται στη διδακτική πρακτική σε σπουδαιότητα με τον γραπτό (Richards 2006, 3) και η εστίαση στη γραμματική γίνεται μόνο όταν κρίνεται απαραίτητο και αυστηρά μέσα από την επικοινωνία (Lightbown & Spada 1999, 95). Γι' αυτόν τον λόγο, οι ασκήσεις που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο αυτής μεθόδου, έχουν να κάνουν ταυτόχρονα με την ακουστική, την προφορική, την αναγνωστική και τη γραπτή δεξιότητα. Με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται τόσο ευχέρεια όσο και ακρίβεια της γλώσσας (Richards 2006, 14).

Ο εκπαιδευτικός, σε αυτή τη μέθοδο, παύει να έχει τον πρώτο ρόλο ως φορέας διδασκαλίας και μετατρέπεται σε σύμβουλο, σχεδιαστή και καθοδηγητή των διάφορων δραστηριοτήτων που γίνονται στην τάξη (Σακελλαρίου 2006, 21), ενώ παράλληλα φροντίζει και για το θετικό κλίμα στην τάξη (Μήτσης 2004, 146). Από την άλλη πλευρά, ο/η μαθητής/τρια μετατρέπεται σε πρωταγωνιστή/τρια της όλης διαδικασίας, με αποτέλεσμα, να του/της δίνονται οι ευκαιρίες να επικοινωνήσει και να δραστηριοποιηθεί γλωσσικά (Τοκατλίδου 1994, 50) και, ως εκ τούτου, να αποκτήσει την απαιτούμενη για τις ανάγκες του αυτονομία, τόσο στη χρήση όσο και στη διαδικασία της εκμάθησης.

## 2. Η φυσική προσέγγιση (natural approach)

Με την προσέγγιση αυτή, η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας γίνεται στα πρότυπα της πρώτης, δηλαδή με φυσιολογικό τρόπο. Έτσι, ο ρόλος της ακρόασης θεωρείται σημαντικός για την πρόσληψη μηνυμάτων και την κατανόησή τους στη δεύτερη γλώσσα (Μήτσης 2004, 129). Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή είναι στη βάση της επικοινωνιακή και η διδασκαλία της στοχεύει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας. Γι' αυτόν τον λόγο, σε πρώτη προτεραιότητα έρχεται το λεξιλόγιο και η σημασιολογική πλευρά της γλώσσας και μετά είναι η γραμματική (Αγαθοπούλου 2012, 16).

Στόχος σε κάθε περίπτωση είναι η κατανόηση και, ως εκ τούτου, εκεί θα πρέπει να είναι προσανατολισμένη η διδασκαλία. Συνεπώς, τα διάφορα οπτικά βοηθήματα και οι διάφορες δραστηριότητες που γίνονται, έχουν ως ζητούμενο την κατανόηση του προφορικού και του γραπτού λόγου. Για να έχουν επιτυχία, όμως, όλα αυτά θα πρέπει να επιδιώκεται το κλίμα να είναι ευχάριστο και η συζήτηση να περιστρέφεται γύρω από θέματα που πραγματικά ενδιαφέρουν τους μαθητές (Krashen 1981, 138). Επομένως, τόσο η μηχανιστική προσέγγιση όσο και η αποστήθιση αντενδείκνυνται σε αυτή τη μέθοδο (Μπέλλα 2011, 213). Οι αρχάριοι μαθητές δεν είναι υποχρεωμένοι να παράγουν οι ίδιοι λόγο, αλλά περιορίζονται στην εκτέλεση υποδείξεων του διδάσκοντα. Στα επόμενα στάδια, με αργό και σταθερό τρόπο μαθαίνουν να επικοινωνούν (αρχικά με απλή συμμετοχή, στη συνέχεια, με σύντομες απαντήσεις, αργότερα, πιο εκτεταμένα) (Μήτσης 2004, 132). Οι μαθητές, δηλαδή, αποφασίζουν οι ίδιοι πότε θέλουν να συμμετάσχουν στη λεκτική επικοινωνία (Krashen 1981, 139). Ο διδάσκων έχει ενισχυμένο ρόλο, το οποίο δίνει στη συγκεκριμένη μέθοδο δασκαλοκεντρική χροιά

## 3. Η εστίαση στον τύπο (focus on form)

Πρόκειται για άλλη μία άλλη προσέγγιση που αντλεί στοιχεία από την επικοινωνιακή και έχει να κάνει με την εστίαση της προσοχής στους γλωσσικούς τύπους, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων που κάνουν στο πλαίσιο της εκμάθησης (Ellis 2015, 1). Με αυτή την προσέγγιση, οι μαθητές/τριες θεωρείται ότι μπορούν να αποκτήσουν ακρίβεια και ευχέρεια από τη διδασκαλία γραμματικών στοιχείων κατά την επιτέλεση επικοινωνιακών δραστηριοτήτων (Μπέλλα 2011, 219). Αυτό σημαίνει ότι τα γλωσσικά στοιχεία που συναντώνται στις διάφορες δραστηριότητες πρέπει να χρησιμοποιούνται για τη σημασία τους και για επικοινωνία (Ellis 2015, 4).

Για να πετύχει, όμως, κάτι τέτοιο, θα πρέπει η προσέγγιση αυτή να εφαρμόζεται στη φάση που οι μαθητές θα διεπιδρούν με ικανούς ομιλητές ή με συγκεκριμένους τύπους κειμένων (Μπέλλα 2011, 221), γιατί μόνο με αυτόν τον τρόπο επέρχεται η ζητούμενη γλωσσική κατάκτηση (Αγαθοπούλου 2012, 29). Η υποβολή ερωτήσεων διευκρινιστικού χαρακτήρα με στόχο τη διαπραγμάτευση της σημασίας ενδέχεται να προκαλέσει αυτοδιόρθωση. Η διεπίδραση που αποσκοπεί στη διαπραγμάτευση της σημασίας συμβάλλει αποφασιστικά στην κατάκτηση των γραμματικών δομών, του λεξιλογίου και της προφοράς στη δεύτερη γλώσσα (Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου 2014, 3). Παρόμοιο αποτέλεσμα έχει και η ομαδική εργασία στην τάξη όπου διδάσκεται η γλώσσα (Αγαθοπούλου 2012, 30).

#### 4. Η δραστηριοκεντρική προσέγγιση (task-based approach)

Συνιστά κυρίαρχη τάση στη διδακτική σήμερα και αφορά στην εφαρμογή δραστηριοτήτων για τη χρησιμοποίηση της γλώσσας. Οι δραστηριότητες αυτές συνήθως έχουν να κάνουν με την εκπλήρωση ενός σκοπού σε κάποια δεδομένη συνθήκη (π.χ. επίσκεψη στον γιατρό) (Kim 2004, 1). Αυτό εξασφαλίζει παράλληλα ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας και της εκμάθησης της γλώσσας. Βέβαια, θα πρέπει να υπάρχει μια διαβάθμιση στον βαθμό δυσκολίας των εκάστοτε δραστηριοτήτων, η οποία είναι ανάλογη του περιεχομένου της δραστηριότητας και της πολυπλοκότητάς της, της προϋπάρχουσας γνώσης του/της μαθητή/τριας, της εμπειρίας του/της, του επιπέδου που απαιτείται στη γλώσσα-στόχο και της βοήθειας που μπορεί να λάβουν οι μαθητές/τριες (Skehan 1998, 99). Όλα δείχνουν, δηλαδή, ότι η κατάκτηση μιας γλώσσας είναι πρωτίστως ζήτημα εσωτερικών διεργασιών (π.χ. προϋπάρχουσα γνώση) και δευτερευόντως εξωτερικών (π.χ. διδασκαλία).

Συνοψίζοντας, οι επτά αρχές που πρέπει να εφαρμόζονται σε αυτού του είδους προσέγγιση είναι οι εξής (Numan 2004, 37): (1) οι σκαλωσιές (scaffolding), δηλαδή τα διδακτικά υλικά που θα δώσουν το «πράσινο φως» για την έναρξη της διαδικασίας εκμάθησης, (2) η δραστηριότητα (task dependency), η οποία εξαρτάται από τη γλώσσα που πρέπει να διαθέτουν οι μαθητές/τριες για την ολοκλήρωσή της, (3) η ανακύκλωση (recycling), με την οποία επιτυγχάνεται η κατανόηση της γλώσσας που επιδιώκουν να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι, (4) η ενεργός μάθηση (learning by doing), δηλαδή η πρακτική εφαρμογή της μάθησης, (5) η ενσωμάτωση (integration) της επικοινωνιακής λειτουργίας και της σημασίας, (6) η αναπαραγωγή για δημιουργία (reproduction to creation), δηλαδή η χρήση της γλώσσας για την αναπαραγωγή γλωσσικών μοντέλων και (7) η αντανάκλαση (reflection),

η οποία προσιδιάζει στην έννοια της αξιολόγησης και δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να δουν το πραγματικό επίπεδό τους στη γλώσσα (Numan 2007, 37). Εν ολίγοις, στη συγκεκριμένη προσέγγιση οι δραστηριότητες πραγματοποιούνται με μια σειρά, η οποία σχετίζεται με τη σταδιακή αύξηση του βαθμού δυσκολίας τους, και ενώ οι μαθητές/τριες έχουν ενεργητικό ρόλο (Willis 1996, 40).

#### 5. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση (genre approach)

Είναι η προσέγγιση που στο επίκεντρο της γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης τίθεται το κείμενο (Χατζησαββίδης 2013, 1). Το κείμενο, δηλαδή, σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, αποτελεί το εφαλτήριο για την ανάπτυξη της ικανότητας γνώσης των κανόνων δόμησης των διάφορων ειδών λόγου (Χατζηλουκά-Μαυρή 2007, 3). Εδώ, οι μαθητές, κατά τη διδασκαλία, έρχονται σε επαφή με διάφορα είδη κειμένων και τα επεξεργάζονται εστιάζοντας στη λειτουργικότητα αυτών των κειμένων και την κριτική ανάγνωσή τους (των μαθητών) (Κωστούλη 2001, 3).

### **3.3 Η διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας**

Το γλωσσικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας συνίσταται σε πολλά και διαφορετικά μέρη που έχουν να κάνουν με τη γραμματική, τη σύνταξη, την προφορά κ.ο.κ. Επομένως, σε μια ενδεχόμενη ενέργεια διδασκαλίας και εκπαίδευσής της, είναι χρήσιμο να ικανοποιηθούν όλες οι προϋποθέσεις, πόσο μάλλον όταν ζητούμενο είναι η εκμάθηση της γλώσσας για να μπορεί, στη συνέχεια, να χρησιμοποιηθεί σε κατάλληλες περιστάσεις επικοινωνίας. Σε αυτό το σημείο, λοιπόν, εφόσον το θέμα της εργασίας σχετίζεται με τον τρόπο που διδάσκεται η ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα στις τάξεις υποδοχής, δηλαδή, στις τάξεις που εκπαιδεύονται μαθητές που δεν γνωρίζουν επαρκώς ή καλά την ελληνική γλώσσα, είναι απαραίτητο να παρουσιαστεί το σύστημα διδασκαλίας που ακολουθείται ή προτείνεται να ακολουθηθεί.

Ως προς τη φωνολογική ενημερότητα, ακολουθείται ο γενικός κανόνας που θέλει τη γλώσσα που μαθαίνεται να είναι συνάρτηση της γλώσσας-αφετηρίας (Σελλά-Μάζη 1993). Έτσι, λοιπόν, δύο τέτοιες υποθέσεις είναι της αντιθετικής ανάλυσης και του διαφοροποιητικού μαρκαρίσματος, όπου, στη μεν πρώτη, υπονοείται ότι η δεύτερη/ξένη γλώσσα θα μαθευτεί καλύτερα αν το σύστημά της συγκριθεί με αυτό της μητρικής και όπου υπάρχουν όμοιοι τύποι να επισημαίνονται, γιατί γίνονται ευκολότερα κατανοητοί (Lado

1957), ενώ, στη δεύτερη (υπόθεση), προτείνεται όπου υπάρχει δυσκολία να μαρκάρεται για να επιστήσει την προσοχή στο σημείο (Eckman 1977).

Από εκεί και πέρα, προτάσεις για την αποτελεσματικότερη εκμάθηση της προφοράς της ελληνικής γλώσσας από μαθητές που τη διδάσκονται ως δεύτερη/ξένη γλώσσα περιλαμβάνουν διάφορων ειδών ασκήσεις. Μία από αυτές έχει να κάνει με την περιγραφή και ανάλυση των αρθρωτικών χαρακτηριστικών των φθόγγων της Ελληνικής, όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να δώσει τις απαραίτητες οδηγίες σχετικά με τον τόπο και τον τρόπο άρθρωσης των γραμμάτων του αλφάβητου (Ρεβυθιάδου & Τζακώστα 2005). Εδώ, οι ασκήσεις μπορεί να περιλαμβάνουν τόσο τη μεμονωμένη άρθρωση των φθόγγων όσο και τη συνάρθρωση με τους γειτονικούς φθόγγους. Άλλη άσκηση μπορεί να είναι ακουστικού τύπου, όπως οι ακουστικές ασκήσεις διάκρισης φθόγγων, έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να εξοικειώνονται με τον ήχο των λέξεων για να μπορούν στη συνέχεια να τον παράξουν οι ίδιοι από μόνοι τους (Τηλιοπούλου 2015).

Άλλες ασκήσεις μπορεί να είναι αυτές που στηρίζονται σε συμπληρώσεις διάφορων ειδών. Συγκεκριμένα, στις ασκήσεις αυτού του τύπου, ζητείται η τοποθέτηση ενός φωνήματος σε διάφορες θέσεις μέσα στη λέξη για να διαπιστώνονται τα περιβάλλοντα στα οποία το ίδιο φώνημα εκφέρεται σωστά ή λανθασμένα (Τηλιοπούλου 2015). Επιπλέον, ως συνέχεια των προαναφερόμενων ασκήσεων, θα πρέπει να γίνονται ασκήσεις ετεροδιόρθωσης και ορθής επανάληψης, δηλαδή ασκήσεις στις οποίες διορθώνονται από τους ίδιους τους μαθητές και τους συμμαθητές τους τα πιθανά λάθη που έγιναν στις ασκήσεις συμπλήρωσης, έτσι ώστε να βλέπουν τα λάθη τους και να τα διορθώνουν (Ρεβυθιάδου & Τζακώστα 2005).

Ακόμα, υπάρχουν οι επικοινωνιακές ασκήσεις, οι οποίες συνδυάζουν τη χρήση της γλώσσας και την εξάσκηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Συγκεκριμένα, σε αυτές τις ασκήσεις, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει ένα φθογγικό τεμάχιο μέσα σε ένα ευρύτερο γλωσσικό πλαίσιο, όπου ο ομιλητής θα σταθεί τόσο στη μορφή όσο και στο περιεχόμενο αυτού του φθογγικού τεμαχίου. Με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται δημιουργική χρήση της γλώσσας και ταυτόχρονα σωστή προφορά του ζητούμενου τεμαχίου, το οποίο, αν εφαρμοστεί σε καταστάσεις που σχετίζονται με την καθημερινότητά των μαθητών τους αυξάνει τις πιθανότητες συνεννόησης με τους γύρω τους και, κατ' επέκταση, κάμπει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην επικοινωνία τους. Τέλος, υπάρχουν οι ασκήσεις με τη βοήθεια οπτικοακουστικών μέσων και νέων τεχνολογιών, οι οποίες, από τη μια μεριά, εξασκούν τη γλώσσα τους και την επικοινωνιακή τους ικανότητα με εικονικούς

συνομιλητές και, από την άλλη μεριά, τους φέρνουν σε επαφή με πραγματικούς συνομιλητές εξ αποστάσεως, ώστε να δρουν περισσότερη ώρα και με διαφορετικούς ανθρώπους (Τηλιοπούλου 2015).

Για τη μορφολογική ενημερότητα, η οποία βοηθάει στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών μέσω της ανάγνωσης και της ορθογραφίας, ενώ παράλληλα προωθεί τη γνώση και τον παραγωγικό χειρισμό της εσωτερικής δομής των λέξεων, η οργάνωση της προτεινόμενης διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων στηρίζεται μεθοδολογικά, πρώτον, στην ιεράρχηση των διδακτικών προτεραιοτήτων μέσω συγκεκριμένων κριτηρίων, δεύτερον, στον ακριβή καθορισμό των δυνατοτήτων και των αναγκών των μαθητών με βάση το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους, καθώς επίσης και στον σχεδιασμό και στην κριτική αξιολόγηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με βάση τον τύπο της διδακτικής παρέμβασης που εφαρμόζεται στην τάξη (Κακαρίνος & Κοντοκόστα 2015).

Για την επίτευξη της μορφολογικής ενημερότητας, πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται τα συστατικά από τα οποία αποτελούνται οι λέξεις, έτσι ώστε, στη συνέχεια, να τις παράγουν με σωστό τρόπο (Γρηγοράκης 2011· Μαγουλά & Κουτουμάνου 2009). Γι' αυτόν τον λόγο, η διδασκαλία πρέπει να επικεντρώνεται στην εξακρίβωση της ταυτότητας συγκεκριμένων μορφημάτων, όπως είναι η κατάληξη, η αύξηση και το συνδετικό φωνήεν, η οποία επιτρέπει στον φυσικό ομιλητή να διακρίνει επιτυχώς μεταξύ ομόφωνων ή ομόηχων λέξεων και να δημιουργεί νέες λέξεις με επέκταση της χρήσης των μορφημάτων αυτών. Είναι χρήσιμο, επομένως, η διδασκαλία να εστιάζει στην κλίση, στην παραγωγή και στη σύνθεση και εν γένει στην κλιτική μορφολογία (Γρηγοράκης, 2011· Παντελιάδου & Ρόθου 2009).

Επίσης, ένα άλλο στοιχείο το οποίο θα πρέπει να προσεχθεί στην παρούσα φάση, είναι το επίθετο, το οποίο εμφανίζει αρκετές ιδιαιτερότητες μορφολογικά για τους/τις δίγλωσσους μαθητές/τριες. Γι' αυτόν τον λόγο, θα πρέπει να εξεταστεί σε συνάρτηση με την πλούσια κλιτική και παραγωγική μορφολογία της γλώσσας. Ένας τρόπος, λοιπόν, για να συμβεί αυτό είναι η γραμματική συμφωνία, η οποία έχει να κάνει με τη συστηματική αντιστοιχία ανάμεσα σε ένα σημασιολογικό ή μορφικό τμήμα ενός στοιχείου και σε ένα μορφικό τμήμα ενός άλλου (Corbett 2003), όπως, για παράδειγμα, η αντιστοιχία ως προς τον αριθμό, το γένος και την πτώση σε ένα επίθετο που προσδιορίζει ένα ουσιαστικό (π.χ. καλός άνθρωπος).

Στη Νέα Ελληνική, η γραμματική συμφωνία ως προς το γένος εντοπίζεται στην Ονοματική Φράση και αφορά στις σχέσεις ανάμεσα σε ένα ουσιαστικό και στα στοιχεία που το προσδιορίζουν, δηλαδή, ένα άρθρο, ένα επίθετο, μια μετοχή, μια αντωνυμία. Παράλληλα, αποτελεί βασικό μηχανισμό της γλώσσας σύμφωνα με τον οποίον το ουσιαστικό κληροδοτεί τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά του, όπως το γένος, ο αριθμός και η πτώση, στο εκάστοτε στοιχείο που το προσδιορίζει. Η γραμματική συμφωνία του γένους, εν ολίγοις, διακρίνεται γενικά σε δύο κατηγορίες, την εσωτερική και την εξωτερική (Χειλά-Μαρκοπούλου 2003), όπου, η μεν πρώτη, πραγματώνεται μέσα στο πλαίσιο της Ονοματικής Φράσης και αφορά στη σχέση του ουσιαστικού με τα στοιχεία που το προσδιορίζουν άμεσα, όπως το άρθρο, το επίθετο, η μετοχή κ.λπ., η δε δεύτερη, πραγματώνεται ανάμεσα σε ένα ουσιαστικό που λειτουργεί ως υποκείμενο ή ως αντικείμενο και ένα επίθετο ή μετοχή που λειτουργεί ως κατηγορούμενο του ουσιαστικού αυτού και βρίσκεται εκτός των ορίων της.

Ένα τρίτο στοιχείο, τώρα, στο οποίο θα πρέπει να επικεντρωθεί η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, είναι η ρηματική όψη, η οποία, από τη μια μεριά, δημιουργεί ιδιαίτερες δυσκολίες στους αλλόγλωσσους, με αποτέλεσμα η εκμάθησή της να είναι αργή και σταδιακή (Ματθαιουδάκη κ.ά. 2011) και, από την άλλη μεριά, δυσκολεύει με τις διαφορετικές όψεις που διαθέτει (Μόζερ 1994), οι οποίες σε άλλες γλώσσες δεν υπάρχουν, κατ' επέκταση, δεν μπορούν να γίνουν και κατανοητές από τους μη φυσικούς ομιλητές, γι' αυτό θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή.

Μία πρόταση, λοιπόν, είναι η οπτικοποίηση των διαφορετικών σημασιών της ρηματικής όψης, έτσι ώστε ο εκπαιδευόμενος να συνδυάσει την όψη με μια εικόνα που θα του αποτυπωθεί ευκολότερα και καλύτερα. Σε αυτή την περίπτωση, είναι αποτελεσματική η χρήση μιας εικόνας ή ενός βίντεο ή και ο συνδυασμός προτάσεων και εικόνων (Κανελλοπούλου & Φραγκιαδάκης 2015).

Σε επίπεδο χρονικής βαθμίδας προτείνεται η διδασκαλία να ξεκινήσει από το παρελθόν και να κατευθυνθεί προς το παρόν και το μέλλον, εξαιτίας της γραμμικής χρονικότητας που είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται το ανθρώπινο μυαλό. Άλλωστε, οι παρελθοντικοί τύποι εξυπηρετούν την πολύ σημαντική επικοινωνιακή ανάγκη της αφήγησης, ενώ οι αντίστοιχοι μελλοντικοί, εκτός από το ότι δηλώνουν χρονική βαθμίδα, διαπλέκονται αρκετά και με τη σημασιολογική περιοχή της τροπικότητας, γεγονός που τους καθιστά πιο σύνθετους. Έτσι, λοιπόν, κατά τη διδασκαλία του αορίστου, θα πρέπει να επισημανθούν τρία βασικά στοιχεία: (1) οι καταλήξεις που δηλώνουν το παρελθόν, (2) οι μορφοφωολογικές



μεταβολές που προκύπτουν κατά τον σχηματισμό του συνοπτικού τύπου και (3) η μετατόπιση του τόνου στην τρίτη συλλαβή (π.χ. αγοράζω αγόρασα/αγοράσαμε, αγαπάω αγαπήσα/αγαπήσαμε). Από εκεί και πέρα, γίνεται η διάκριση ανάμεσα σε ομαλούς και ανώμαλους τύπους –πλήρως ή μερικώς. Όσον αφορά δε στη διδασκαλία του παρατατικού, θα πρέπει να επισημανθούν τα εξής: (1) η προέλευση του θέματος από το θέμα του ενεστώτα, (2) οι καταλήξεις του παρελθόντος, (3) η μετατόπιση του τόνου στην τρίτη συλλαβή για τα ρήματα τύπου πρώτης συζυγίας (που έχουν κατάληξη –ω), (4) η διατήρηση του τόνου στην κατάληξη για τα ρήματα τύπου δεύτερης συζυγίας (που έχουν κατάληξη –άω και –ώ) και μάλιστα στην ίδια συλλαβή σε όλα τα πρόσωπα και αριθμούς (Κανελλοπούλου & Φραγκιαδάκης 2015).

Συμπερασματικά, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας απαιτεί την προσοχή σε διαφορετικά κομμάτια της γραμματικής και κυρίως εκείνα που δεν υπάρχει αντιστοιχία με τις άλλες γλώσσες. Όταν δε αυτά τα σημεία εντοπιστούν και διαφοροποιηθούν, θα πρέπει και να βρεθεί ένας τρόπος για να παρουσιαστούν και να διδαχτούν ευχάριστα και δημιουργικά, ο οποίος θα υλοποιηθεί μέσα από τη συμμετοχική και ενεργό δράση των εκπαιδευομένων και δεν θα είναι μια στείρα παράθεση και μετάδοση γνώσεων.

### ***3.4 Η ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου***

Εφόσον ως σκοπός ορίστηκε η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στους μαθητές που έχουν ως μητρική κάποια άλλη γλώσσα, το οποίο σημαίνει ότι ζητούμενο δεν είναι η απλή επικοινωνία με αυτούς τους μαθητές, αλλά η υποστήριξη και εκπαίδευσή τους ώστε να μπορούν να αντεπεξέρχονται στις επικοινωνιακές απαιτήσεις και να αναπτύσσουν ποικίλες δεξιότητες (κοινωνικές, ακαδημαϊκές, κριτικές, μεταγλωσσικές), οι εκπαιδευτές θα πρέπει να στρέψουν το ενδιαφέρον τους στην προσπάθεια ανάπτυξης της ικανότητας των εκπαιδευομένων να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο και να μην μένουν στην απλή επικοινωνιακή επάρκεια (Αμπάτη & Κατσαρού 2015, 256). Αυτό σημαίνει ότι, στα πρώτα στάδια, η έμφαση πρέπει να δίνεται στην απόκτηση γλωσσικής επάρκειας (Cummins 2005), η οποία δημιουργείται με τη γνώση του λιγότερου γνωστού λεξιλογίου και την ικανότητα των μαθητών να παράγουν όσο πιο σύνθετη γλώσσα είναι εφικτό, στον προφορικό και στον γραπτό λόγο, ενώ, στα επόμενα στάδια, θα πρέπει να υπάρχει κατανόηση των πιο σύνθετων συντακτικών δομών και αφηρημένων εκφράσεων που δεν έχουν ακούσει ή χρησιμοποιήσει στην καθημερινή συνομιλία τους, την παράλληλη αποκωδικοποίηση απαιτητικών κειμένων

από γλωσσική και εννοιολογική άποψη σε διάφορα σχολικά μαθήματα, καθώς και την αξιοποίηση του πιο σύνθετου λεξιλογίου, προκειμένου να εκφραστούν με μεγάλη ακρίβεια και συνοχή στα δικά τους γραπτά (Αμπάτη & Κατσαρού 2015, 256).

Για τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και τον τρόπο διδασκαλίας που θα οδηγήσει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου, θα πρέπει πριν από το καθετί να διευκρινιστεί ότι ο γραπτός λόγος έπεται του προφορικού, γιατί οικοδομείται, αναπτύσσεται και παράγεται στη βάση του προφορικού. Δηλαδή, ενώ ο προφορικός λόγος κωδικοποιεί άμεσα την πραγματικότητα με ηχητικά σημεία, ο γραπτός λόγος κωδικοποιεί τον προφορικό λόγο. Κωδικοποιεί, με άλλα λόγια, έμμεσα την πραγματικότητα. Θα μπορούσε έτσι να ειπωθεί ότι η γραφή συνιστά μια (όχι τέλεια) μετάφραση του προφορικού λόγου (Βάμβουκας 1999, 191). Οπότε, θα ήταν λάθος η διδασκαλία των τύπων του λόγου (προφορικός και γραπτός) να ξεκινήσει ταυτόχρονα.

Η μάθηση του γραπτού λόγου αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της γλωσσικής μάθησης, το οποίο σημαίνει ότι προηγείται η ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας, δηλαδή, η κατανόηση, η ομιλία, η διάλεξη, η συνδιάλεξη, η συζήτηση και οι δραστικές ανταλλαγές στη γλωσσική κοινότητα ή ομάδα που συμμετέχει ο εκπαιδευόμενος. Αντίστοιχα, η προφορική έκφραση και επικοινωνία σημαίνει διατύπωση εμπειριών, βιωμάτων, συναισθημάτων, βουλήσεων και σκέψεων με πληρότητα σε φραστικά σύνολα, με σεβασμό των γραμματικών και συντακτικών κανόνων της γλώσσας, με ορθή άρθρωση και προφορά και κατάλληλο τόνο (μέτρο-ρυθμό), ώστε ο ομιλητής να γίνεται κατανοητός από τον ακροατή (Βάμβουκας 1999, 192).

Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, ο προφορικός λόγος μπορεί να είναι είτε προσχεδιασμένος (π.χ. μια προγραμματισμένη διάλεξη) είτε αυθόρμητος (π.χ. μια συζήτηση μεταξύ φίλων) και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται να είναι αρκετά γενικό, δηλαδή, με πιο κοινές εκφράσεις, με περισσότερες λέξεις, με επεξηγηματικά στοιχεία κ.ο.κ. Επίσης, ο ρυθμός του δίνεται από τον πραγματικό χρόνο, οπότε, εκφράζεται με τις ανάλογες παύσεις, δισταγμούς, εντάσεις κ.ο.κ. Πέρα από αυτά τα δύο χαρακτηριστικά του, ωστόσο, ένα άλλο πολύ βασικό χαρακτηριστικό του είναι η κοινωνική του διάσταση. Δηλαδή, παράγεται με βάση τον κοινωνικό ρόλο των συνομιλητών, το οποίο σημαίνει ότι διαμορφώνει την επισιμότητα ή μη σε σχέση με την κοινωνική θέση των ανθρώπων που συνομιλούν, καθώς επίσης και σε σχέση με τον ρόλο, την ηλικία και το φύλο αυτών (Luoma 2004).

Σύμφωνα με τις παραπάνω προϋποθέσεις, επομένως, για τις ανάγκες της διδασκαλίας της γλώσσας προτείνονται τρεις τύποι δραστηριοτήτων προφορικού λόγου: (1) η αλληλεπίδραση (interaction), (2) η συναλλαγή (transaction) και (3) η επιτέλεση (performance) (Richards 2008):

Ακριβέστερα, η αλληλεπίδραση έχει στόχο να δημιουργήσει ή να διατηρήσει κοινωνικές σχέσεις, οπότε, η εστίαση βρίσκεται πρώτα στους ομιλητές και στον τρόπο που παρουσιάζουν τον εαυτό τους και, μετέπειτα, στο μήνυμα. Παραδείγματα αυτής της κατηγορίας είναι η συνομιλία καθηγητή-μαθητή όταν βρίσκονται σε μια συνθήκη που δεν αφορά στη μάθηση (π.χ. σε κάποιο κατάστημα όπου έχουν συναντηθεί την ώρα που ψωνίζουν κάποιο προϊόν), η συνομιλία μεταξύ φίλων κατά την έξοδό τους, όπου συνομιλούν για τα θέματα που τους απασχόλησαν σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και πολλά άλλα παρόμοια παραδείγματα.

Η συναλλαγή αναφέρεται σε περιστάσεις επικοινωνίας, όπου η εστίαση βρίσκεται στην ανταλλαγή πληροφοριών με συγκεκριμένο στόχο (π.χ. η απόκτηση ενός αγαθού, η πραγματοποίηση μιας δραστηριότητας κ.ο.κ.). Ως εκ τούτου, η έμφαση ξεφεύγει από τους συνομιλητές και τα στοιχεία που τους χαρακτηρίζουν και μεταφέρεται στο γλωσσικό μήνυμα, το οποίο θα πρέπει να είναι ακριβές και κατανοητό. Παραδείγματα αυτής της κατηγορίας είναι η παραγγελία φαγητού από έναν κατάλογο, η επεξήγηση των ζητούμενων μιας δραστηριότητας ή άσκησης που τίθεται από τον δάσκαλο στους μαθητές για την διεκπεραίωση ή επίλυσή της αντίστοιχα και πολλά άλλα παρόμοια. Επομένως, μια προτεινόμενη δραστηριότητα είναι η παραγωγή μιας συναλλαγής σε μια προ-καθορισμένη συνθήκη, όπως για παράδειγμα, η αγορά ενός ποδηλάτου.

Τέλος, οι επιτελέσεις αναφέρονται σε περιπτώσεις ομιλίας με στόχο τη μετάδοση πληροφοριών σε ένα ακροατήριο. Χαρακτηριστικά παραδείγματα επιτελέσεων είναι οι ομιλίες που δίνονται σε διάφορες περιστάσεις (π.χ. καλωσόρισμα), οι παρουσιάσεις, για παράδειγμα, επιχειρηματικών σχεδίων, πωλήσεων κ.λπ., οι διαλέξεις, αλλά και οι σχολικές δραστηριότητες. Επομένως, μια προτεινόμενη δραστηριότητα, σε αυτό το στάδιο, είναι η αφήγηση μιας ιστορίας (Κάντζου & Σταμούλη 2014, 88).

Όσον αφορά στον γραπτό λόγο, αυτό που λαμβάνεται εξαρχής υπόψη, είναι ότι πρόκειται για μία δεξιότητα που δεν μπορεί να κατακτηθεί –τουλάχιστον όχι σε απόλυτο βαθμό– με φυσικό τρόπο και προϋποθέτει την κατάκτηση άλλων δεξιοτήτων προηγουμένως.

Γι' αυτόν τον λόγο, συνιστά και μία από τις δεξιότητες στις οποίες τα παιδιά που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες, ακόμα και σε προχωρημένα επίπεδα γλωσσομάθειας (Αστέρα & Βασιλάκη 2014, 134). Είναι κάτι περισσότερο από απαραίτητο, επομένως, προκειμένου να καθοριστούν οι τρόποι που θα οδηγήσουν στην παραγωγή του γραπτού λόγου, να οριοθετεί το τι αποτελεί την επιτυχημένη παραγωγή γραπτού λόγου. Βιβλιογραφικά, λοιπόν, αυτό το ερώτημα απαντάται μέσα από το τι προσφέρει ένα κείμενο. Έτσι, δεδομένου ότι ένα κείμενο συνιστά τη βασική μονάδα επικοινωνίας, δηλαδή, ένα σύνολο φράσεων που απαρτίζουν ένα ολοκληρωμένο νόημα και συνιστούν ένα κοινωνικά οριοθετημένο μήνυμα, επιτυχημένο είναι το κείμενο που είναι ταυτόχρονα επικοινωνιακά κατάλληλο και αποτελεσματικό. Ως εκ τούτου, το κείμενο που χαρακτηρίζεται από ολότητα γλώσσας, προθέσεων και καταστάσεων, θεωρείται επιτυχημένο (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999, 21).

Προκειμένου, τώρα, τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού κειμένου να ενσωματωθούν στη διδασκαλία, ως διδακτική προσέγγιση επιλέγεται το διαδικαστικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου (Ματσαγγούρας 2001). Αυτό σημαίνει ότι η παραγωγή γραπτού λόγου αντιμετωπίζεται ως μία τριών σταδίων διαδικασία (προσυγγραφικό, κυρίως συγγραφικό και μετασυγγραφικό ή σχεδιασμός, πρώτη γραφή, αναθεώρηση) και το κύριο ενδιαφέρον δίνεται στην πορεία της παραγωγής και όχι στο αποτέλεσμα.

Πιο συγκεκριμένα, στο προσυγγραφικό στάδιο συμπεριλαμβάνονται τα εξής στοιχεία: καθορισμός θέματος, επικοινωνιακό πλαίσιο και κειμενικό είδος, παραγωγή και οργάνωση ιδεών. Οπότε, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, σε αυτό το στάδιο, είναι, αρχικά, η επιλογή του προς επεξεργασία θέματος και, στη συνέχεια, ο καθορισμός του επικοινωνιακού πλαισίου στο οποίο θα γίνει η ανάπτυξή του. Επειδή, όμως, το επικοινωνιακό πλαίσιο πρέπει, αφενός, να φροντίζει να κρατάει το ενδιαφέρον των παιδιών, αφετέρου, να τους είναι χρήσιμο στην καθημερινότητά τους, μπορεί, σε πρώτη φάση, να συνδέεται με τα βιώματα, τους προβληματισμούς και τις ανάγκες των μαθητών και, μετέπειτα, με άλλες σχολικές και κοινωνικές απαιτήσεις (Ματσαγγούρας 2001, 204-205). Από την άλλη μεριά, ως προς τις τεχνικές παραγωγής και οργάνωσης των ιδεών, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιλέξει αυτές που θεωρεί ότι θα βοηθήσουν περισσότερο τα παιδιά. Η χρήση εικόνων, η χρήση πηγών (π.χ. περιοδικά, διαδίκτυο), η δημιουργία σημασιολογικών χαρτών και η κειμενική υπερδομή είναι μερικές μόνο από αυτές που επιλέγονται πιο συχνά (Ματσαγγούρας 2001, 199-299).

Προτεινόμενες δραστηριότητες, σε αυτό το στάδιο, είναι, σε πρώτη φάση, η περιγραφή του εαυτού τους μέσα από μια φωτογραφία που θα κολλήσουν στο τετράδιό τους (Γεια σας 3), σε δεύτερη φάση, η κατανόηση γραπτού λόγου και η ανάκληση λεξιλογίου σχετικού με μια θεματική ενότητα (π.χ. περιγραφή προσώπων του οικογενειακού τους περιβάλλοντος) και, σε τρίτη φάση, μια δραστηριότητα κειμενικής υπερδομής που κατευθύνει τους μαθητές/τριες ως προς τα δομικά στοιχεία μιας απλής περιγραφής κάποιου προσώπου (Ιορδανίδου κ.ά. 2008, 86).

Στο μετασυγγραφικό στάδιο, όπου πλέον έχουν παραχθεί κάποια κείμενα, συμπεριλαμβάνεται η διαδικασία της επεξεργασίας του συγκεκριμένου προϊόντος. Οπότε, σε αυτό το στάδιο, σε πρώτη φάση, γίνεται αναθεώρηση του αρχικού κειμένου ως προς τη δομή, το περιεχόμενο και τις γλωσσικές επιλογές (π.χ. λεξιλόγιο, τρόπος έκφρασης κ.λπ.) και, σε δεύτερη φάση, η επιμέλεια του τελικού κειμένου (ορθογραφία, σημεία στίξης και γενικότερα έλεγχος όλων των εξωτερικών χαρακτηριστικών του εν λόγω κειμένου).

Εδώ, λοιπόν, ο μαθητής/τρια καλείται να αξιολογήσει τόσο το δικό του κείμενο όσο και των συμμαθητών του ως προς τον σκοπό, το επίπεδο κατανόησης, τη χρήση λεξιλογίου και σημείων στίξης, την οργάνωση, την ορθογραφία και την εμφάνιση του γραπτού του (πόσο καθαρό και καλογραμμμένο είναι), ενώ, ο δάσκαλος, να θέσει τις παραμέτρους για την αξιολόγηση των γραπτών, όπως αυτές ορίζονται από τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού και τον διδακτικό στόχο. Με πιο απλά λόγια, δηλαδή, στην περίπτωση του δασκάλου, το κυρίαρχο είναι η επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα και όχι η ακριβής και ορθή γλωσσική παραγωγή (Μοσχονάς κ.ά. 2004).

Συνεπώς, οι δραστηριότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, μπορεί να είναι απαιτητικές για τους αλλόγλωσσους μαθητές/τριες, είναι, ωστόσο, ιδιαίτερα σημαντικές για να φτάσουν, αρχικά, σε ικανοποιητικό επίπεδο επικοινωνίας και, στη συνέχεια, σε παραγωγή ορθά δομημένου λόγου κατάλληλου για την εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση, που είναι και το τελικό ζητούμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Κατά τη διάρκεια δε αυτών των δραστηριοτήτων, καλλιεργούνται όλες οι δεξιότητές τους και ενεργοποιούνται οι γνώσεις των μαθητών/τριών σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας (μορφολογία, σύνταξη, λεξιλόγιο, ορθογραφία, φωνητική-φωνολογία). Ως εκ τούτου, από τον συνδυασμό όλων αυτών των στοιχείων, το αποτέλεσμα που προκύπτει, είναι η λειτουργική χρήση της γλώσσας, η οποία αποτελεί και τον απώτερο σκοπό του εγχειρήματος της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου (Αμπάτη & Κατσαρού 2015, 257-258).

## **Κεφάλαιο 4 – Πλαίσιο υλοποίησης της έρευνας**

### **4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Ένα από τα βασικότερα και ουσιαστικότερα στοιχεία πολιτισμικής ετερότητας που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, είναι η γλώσσα (Hoffman 1997). Στο πλαίσιο διαχείρισης της συγκεκριμένης ετερότητας, επομένως, είναι αναγκαία προϋπόθεση να δοθεί έμφαση προς αυτήν την κατεύθυνση. Γι' αυτόν τον λόγο, είναι απαραίτητο να πραγματοποιείται σωστή και κατάλληλη γλωσσική διδασκαλία για τους μαθητές όλων των επιπέδων που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Και επειδή ο κρατικός μηχανισμός έχει αναθέσει αυτόν τον ρόλο στις Τ.Υ., είναι χρήσιμο να μελετηθεί το εν λόγω ζήτημα ποικιλοτρόπως στον συγκεκριμένο χώρο.

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο εφαρμόζεται η γλωσσική διδασκαλία στις Τ.Υ., ώστε να ικανοποιεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα σε αυτή.

Οι στόχοι, αντίστοιχα, για την εκπλήρωση του προαναφερθέντος σκοπού, είναι οι εξής:

- Είναι η μεθοδολογία που ακολουθείται ή, επιλέγεται να ακολουθηθεί, στις Τ.Υ. αποτελεσματική ως προς τους εκπαιδευτικούς στόχους που τίθενται;
- Έχει προηγηθεί σωστός σχεδιασμός της γλωσσικής διδασκαλίας με αντίστοιχες στρατηγικές;
- Εξυπηρετούν οι τεχνικές και τα μέσα διδασκαλίας τον απώτερο σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας στις Τ.Υ.;
- Θεωρούνται αντιμετωπίσιμα τα εμπόδια που προκύπτουν κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας της γλώσσας στις Τ.Υ.;

### **4.2 Μεθοδολογία**

#### **4.2.1 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσα σε περίοδο τεσσάρων μηνών, κατά το χρονικό διάστημα Δεκέμβριος 2019 – Μάρτιος 2020, όπου έγινε ο σχεδιασμός του τρόπου διεξαγωγής της έρευνας, η αναζήτηση, ο εντοπισμός και η συνομιλία με όλους τους

συνεντευξιαζόμενους. Είχε προηγηθεί το θεωρητικό μέρος μέσα από τη συγκέντρωση, καταγραφή και ανάπτυξη του δευτερογενούς υλικού. Για τη συλλογή των πρωτογενών στοιχείων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, στις οποίες οι ερωτήσεις που απευθύνθηκαν σε όλους τους συνεντευξιαζόμενους ήταν ίδιες, αλλά παράλληλα υπήρχε και η ελευθερία από τη μεριά των τελευταίων, αν επιθυμούσαν, να προσθέσουν οποιοδήποτε άλλο στοιχείο έκριναν εκείνοι απαραίτητο στις ήδη υπάρχουσες ερωτήσεις, καθώς και να αναπτύξουν όσο θεωρούσαν οι ίδιοι απαραίτητο τη σκέψη και τις απαντήσεις τους. Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης ήταν 20-30 λεπτά κατά μέσο όρο και η πλειονότητά τους πραγματοποιήθηκε στον χώρο εργασίας των συνεντευξιαζομένων, ενώ κάποιες από αυτές έγιναν τηλεφωνικά, εξαιτίας των κοινωνικών εξελίξεων (Covid-19) που συνέβησαν από τα μέσα Μαρτίου και έπειτα.

Η έρευνα έγινε σε δύο στάδια: Το δοκιμαστικό-πυλοτικό και το κύριο. Στο πρώτο στάδιο, έγιναν δοκιμαστικά τρεις συνεντεύξεις, έτσι όπως είχαν σχεδιαστεί αρχικά για την έρευνα, προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν μελανά σημεία και να γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές για να γίνει η έρευνα λειτουργική και να επιτευχθεί ο τελικός σκοπός της. Στο στάδιο αυτό ελέγχθηκαν οι ερωτήσεις ως προς τη διατύπωση, τον βαθμό κατανόησής τους και τη θέση στην οποία βρισκόταν η καθεμία. Παράλληλα, γινόταν συζήτηση με τους υποψήφιους συνεντευξιαζόμενους σχετικά με τις δυσκολίες και τα σημεία που δεν ήταν κατανοητά. Η διαδικασία απέδωσε χρήσιμους καρπούς, αφού έγιναν αρκετές αλλαγές μέχρι οι ερωτήσεις να φτάσουν στην τελική μορφή τους.

Στο δεύτερο στάδιο, αφού έγιναν όλες οι απαραίτητες διορθώσεις στις ερωτήσεις, πραγματοποιήθηκαν μέσω προγραμματισμένου ραντεβού, οι συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Οι συνεντεύξεις έγιναν σε διαφορετικό χρόνο για τον κάθε συνεντευξιαζόμενο, ενώ, πριν από μια νέα συνέντευξη, γινόταν πάντα η απομαγνητοφώνηση της προηγούμενης για την καταγραφή των απαντήσεων. Τρεις από τους συνεντευξιαζόμενους δεν συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση των απαντήσεων, γιατί η ποιότητα ήχου του ραδιοφώνου που κατέγραφε τις συνεντεύξεις δεν ήταν καλή, ώστε να καταγραφούν με ασφάλεια όλα τα στοιχεία που έδωσαν. Γι' αυτόν τον λόγο, ενώ έγιναν συνολικά 15 συνεντεύξεις, οι 12 εν τέλει αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας.

#### 4.2.2 Μεθοδολογική προσέγγιση

Κατά τον σχεδιασμό της έρευνας, και έπειτα από την τελική διατύπωση του σκοπού της και των ερευνητικών ερωτημάτων που τον πλαισιώνουν, η μεθοδολογική προσέγγιση που κρίθηκε ως καταλληλότερη για την υλοποίηση του εν λόγω σκοπού, θεωρήθηκε η ποιοτική. Ο κυριότερος λόγος γι' αυτήν την επιλογή ήταν η ανάγκη καταγραφής απόψεων και αντιλήψεων των ατόμων που σχετίζονταν με το αντικείμενο της έρευνας με τρόπο αναλυτικό και ανοιχτό και όχι στιλιζαρισμένο και προκαθορισμένο, έτσι ώστε το συμπέρασμα να εξαχθεί από το νόημα των απαντήσεων και όχι από τη μαθηματικοποίηση και γενίκευσή τους (Hayes 1997). Με πιο απλά λόγια, αυτό που ενδιέφερε την ερευνήτρια στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν η διερεύνηση και μελέτη των στοιχείων στο φυσικό τους πλαίσιο και η απόδοση νοήματος και ερμηνείας των φαινομένων μέσα από την προσωπική της οπτική (Ισαρη & Πουρκός 2015). Σημαντικό, δηλαδή, στοιχείο θεωρήθηκε η κατανόηση των δεδομένων ως μέρος του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εντάσσονται και όχι γενικά και αόριστα (Cohen et al 2008).

Άλλο χαρακτηριστικό της παρούσας έρευνας, το οποίο οδηγούσε στην επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης, ήταν η επαγωγική ανάλυση που απαιτούσε για την ανάλυση των δεδομένων. Με αυτόν τον τρόπο, η επιδίωξη δεν ήταν η επιβεβαίωση ή η διάψευση του διατυπωμένου σκοπού, αλλά η ερμηνεία των δεδομένων με απώτερο σκοπό την αναδιαμόρφωση της θεωρίας, αν εντοπιζόταν κάτι διαφορετικό από αυτά που είναι γνωστά μέχρι σήμερα. Σημαντικό επίσης στοιχείο ήταν το γεγονός ότι η ερευνήτρια ήταν η ίδια εργαλείο της έρευνας (Eisner 1991, όπως αναφ. στους Cohen et al 2008, 232), καθώς, στην ερμηνεία των απαντήσεων είχε παράλληλα και ρόλο παρατηρητή, γιατί, μαζί με τις απαντήσεις, κατέγραφε και τις αντιδράσεις των συνεντευξιαζομένων στη διάρκεια της συνέντευξης. Αν δε σε κάποια σημεία αισθανόταν ότι υπήρχε ασάφεια στις ερωτήσεις ή κάποιος από τους συνεντευξιαζομένους ένιωθε άβολα, επειδή δεν γνώριζε κάτι, δινόταν από εκείνη διευκρινίσεις ή συγκεκριμένα παραδείγματα για να βοηθήσει τους συνομιλητές της (Lincoln & Cuba 1985).

Τέλος, για την ερμηνεία χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis), καθώς ήταν ένας τρόπος για την αντικειμενική και συστηματική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας (Berelson 1952). Με τη συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδο εξασφαλίστηκε η διυποκειμενικότητα των απαντήσεων και, κατ' επέκταση, διασφαλίστηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων,



καθώς η διαδικασία του σχεδιασμού, της εφαρμογής της έρευνας και της ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων συνιστά τη συνθήκη εκείνη που θα βοηθήσει τους/τις μελλοντικούς/ές ερευνητές/τριες να γενικεύσουν τα δικά τους ευρήματα από άλλους πληθυσμούς.

#### 4.2.3 Το δείγμα της έρευνας

Τον πληθυσμό της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που έχουν εργαστεί έστω και για έναν χρόνο σε τάξεις υποδοχής. Για λόγους καθαρά πρακτικούς, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν μόνο από τον Ν. Αττικής και άτομα με τα οποία η ερευνήτρια είτε είχε εργαστεί μαζί είτε υπήρχε κάποια σύνδεση μαζί τους. Ως εκ τούτου, εξαιτίας της ανάγκης ερμηνείας των δεδομένων, η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη (purposeful sampling) (Patton 2002). Για την επιλογή των εκπαιδευτικών που θα συμμετείχαν στην έρευνα, δεν τέθηκε κανένα άλλο κριτήριο πέρα από την εμπειρία τους σε τάξεις υποδοχής, γιατί ο αριθμός αυτών είναι από μόνος του περιορισμένος, λόγω της όχι τόσο λειτουργικής εφαρμογής του θεσμού των τάξεων υποδοχής στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ακόμα και σήμερα.

Στην έρευνα συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί (12 γυναίκες και 3 άντρες), αλλά, όπως ήδη αναφέρθηκε, εν τέλει συμπεριελήφθησαν οι 12 (10 γυναίκες και 2 άντρες). Η ηλικία τους κυμαινόταν από 27 έως 34 ετών (ιδιαίτερα μικρό εύρος), με αρκετά, ωστόσο, χρόνια προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση οι περισσότεροι (η πλειονότητα ανέφερε περισσότερα από 10 χρόνια στην Εκπαίδευση). Οι βασικές σπουδές τους ήταν στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και η συντριπτική πλειονότητά τους κατείχε και κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο (μόνος ένας δήλωσε ότι δεν είχε μεταπτυχιακό). Αξίζει να σημειωθεί, παρ' όλα αυτά, ότι κανένας δεν είχε μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (τα αντικείμενά τους ήταν Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Σχολική Ψυχολογία, Ειδική Αγωγή, Ηγεσία στην Εκπαίδευση και Παιδαγωγική του Θεάτρου) και μόλις οι 5 ανέφεραν την παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου στον συγκεκριμένο τομέα. Όσοι από τους υπόλοιπους έκαναν λόγο για επιμόρφωση, ανέφεραν τον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Οι μισοί δε από αυτούς δήλωσαν ότι δεν είχαν παρακολουθήσει κανένα απολύτως επιμορφωτικό σεμινάριο, το οποίο, σε συνδυασμό με τη μη εξειδίκευση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσω κάποιου μεταπτυχιακού, υποδήλωνε ότι δεν διέθεταν τα κατάλληλα προσόντα για να διδάξουν σε κάποια τάξη υποδοχής. Παρ' όλα αυτά, όλοι είχαν εμπειρία ως εκπαιδευτικοί από μια τάξη υποδοχής, έστω και για έναν μόνο χρόνο.

#### 4.2.4 Ερευνητικά εργαλεία

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ήταν η συνέντευξη (ημι-δομημένου τύπου), εξαιτίας, αφενός, της ευκολίας που προσφέρει (τα μέσα που χρειάζονται, είναι ελάχιστα) και, αφετέρου, της δυνατότητας που παρέχει στον συνεντευκτή να αποκομίσει στοιχεία και πέρα από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζομένων (π.χ. από τις αντιδράσεις τους), με αποτέλεσμα τα συμπεράσματα να θωρακίζονται καλύτερα (λήψη στοιχείων από διάφορες πλευρές) (Cohen et al 2008, 470). Το γεγονός δε ότι η συνέντευξη στην παρούσα έρευνα ήταν ημι-δομημένου τύπου, βοήθησε τόσο τους συνεντευξιαζόμενους να αναπτύξουν ελεύθερα τη σκέψη τους και να πουν με ακρίβεια την άποψή τους όσο και τον ίδιο τον συνεντευκτή να αποκομίσει πληροφορίες από στοιχεία που δεν είχε υπολογίσει κατά τον σχεδιασμό (Φίλιας 2007).

Επομένως, από τη μια μεριά, η προσαρμοστικότητα που προσέδιδε στην ερευνήτρια όσον αφορά στον πιθανό κακό ή ελλιπή σχεδιασμό της έρευνας (Bell 2001, 143) και, από την άλλη μεριά, η επέκταση των τρόπων ανάλυσης των στοιχείων (απαντήσεις, αντιδράσεις κ.λπ.), η ερευνήτρια μπορούσε να ελέγξει καλύτερα τα είδη των πληροφοριών που ήθελε να εκμαιεύσει. Αυτό συνέβαινε, γιατί, ενώ η ίδια έκανε προκαθορισμένες ερωτήσεις, κάθε συνεντευξιαζόμενος μπορούσε να της ανοίξει και έναν άλλο δρόμο, είτε για να κατανοήσει καλύτερα τις απαντήσεις είτε για να ελέγξει καλύτερα τα είδη των πληροφοριών που ήθελε να εκμαιεύσει, καθώς έκανε συγκεκριμένες ερωτήσεις (Creswell 2016).

## Κεφάλαιο 5 – Ανάλυση δεδομένων: Στάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας

### 5.1 Μεθοδολογία της γλωσσικής διδασκαλίας

Η μοναδικότητα του κάθε μαθητή, όπως δημιουργείται από τα ατομικά και κοινωνικά του χαρακτηριστικά, έχει ως συνέπεια να οδηγεί σε έναν διαφορετικό τρόπο αντίληψης των πραγμάτων, κατ' επέκταση, και σε διαφορές στον τρόπο μάθησης (Johnson, 2001). Είναι φυσικό, επομένως, η εκμάθηση ενός οποιουδήποτε αντικειμένου να απαιτεί διαφοροποιημένη διδασκαλία προκειμένου να πετύχει τον σκοπό της. Αυτό ακριβώς συμβαίνει και στην περίπτωση εκμάθησης της γλώσσας, η οποία, όπως είναι αναμενόμενο, οδηγεί σε μια πολυμεθοδική προσέγγιση, όπου το δρων υποκείμενο θα είναι ο μαθητής και σκοπός της καθεμιάς μεθόδου ξεχωριστά η ανάπτυξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στρατηγικών του/της μαθητή/τριας (Γρίβα & Σέμογλου, 2013).

Η ανάγκη, λοιπόν, για μια πολυμεθοδική προσέγγιση φαίνεται να αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς, αφού αρκετοί είναι αυτοί που, στο πρώτο ερώτημα, το οποίο αναφέρεται στον τρόπο που επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν τη γλώσσα στις Τ.Υ., κάνουν λόγο για εξατομικευμένη διδασκαλία. Χαρακτηριστικά παραδείγματα:

«...Βλέπω τις δυνατότητες του παιδιού και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης... καταρτίζουμε ένα ανάλογο πρόγραμμα. Πάνω στον μαθητή και πάνω στις δυνατότητές του» (συνέντευξη 6).

«Η διδασκαλία είναι βασισμένη στις ανάγκες και το επίπεδο του κάθε μαθητή. Επίσης, το υλικό είναι διαφορετικό για τον καθένα» (συνέντευξη 9).

«...Επειδή πολλές φορές κάνουμε ακόμα και εξατομικευμένη διδασκαλία το μάθημα είναι εξ ολοκλήρου βασισμένο στο μαθητή» (συνέντευξη 10).

Παρ' όλα αυτά, δεν φαίνεται να υπάρχει μεγάλη εναλλαγή μεθόδων. Για την ακρίβεια, όλοι περιγράφουν –γιατί δεν ονοματίζουν πάντα τη μέθοδο ή τις μεθόδους που χρησιμοποιούν– την επικοινωνιακή προσέγγιση, με διάφορες παραλλαγές ως προς τον τρόπο εφαρμογής της, γιατί η διδασκαλία παράγεται μέσα από την επικοινωνία (Μπέλλα 2011, 205) και αποσκοπεί στην επικοινωνία των εκάστοτε μερών (εκπαιδευτικός-μαθητής/τρια, μαθητής/τρια-μαθητής/τρια) (Μήτσης 1998, 142· Σακελλαρίου 2000, 20· Μπέλλα 2011, 207), ενώ επιδιώκει τη δράση από την πλευρά του μαθητή (Μήτσης 1998, 145· Σακελλαρίου

2000, 20), μέσω επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, παιχνιδιών και οτιδήποτε μπορεί να τους ωθήσει στην αυτενέργεια και την ενεργό δράση (Γρίβα & Σέμογλου 2013, 58).

«...Δίνω ιδιαίτερη βάση στον εμπνευστικό ρόλο του εκπαιδευτικού που επικοινωνιακά, δηλαδή με ερωτήσεις και χρήση διαλόγου, καταφέρνει να φτάσει στους εκάστοτε γλωσσικούς στόχους, όσο απλοί ή σύνθετοι είναι αυτοί» (συνέντευξη 5).

«Χρησιμοποιώ πολύ το φτιάχνουμε μια συνθήκη και δουλεύουμε πάνω σε αυτή... Επίσης δουλεύουμε πολύ και με εικόνες σαν αφορμή της διδασκαλίας...» (συνέντευξη 10).

Από εκεί και πέρα, κάποιοι συνεντευξιζόμενοι αναφέρουν και τη χρήση του δασκαλοκεντρικού μοντέλου, αφήνοντας, με αυτόν τον τρόπο, υπονοούμενο ότι εναλλακτικά χρησιμοποιείται και κάποιο άλλο μοντέλο.

«Νομίζω πως σε πρώτη φάση διδάσκω δασκαλοκεντρικά, όσο όμως συνεχίζουν τα μαθήματα και προχωράνε και βλέπω ότι μπορεί να βγει καλύτερα από τους μαθητές κάτι, προσπαθώ να δίνω τον χώρο και σε εκείνους...» (συνέντευξη 2).

«Κάνω ένα συνδυασμό. Κάποιες φορές βασίζομαι στους μαθητές, κάποιες φορές δασκαλοκεντρικά...» (συνέντευξη 3).

Βάσει της θεωρίας, μέθοδοι που στηρίζονται ή θέτουν στο επίκεντρο της διδασκαλίας τον εκπαιδευτικό, είναι η δομική (structural approach) και η φυσική (natural approach). Στην πρώτη (παραδοσιακή/δομική), οι μαθητές έχουν παθητικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και η γλώσσα μαθαίνεται μέσω της απομνημόνευσης και της επαναληπτικής μελέτης κανόνων και κειμένων (Baker 2001, 424· Μήτσης 1998, 82· Σακελλαρίου 2000, 13), ενώ, στη δεύτερη, οι μαθητές βρίσκονται υπό τις υποδείξεις του διδάσκοντα όταν ακόμα είναι αρχάριοι και συμμετέχουν από το επόμενο στάδιο και μετά, που αρχίζουν να έχουν κάποια γνώση της γλώσσας (Μήτσης 2004, 132). Πάντα, βέβαια, όταν οι ίδιοι θεωρήσουν ότι μπορούν να επικοινωνήσουν (Krashen 1982, 139). Οπότε, για να διατυπωθεί με περισσότερη ασφάλεια το συμπέρασμα, σε αυτή τη φάση, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εναλλακτικά και τη φυσική προσέγγιση.

Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, αναφέρει ότι χρησιμοποιεί την κειμενοκεντρική μέθοδο:

«...Για το Β' επίπεδο γλωσσομάθειας χρησιμοποιώ είτε δικό μου κείμενο ή από το βιβλίο *Γεια σας*. Οπότε θα έλεγα ότι είναι κειμενοκεντρική η προσέγγιση» (συνέντευξη 8).

Αυτό δείχνει ότι έχει και γνώση και συναίσθηση περί του τι σημαίνει ή ποιο είναι το περιεχόμενο της συγκεκριμένης μεθόδου, γιατί αφήνει να εννοηθεί ο λειτουργικός ρόλος και η λειτουργική αξία που μπορεί να έχει ένα κείμενο ή το κείμενο ως μέσο διδασκαλίας, όπως συμβαίνει στην κειμενοκεντρική προσέγγιση (genre approach) (Ιορδανίδου & Αμπάτη 2007, 2). Συνεπώς, οι μέθοδοι που εναλλάσσονται στις Τ.Υ. είναι μόνο τρεις (επικοινωνιακή, φυσική και κειμενοκεντρική).

Από την επόμενη ερώτηση, η οποία αναφέρεται στους λόγους επιλογής της μεθοδολογίας που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί της παρούσας συνέντευξης να ακολουθούν, παρατηρείται ότι η επιλογή γίνεται είτε σε σχέση με το επίπεδο και τις ανάγκες του/της μαθητή/τριας σε γλωσσικό επίπεδο, είτε σε σχέση με τις γενικότερες εκπαιδευτικές ανάγκες του/της μαθητή/τριας, είτε σε σχέση με τους κανόνες που επιτάσσει η διαθεματικότητα και η διεπιστημονικότητα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα, οι συνεντεύξεις 7, 9 (στις οποίες γίνεται λόγος για χρήση της επικοινωνιακής προσέγγισης στη μεθοδολογία που ακολουθείται), 10 (στην οποία γίνεται λόγος για διδασκαλία που βασίζεται στις συνθήκες και καταστάσεις καθημερινής επικοινωνίας και παράγει εξατομικευμένη διδασκαλία) και 12 (στην οποία γίνεται λόγος για την «ολιστική» εκμάθηση θεμάτων ή εννοιών, οι οποίες συνάγονται από τη μελέτη κειμένων που περιλαμβάνονται σε ένα ευρύ φάσμα θεματικών ενοτήτων, αξιοποιώντας παράλληλα τη διαφορετικότητα του πολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών) (Αργυροπούλου & Κατσιμπάρδης 2006):

«Δεν έχω συγκεκριμένη ύλη που πρέπει να ακολουθήσω, η ύλη προσαρμόζεται ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες του μαθητή που εβδομάδα με εβδομάδα είναι διαφορετικές. Προσπαθούμε να συμβαδίσουμε και με την τάξη του. Εάν το επίπεδο είναι πιο ανεβασμένο» (συνέντευξη 7).

«Γιατί αρχικά θεωρώ ότι βοηθάει να επικοινωνήσω με τον μαθητή να με εμπιστευτεί και έπειτα να μπορέσουμε να ξεκινήσουμε τη διδασκαλία μέσω της εικόνας ή ενός κειμένου» (συνέντευξη 9).

«Αφενός γιατί τα παιδιά βρίσκονταν σε διαφορετικό επίπεδο κατάκτησης της ελληνικής, αφετέρου, με αρκετά από τα παιδιά, τα αγγλικά δεν υπήρχαν ως ενδιάμεση λύση οπότε όταν προσπαθώ να εξηγήσω κάτι προσπαθώ να εκμαιεύω από τα ίδια τα παιδιά και βάσει αυτών να στήνω ουσιαστικά το μάθημα και τη διδασκαλία μου» (συνέντευξη 10, στην οποία έγινε λόγος για διδασκαλία που βασίζεται στις συνθήκες και καταστάσεις καθημερινής επικοινωνίας και παράγει εξατομικευμένη διδασκαλία).

«Η αλήθεια είναι ότι δοκιμάζω ακόμα. Δεν έχω κάποιο συγκεκριμένο πλάνο... Με κάθε μαθητή δουλεύω διαφορετικά. Μπορεί με κάποιον έχοντας ως αφετηρία τη Φρουτοπία του Τριβιζά, να συζητάμε, να βρίσκουμε καινούριες λέξεις. Με άλλους κάνουμε μόνο παιχνίδια, χωρίς να χρησιμοποιούμε κείμενο. Και μέσα στα παιχνίδια βάζω στοιχεία γραμματικής, γράμματα που μπορεί να μην ξέρουν ή να μπερδεύουν» (συνέντευξη 12).

Επομένως, διαπιστώνεται ότι η διδασκαλία της γλώσσας γίνεται με τρία πολύ σημαντικά κριτήρια (Ζάγκα 2013, 4-5): (1) διαθεματικότητα-διεπιστημονικότητα, (2) με επίκεντρο τις γενικότερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, όχι μόνο της γλώσσας και τη δυνατότητα συνδυασμού στην καθημερινότητά τους, (3) της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητάς των μαθητών (Cummins 1984).

Όσον αφορά στην τρίτη ερώτηση, στην οποία ζητείται η άποψη των εκπαιδευτικών για το αν πιστεύουν ότι ανταποκρίνεται η επιλεγμένη μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας στις ανάγκες των παιδιών, όλοι απαντούν θετικά, είτε αυτό γίνεται διστακτικά είτε με μεγαλύτερη σιγουριά.

«Εμένα με έχει βοηθήσει, ναι» (συνέντευξη 1).

«Θα έλεγα πως έχω αποτελέσματα, επομένως ναι» (συνέντευξη 2).

«Τις περισσότερες φορές ναι, όχι πάντα...» (συνέντευξη 3).

Οπότε, αν οι απαντήσεις στη συγκεκριμένη ερώτηση εξεταστούν συνδυαστικά με τις απαντήσεις στις προηγούμενες δύο ερωτήσεις, θα διαπιστωθεί ότι η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της γλώσσας είναι άμεσα συνδεδεμένη με το ουσιαστικά επικοινωνιακό περιβάλλον, όπου οι μαθητές πρώτα ενδιαφέρονται και μετά κατανοούν (Geenese 1994).

Σε συνέχεια, τώρα, της παραπάνω διαπίστωσης, στην τέταρτη και τελευταία ερώτηση που αφορά στη μεθοδολογία στη γλωσσική διδασκαλία, στην οποία εξηγείται η διαφοροποίηση των Τ.Υ. από τις συμβατικές τάξεις, και πάλι οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στο επικοινωνιακό περιβάλλον και στην ανάγκη σύνδεσης με αυτό:

«...Οι μαθητές σε ένα συμβατικό τμήμα, σε μια συμβατική τάξη, κατέχουν τη γλώσσα, ουσιαστικά μαθαίνουν γραπτό λόγο κυρίως. Οπότε οι μεθοδολογίες είναι τελείως διαφορετικές. Εδώ πας με άλλα δεδομένα. Ξέρεις ότι ο μαθητής που έχεις απέναντί σου δεν γνωρίζει την ελληνική γλώσσα καθόλου ή, και να τη γνωρίζει, θα ξέρει κάποιες λεξούλες, κάποια βασικά πράγματα. Επομένως, πρέπει να σκεφτείς και να δεις με ποιον τρόπο θα αρχίσει να αναγνωρίζει πράγματα της καθημερινότητας...» (συνέντευξη 2).

«...Τα προσεγγίζω πολύ διαφορετικά. Η τάξη είναι τελείως διαφορετική, γιατί στην ουσία είμαστε όλοι μια ομάδα. Δηλαδή κάνουμε ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κάθομαι μαζί τους στην ομάδα. Τις περισσότερες φορές ξεκινάμε τη διδασκαλία με εικόνες –και όχι με κάποιο κείμενο όπως για παράδειγμα θα έκανα σε μια συμβατική τάξη– ή χρησιμοποιώντας βίντεο. Θα έλεγα ότι η προσέγγιση είναι επικοινωνιακή, αλλά όχι απαραίτητα και κειμενοκεντρική» (συνέντευξη 3).

«Είναι τελείως διαφορετικό πράγμα. Έχεις να κάνεις με παιδιά... που έχουν διαφορετική νοοτροπία, διαφορετική κουλτούρα. Όλα αυτά καλείσαι να τα συσχετίσεις και να τα προσαρμόσεις πάνω στους μαθητές. Σε μια γενική τάξη δεν υπάρχει αυτό και μπορείς να ακολουθήσεις το αναλυτικό πρόγραμμα. Σε αυτά τα παιδιά δεν μπορείς να το ακολουθήσεις...» (συνέντευξη 6).

## **5.2 Στρατηγικές στη γλωσσική διδασκαλία στις Τ.Υ.**

Ένα άλλο πολύ σημαντικό κεφάλαιο, όταν κανείς καλείται να διδάξει ένα αντικείμενο, είναι οι στρατηγικές που πρόκειται να ακολουθήσει, σύμφωνα με τον σκοπό και

τους στόχους που έχει θέσει ο ίδιος σε προσωπικό επίπεδο ή του έχουν τεθεί από κάποια ανώτερη αρχή για τη σωστότερη διεκπεραίωση του μαθήματος. Για τον όρο *στρατηγική*, στη βιβλιογραφία, υπάρχει πλήθος ερμηνειών, καθώς επίσης και πλήθος διακρίσεων, ενώ άλλες είναι οι κατηγορίες για τις στρατηγικές εκμάθησης και άλλες για τις στρατηγικές διδασκαλίας (βλ. ενδεικτικά Stern 1983· Rubin 1987· Wenden 1987· Oxford 1990· Cohen 1998· Chamot 2005· Oxford 2011). Αυτό που αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, είναι ότι ούτε στη μία περίπτωση (μάθηση) ούτε στην άλλη (διδασκαλία) δεν μπορεί να είναι ίδιες για όλους τους μαθητές. Ιδιαίτερα στην περίπτωση της διδασκαλίας, που αφορά στην παρούσα έρευνα, η αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται από τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών (Oxford&Leaver 1996, 228).

Με τον όρο *στρατηγική* προσδιορίζονται οι τεχνικές επεξεργασίας που σχετίζονται με το θεωρητικό πλαίσιο βάσει του οποίου ερμηνεύεται η διαδικασία της μάθησης ή, διαφορετικά, πρόκειται για τις γνωστικές θεωρίες που αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής αποκτά γνώση, χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες που δέχεται και επεξεργάζεται γνωστικά ο εγκέφαλός του (Wenden 1987· Cohen 1998). Βέβαια, αυτός δεν είναι ο μοναδικός ορισμός, γιατί, κατά διαστήματα, ο όρος έχει παρουσιαστεί με διαφορετικό τρόπο. Για παράδειγμα, σύμφωνα με δύο ορισμούς ευρέως διαδομένους, «*στρατηγικές εκμάθησης είναι «οι ιδιαίτερες σκέψεις και συμπεριφορές που χρησιμοποιούν τα άτομα για να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν, να μάθουν ή να ανασύρουν νέες πληροφορίες»* (O' Malley & Chamot 1990, 1) ή, «*οι συνειδητές, στοχευμένες απόπειρες για τη διαχείριση και τον έλεγχο των προσπαθειών για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Αποτελούν ευρείες, διδάξιμες ενέργειες τις οποίες οι μαθητές επιλέγουν ανάμεσα σε εναλλακτικές προτάσεις και τις εφαρμόζουν για τους σκοπούς της γλωσσικής εκμάθησης»* (Oxford 2011, 12).

Ο επίσημος ορισμός, ωστόσο, που υιοθετείται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ) λαμβάνει τις στρατηγικές ως «*ένα μέσο που εκμεταλλεύεται ο χρήστης της γλώσσας για να κινητοποιήσει και να εξισορροπήσει τα μέσα του, να ενεργοποιήσει δεξιότητες και διαδικασίες, προκειμένου να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις της επικοινωνίας μέσα σε περικείμενο και να ολοκληρώσει επιτυχώς το συγκεκριμένο καθήκον με τον πιο πλήρη ή τον πιο οικονομικό κατά το δυνατόν τρόπο, ανάλογα με τον συγκεκριμένο σκοπό του»* (ΚΕΠΑ 2001, 69, όπως αναφ. στο Χανοπούλου 2017, 56).

Συνεπώς, από την πληθώρα των ορισμών φαίνεται ότι ένας ευρύτερα αποδεκτός ορισμός για τη στρατηγική δεν υπάρχει. Το μόνο που παρατηρείται με τα χρόνια είναι μια



εξέλιξη και από την εστίαση στο προϊόν των στρατηγικών (γλωσσική και κοινωνιογλωσσική ικανότητα) που ίσχυε στη δεκαετία του '90, το επίκεντρο μεταφέρθηκε στη διαδικασία και στα χαρακτηριστικά των στρατηγικών μάθησης, ώστε ο όρος να αναφέρεται πλέον όχι μόνο στο αποτέλεσμα της χρήσης τους, που είναι η επικοινωνία, αλλά και στη διαδικασία, που είναι η μάθηση (Ζάγκα 2007, 1206).

Το ίδιο ισχύει και για τη διδασκαλία των εκάστοτε στρατηγικών μάθησης, η οποία επηρεάζει στον ίδιο βαθμό την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, καθώς μπορεί να δράσει ενισχυτικά τόσο σε πρακτικό/μαθησιακό επίπεδο (ενεργητική συμμετοχή) όσο και σε ψυχολογικό (αυτοπεποίθηση στον μαθητή). Οπότε, η διδασκαλία των στρατηγικών μάθησης είναι εξίσου σημαντική, γιατί βοηθάει τους μαθητές να ελέγχουν οι ίδιοι τη μαθησιακή διαδικασία (Cohen 1998, 69-70). Ως εκ τούτου, επίσης δεν μπορεί να γίνει λόγος για ένα μόνο σύστημα στρατηγικών διδασκαλίας (Oxford & Leader 1996, 228).

Δεδομένου, λοιπόν, ότι οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα, οι στρατηγικές αντίστοιχα θα πρέπει να διαφοροποιούνται. Κάποιοι από αυτούς δεν έχουν καμία προηγούμενη εμπειρία με την εκπαίδευση, καθώς δεν πρόλαβαν στη χώρα τους να φοιτήσουν σε κάποιο σχολείο και η εμπειρία της γλώσσας τους προέρχεται μόνο από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Baker 2001· Cummins 2005· Σκούρτου 2011), ενώ, κάποιοι άλλοι, έχουν φοιτήσει έστω και σε μερικές τάξεις και έχουν διαμορφώσει ένα γλωσσικό και γνωσιακό υπόβαθρο ανάλογο των Ελλήνων συμμαθητών/τριών τους. Επίσης, υπάρχουν και τα παιδιά που η χώρα προέλευσης των γονιών τους, κατ' επέκταση, και η καταγωγή τους, είναι από άλλη χώρα, αλλά έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και, επομένως, η μόνη επαφή που έχουν ή είχαν ποτέ με τη γλώσσα προέλευσής τους είναι ή ήταν από το οικογενειακό τους περιβάλλον, αφού τόσο στο σχολείο όσο και στο περιβάλλον όπου κινούνται καθημερινά μιλάνε μια άλλη γλώσσα (Χατζηδάκη 2014, 2). Συνεπώς, δεν μπορεί να υπάρχει ένας κοινός για όλους τρόπος εκμάθησης της γλώσσας. Η ανάπτυξή της εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (Cummins 2003· Τσοκαλίδου 2005). Η προαναφερθείσα διαφορά είναι μία μόνο από τις πολλές εξηγήσεις που μπορεί να δώσει κανείς για την εφαρμογή διαφορετικής στρατηγικής που απαιτείται.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να αντιλαμβάνονται το γεγονός ότι η στρατηγική διδασκαλίας πρέπει να είναι διαφορετική, αλλά, παρ' όλα αυτά, δεν το εφαρμόζουν πάντα στην πράξη. Μπορεί, για παράδειγμα, να θεωρούν ολοφάνερη και

αυτονόητη τη διαφορά στη χρήση των στρατηγικών που πρέπει να έχουν στις Τ.Υ σε σχέση με τις συμβατικές τάξεις, αλλά δεν κάνουν το ίδιο με το διαφορετικό εκπαιδευτικό επίπεδο των παιδιών που βρίσκονται στις Τ.Υ. και, κυρίως, δεν ακολουθούν εξατομικευμένες στρατηγικές, οι οποίες θα εναρμονίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών τους. Χαρακτηριστικά, στην ερώτηση για τη διαφορά στις Τ.Υ. από τις συμβατικές τάξεις και στην ερώτηση για τη διαφοροποίηση σε μεθόδους, τεχνικές και δραστηριότητες ανά επίπεδο γλωσσομάθειας, στη συνέντευξη 12 δίνονται οι εξής απαντήσεις:

«Στη συμβατική τάξη μπορεί για να διδάξεις τη γραμματική να μεις μέσα και να πεις "Καλημέρα, σήμερα θα πούμε για τα ρήματα, τους χρόνους και τις εγκλίσεις". Στο Τ.Υ. δεν γίνεται να το κάνεις αυτό. Δεν μπορείς να ξεκινήσεις τη διδασκαλία αποκαλύπτοντας το γραμματικό φαινόμενο. Προσπαθώ να μη φαίνεται αυτό που θα δουλέψουμε, να το περάσω σαν παιχνίδι. Η διαφορά είναι μεγάλη είναι η αλήθεια... Τώρα εδώ το κάνω ανάλογα με τις δυσκολίες που θα εντοπίσω ή θα που προκύψουν στην πορεία».

«Δεν ξέρω καθόλου τι θα έκανα γιατί δεν μου έτυχε να μην γνωρίζουν καθόλου τη γλώσσα. Έχω το Β' επίπεδο γλωσσομάθειας»

Από την άλλη πλευρά, βέβαια, δεν βοηθάνε και οι συνθήκες να λειτουργήσει ομαλά η εκπαιδευτική διαδικασία και να γίνουν όλα τα προβλεπόμενα βήματα σωστά ή να πετύχει ο όποιος σχεδιασμός έχει ή επιθυμεί να κάνει ο εκπαιδευτικός. Χαρακτηριστικά:

«Το αντικείμενο δεν είναι τόσο συγκεκριμένο όσο σε μια συμβατική τάξη που έχεις την ύλη και τα βιβλία και πρέπει να ακολουθήσεις μια συγκεκριμένη σειρά. Επίσης, τα παιδιά είναι χωρισμένα ανά τμήμα οπότε δεν έχεις και τα 17 παιδιά ταυτόχρονα... Έχεις διαφορετικά παιδιά, διαφορετικές ανάγκες που δεν σχετίζονται με την ηλικία ή την τάξη...» (συνέντευξη 7).

Σε γενικές γραμμές, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν σχεδιάζουν τις στρατηγικές που θα ακολουθήσουν, κατά τη διδασκαλία, και φαίνεται είτε ότι δεν έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις για να κάνουν κάτι τέτοιο, είτε ότι δεν έχουν την απαραίτητη εμπειρία. Χαρακτηριστικά:

«Πρώτα κατάλαβα ότι πρέπει να αναπτύξουμε την κατανόηση στον προφορικό λόγο. Τους είναι πιο εύκολο να κατανοήσουν το γραπτό όταν είναι ανεπτυγμένος ο προφορικός. Τι λέει δηλαδή ένα κείμενο. Με παιχνίδι, κάρτες, λέξεις με εικόνες και μετά σιγά-σιγά περάσαμε σε κάποια βασικά ρήματα όπως γράφω, τρώω, τρέχω. Γενικά, θέλω να πω ότι δεν είχα καμία εμπειρία να το κάνω αυτό και μόνη μου έχω πορευτεί μέχρι εδώ» (συνέντευξη 9).

«Ξεκινούσαμε με το να κάνουμε σταδιακά και έβλεπα που δυσκολεύονται. Αν έπρεπε να γράψουν μια πρόταση θα τους έδινα βοηθητικές ερωτήσεις... Ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας...» (συνέντευξη 11).

«Με εικόνες προσπαθούσα και χρησιμοποιώντας τον πίνακα. Ή εξηγώντας τις εικόνες του βιβλίου. Η επανάληψη –είχα παρατηρήσει– ότι ήταν αποτελεσματική...» (συνέντευξη 1).

Οι στρατηγικές στηρίζονται σε μια σειρά βημάτων, τα οποία αφορούν σε μια ολόκληρη διαδικασία που ξεκινάει με την ανίχνευση των αναγκών των μαθητών σε σχέση με τον διαθέσιμο χρόνο και καταλήγουν στην αξιολόγηση και στην επανεξέταση της διδασκαλίας (Oxford 1990, 203-208). Κάτι τέτοιο, ή έστω η υπόνοια ότι γίνονται όλα αυτά τα βήματα, δεν υπήρξε σε καμία απάντηση, το οποίο μπορεί να ερμηνευτεί είτε ως έλλειψη στρατηγικής είτε ως έλλειψη γνώσης ή εμπειρίας του πώς πραγματοποιείται ένα μάθημα γλώσσας στις Τ.Υ. Υπήρχε, όμως, και μία περίπτωση που μίλησε έμμεσα για κακό και πρόχειρο σχεδιασμό από την πλευρά της Πολιτείας, όταν ανέφερε τους προτεινόμενους στόχους με βάση το ΙΕΠ:

«Δεν το εφαρμόζω (το ΙΕΠ) γιατί οι στόχοι προσαρμόζονται ανάλογα με το επίπεδο, το σχολείο και την κουλτούρα των μαθητών» (συνέντευξη 4).

### **5.3 Τεχνικές και μέσα διδασκαλίας της γλώσσας**

Κάθε μέθοδος, προκειμένου να εφαρμοστεί και να υλοποιηθεί, βασίζεται σε μια σειρά τεχνικών και μέσων. Και αν αυτό μπορεί να συμβαίνει σε μία μόνο μέθοδο, δηλαδή, να πραγματοποιείται με πληθυντικό αριθμό τεχνικών και μέσων, σε μια πολυμεθοδική προσέγγιση, που, όπως υποστηρίχτηκε, ακολουθείται στις Τ.Υ. σήμερα, το πλήθος των τεχνικών και των μέσων αυξάνεται σε αριθμό ακόμα περισσότερο. Επειδή, όμως, πολλές

φορές τα όρια μεταξύ των διάφορων όρων που στοιχειοθετούν τη διδασκαλία και την εκμάθηση της γλώσσας δεν είναι ιδιαίτερα διακριτά, είναι χρήσιμο, σε αυτό το σημείο, να προσδιοριστεί η έννοια της μεθόδου και η έννοια των τεχνικών και των μέσων. Για την ακριβέστερη εικόνα, ωστόσο, της διαδικασίας και την καλύτερη κατανόηση των εν λόγω όρων, αξίζει να σημειωθεί, πριν από όλα, ότι η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη περνάει μέσα από τρία στάδια: (1) τη θεωρία, (2) τη μέθοδο και (3) την τεχνική. Συνεπώς, όπως φαίνεται, η θεωρία στηρίζεται στη μέθοδο και η μέθοδος στην τεχνική (Anthony 1963).

Δεδομένου, λοιπόν, ότι η θεωρία είναι το επίπεδο στο οποίο σχεδιάζεται η διδασκαλία και η εκμάθηση, μέθοδος είναι το επίπεδο στο οποίο η θεωρία εφαρμόζεται στην πράξη και στο οποίο ο εκπαιδευτικός πρέπει να πάρει αποφάσεις σχετικά με το περιεχόμενο και τις δεξιότητες που θα αναπτύξει η διδασκαλία, το είδος των ασκήσεων που θα εισαγάγει, τα κριτήρια επιλογής του γλωσσικού υλικού, τον ρόλο του διδάσκοντα και των μαθητών αντίστοιχα, καθώς επίσης και τον ρόλο των διδακτικών μέσων στη διδακτική διαδικασία. Οπότε, μέθοδος θεωρείται το κανάλι που οδηγεί από τη γλωσσική θεωρία στον διδακτικό σχεδιασμό (Μήτσης 2004, 103). Από την άλλη πλευρά, η τεχνική, η οποία αποτελεί το τελευταίο στάδιο στο οποίο η μέθοδος υλοποιείται στη διδασκαλία, είναι το σύνολο των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκειά της (της διδασκαλίας) και υλοποιεί με συνέπεια τις αποφάσεις και τις επιλογές του εκπαιδευτικού στο επίπεδο της μεθόδου. Περιλαμβάνει δε: (α) τα μέσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στη διδακτική διαδικασία, (β) τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές και (γ) τους τύπους διάδρασης που παρατηρούνται κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας (Ματθαιουδάκη 2013, 2-3).

Επομένως, οι τεχνικές μπορεί να είναι πάρα πολλές σε αριθμό, γιατί, αφενός, προσδιορίζονται από πλήθος παραγόντων, αφετέρου, μία μόνο μέθοδος μπορεί να συμπεριλαμβάνει πολλές και διαφορετικές τεχνικές, εφόσον οι ανάγκες του κάθε μαθητή είναι μοναδικές. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, σε αυτή την ερώτηση, κινούνταν μεταξύ εννοιολογικών χαρτών και εφαρμογών, παιχνιδιών (θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδια ρόλων κ.λπ.), πρακτικών ασκήσεων και ομάδων εργασίας, διαλόγου, συζητήσεων, καταγισμού ιδεών και ερωταποκρίσεων.

«Τον εννοιολογικό χάρτη και εφαρμογές όπως το Kids Inspiration, διάλογο και παιχνίδι ρόλων» (συνέντευξη 7).

«Συζήτηση και ερωταποκρίσεις ναι, ομάδες θα έλεγα όχι γιατί παίρνω τέσσερα παιδιά και μεταξύ τους έχουν διαφορετικό επίπεδο, κάποιος υστερεί κάποιος είναι πιο μπροστά οπότε το ομαδικό δεν είναι εύκολο» (συνέντευξη 6).

«Σίγουρα δουλεύουμε πολύ με ομάδες εργασίας, πάνω σε αυτό βασίζεται όλο το μάθημα. Επίσης καταγισμό ιδεών, ερωτήσεις-απαντήσεις, παιχνίδια ρόλων...» (συνέντευξη 3).

Συνδυαστικά, τώρα, παρατηρείται ότι τα μέσα που χρησιμοποιήσαν στις παραπάνω τεχνικές ήταν, κατά κύριο λόγο, Η/Υ, σχολικά εγχειρίδια, φύλλα εργασίας, έντυπο υλικό, poster, χειραπτικά μέσα, όπως πλαστελίνη, καρτέλες και χαρτόνια. Για παράδειγμα, στις αντίστοιχες ερωτήσεις οι προαναφερθέντες συνεντευξιαζόμενοι υποστηρίζουν ότι χρησιμοποιούν:

«Υπολογιστή, φυλλάδια, παραμύθια» (συνέντευξη 7).

«Βιβλία, Λάπτοπ (μου δόθηκε το τελευταίο διάστημα), πίνακα, τετράδια, καρτέλες με λέξεις, ζώα, φρούτα, το αλφάβητο» (συνέντευξη 6).

«Εκτός από τις καρτέλες και ό,τι ήδη σου είπα (εννοεί διάφορα σχολικά εγχειρίδια), τον υπολογιστή και κάποια αντικείμενα έτσι ώστε να τους δείχνω. Για παράδειγμα είχα φέρει διάφορα παιχνίδια και τους εξηγούσα ότι αυτό είναι το πιόνι, το ζάρυ» (συνέντευξη 3).

Αυτό σημαίνει ότι τα μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, παρόλο που είναι αρκετά σε αριθμό, μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις μόνο κατηγορίες (Richards&Rodgers 1986, 79-80): (1) αυτά που βασίζονται σε διδακτικά μέσα (εδώ συμπεριλαμβάνονται δραστηριότητες που αναφέρονται σε επικοινωνιακά εγχειρίδια) (Μήτσης 1998, 216-218), (2) αυτά που βασίζονται σε δραστηριότητες (εδώ συμπεριλαμβάνονται τα διάφορων ειδών παιχνίδια, ο καταγισμός ιδεών κ.λπ.) (Richards 2006, 14) και (3) αυτά που προέρχονται από την καθημερινότητά μας και έχουν αυθεντική χρήση (εδώ συμπεριλαμβάνονται οι χάρτες, οι φωτογραφίες, τα διαγράμματα κ.λπ.) (Richards 2006, 20-21), τα οποία, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, συνδυάζονται μεταξύ τους.

Όσον αφορά δε στις δραστηριότητες, σε γενικές γραμμές είναι όλες όσες αναφέρθηκαν παραπάνω (παιχνίδια κάθε είδους, καταιγισμός ιδεών, ερωταποκρίσεις κ.ο.κ.) και απλώς εναλλάσσονται με διάφορες παραλλαγές:

«Κάνουμε πολλά πράγματα στους υπολογιστές δεδομένου ότι τα μικρά παιδιά και τα παιδιά που δεν μιλούν καθόλου ελληνικά βοηθούνται αρκετά βλέποντας εικόνες ή βίντεο, οπότε δουλεύω πολύ με Τ.Π.Ε. Με αφόρμηση τον υπολογιστή λοιπόν και τα βιβλία *Γεια σας*, αλλά και χρησιμοποιώντας δικό μου υλικό και δικές μου ασκήσεις. Σε παιδιά που είναι σε πιο προχωρημένο στάδιο, μού δίνει υλικό και η δασκάλα της τάξης. Είμαστε σε συνεργασία. Το υλικό γενικά και ο τρόπος προσαρμόζεται κάθε φορά ανάλογα. Δεν είναι ποτέ σταθερό» (συνέντευξη 7).

«Συνήθως παιχνίδια... Αν δεν είναι τόσο προχωρημένα κάνουμε παιχνίδι, θεατρικό παιχνίδι, διαβάζουμε βιβλία και προσπαθούμε κάθε μια σκηνή να την κάνουμε θεατρικό παιχνίδι μέσα στην τάξη..» (συνέντευξη 6).

«Χρησιμοποιώ εικόνες όπως σου είπα, τις οποίες είτε τις έχουμε κάνει σε καρτέλες είτε τις δείχνω εκείνη τη στιγμή. Κολλάμε στο τετράδιο εικόνες έτσι ώστε να γράφουν τη λέξη από κάτω και να ξέρουν τι είναι. Επίσης, βίντεο που περιέχουν τραγουδάκια με τα γράμματα ή που περιγράφουν κάποιες δραστηριότητες και ταυτόχρονα τις δείχνουν έτσι ώστε να καταλαβαίνουν οι μαθητές τι είναι και κάποια παιχνίδια που έχουν με καρτέλες. Για παράδειγμα λέξεις χωρισμένες σε συλλαβές που προσπαθούν να τις ενώσουν ή προσπαθούν να ξεχωρίσουν τα κεφαλαία γράμματα από τα μικρά» (συνέντευξη 3).

Επίσης, ένα άλλο στοιχείο που παρατηρείται στην πλειονότητα των ερωτηθέντων είναι ότι χρησιμοποιούν ή, όταν δεν γνωρίζουν, κάνουν με διάφορους τρόπους και μέσα προσπάθεια (π.χ. με λίγες λέξεις, με google translate), να δώσουν ώθηση στη διδασκαλία τους με τη μητρική γλώσσα των παιδιών, ώστε να κάνουν πιο εύκολη τη μετάβαση από τη μια γλώσσα στην άλλη. Όπως εξηγήθηκε και προηγουμένως, όταν η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα του παιδιού έχει ήδη αναπτυχθεί στην πρώτη γλώσσα του, είναι δυνατόν –υπό προϋποθέσεις– να πραγματοποιηθεί μεταφορά γνώσεων και εννοιών από τη γλώσσα αυτή στη δεύτερη και να επιταχυνθεί η καλλιέργεια της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας και στη δεύτερη γλώσσα (Cummins 2005· Baker 2001· Σκούρτου 2011). Αυτό είναι ένα θετικό βήμα, γιατί λαμβάνονται υπόψη τα πολιτισμικά στοιχεία του παιδιού στο οποίο απευθύνονται

και, με αυτόν τον τρόπο, το παιδί αντιλαμβάνεται πιο εύκολα τα μηνύματα και μπορεί και τα αποκωδικοποιεί (Hinkel 1999, 2). Άλλωστε, σύμφωνα με το μοντέλο για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας του Cummins (2003), πρέπει να συνδυάζεται η ψυχολογική, η γνωσιακή και η παιδαγωγική προσέγγιση. Οπότε, στόχος είναι, αφενός, να επιταχυνθεί η μορφωτική ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών, αφετέρου, να ενδυναμωθούν ψυχολογικά μέσα από την αποδοχή και τον σεβασμό της ταυτότητάς τους.

«Έχει χρειαστεί να μάθω λίγες λέξεις της μητρικής γλώσσας κάποιων μαθητών που εντάχθηκαν στις Τ.Υ. τύπου Ι, δηλαδή με μηδενική γλωσσομάθεια που μόλις ήρθαν στη χώρα μας, διότι η επικοινωνία μας ξεκινούσε από το μηδέν και δεν υπήρχε κάποιο κοινό σημείο αναφοράς (π.χ. η αγγλική γλώσσα)...» (συνέντευξη 5).

«Χρησιμοποιώ κάποια βιβλία από κάποιες δομές όπως το Εντάξει το οποίο έχει λεξιλόγιο στις γλώσσες τους. Αραβικά, Φαρσί νομίζω και κάποιες άλλες γλώσσες. Για να μάθουμε π.χ. το καλημέρα και διάφορα άλλα απλά καθημερινά πράγματα» (συνέντευξη 6).

«Προσπαθώ, αλλά δυσκολεύομαι πάρα πολύ γιατί δεν έχουμε διερμηνέα που έχουμε ζητήσει. Προσπαθώ και με το Google Translate αλλά δεν μιλάνε όλοι αραβικά, άλλοι μιλάνε Ούρντου, άλλοι μιλάνε Φαρσί, έχουν τις δικές τους διαλέκτους, άρα είναι πάρα πολύ δύσκολο. Δηλαδή και με το λεξικό δυσκολευόμαστε...» (συνέντευξη 9).

#### ***5.4 Δυσκολίες που εμφανίζονται κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας***

Κλείνοντας την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, στις ερωτήσεις που σχετίζονταν με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις υποδοχής όσο διάστημα δίδασκαν, όλες οι απαντήσεις αναφέρουν την παραγωγή και κατανόηση του γραπτού και προφορικού λόγου (μερικές απαντήσεις μόνο το ένα είδος, σε άλλες μόνο το άλλο είδος και σε ελάχιστες συνδυασμός και των δύο ειδών), είτε με αιτιολόγηση είτε χωρίς αιτιολόγηση. Για παράδειγμα:

«Η γραμματική και η κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου» (συνέντευξη 8).

«Πιστεύω ότι η παραγωγή γραπτού λόγου με εκφραστική και γραμματική συνοχή είναι πρόκληση για Ελληνόφωνους μαθητές, πόσο μάλλον για μαθητές που δεν είναι τα ελληνικά η μητρική τους γλώσσα» (συνέντευξη 5).

«Κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου. Μπορεί να μαθαίνουν να γράφουν, να διαβάζουν αυτό που γράφουν, αλλά απλώς μαθαίνουν τον μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής χωρίς να κατανοούν τι έχουν διαβάσει ή γράψει... Δυσκολεύονται επίσης πάρα πολύ στη γραμματική και το λεξιλόγιο. Παρατηρώ ότι ενώ αρχίζουν να μιλάνε, προφανώς μπερδεύουν τα άρθρα των λέξεων, λένε, για παράδειγμα, πονάει η κεφαλή μου ή δεν βάζουν καθόλου άρθρα. Για μένα προσωπικά το να μάθει να επικοινωνεί και να μου λέει πονάει η κεφαλή και όχι «αυτό» είναι σημαντικό. Γιατί συνήθως στην αρχή μου έλεγαν «αυτό» και έδειχναν» (συνέντευξη 9).

Όλα τα προηγούμενα δείχνουν ότι η ελληνική γλώσσα παρουσιάζει ιδιαιτερότητες που δεν είναι αντιληπτές στα παιδιά που έρχονται από άλλες χώρες, γιατί τα διάφορα γραμματικά φαινόμενα που εμφανίζονται στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχουν στη δική τους, με αποτέλεσμα να αδυνατούν ή, έστω, να δυσκολεύονται να το κατανοήσουν. Στο ορθογραφικό σύστημα, για παράδειγμα, τα διπλά σύμφωνα (ξ και ψ) ή τα πολλά /l/ (ι, η, υ, οι, ει), τα οποία δημιουργούν πρόβλημα, κατά τον γραπτό λόγο, εξαιτίας του ότι προσφέρουν αναντιστοιχία προφοράς και γραφής και, κατ' επέκταση, περισσότερους γραμματικούς κανόνες που αδυνατούν να κατακτήσουν στην αρχική φάση (Σπύρου 2003, 20-25). Όσον αφορά στο λεξιλόγιο, η δυσκολία της εκμάθησής του έγκειται στον τεράστιο πλούτο που διαθέτει η ελληνική γλώσσα, εξαιτίας της εξέλιξης και ανάπτυξής της, η οποία έχει προσφέρει μια γλώσσα καινούρια με πολλά στοιχεία από τον συνδυασμό της καθαρεύουσας με τη δημοτική (Μήτσης 1998, 191). Από εκεί και πέρα, άλλη δυσκολία είναι η σημασία των λέξεων, η οποία σαφέστατα έχει τους δικούς της κώδικες με τους οποίους δεν είναι εξοικειωμένα τα παιδιά που δεν έχουν ως μητρική την ελληνική ή βρίσκονται μικρό χρονικό διάστημα στην ελληνική πραγματικότητα.

Ανεξάρτητα, όμως, από την καθαρά γλωσσολογική πλευρά, οι δυσκολίες που δυσχεραίνουν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τ.Υ. είναι και προβλήματα πρακτικής φύσης, τα οποία έχουν να κάνουν περισσότερο με την πραγματοποίηση της διδασκαλίας, όχι με το περιεχόμενό της. Μερικά τέτοια, όπως είδαμε στις απαντήσεις των ερωτηθέντων, τα οποία τα ανέφεραν εκ παραδρομής, χωρίς δηλαδή να ρωτηθούν επισήμως και ακριβώς, είναι η έλλειψη των κατάλληλων εγχειριδίων, η έλλειψη οπτικοακουστικού



υλικού και τεχνολογικών μέσων, η μη χρήση ίδιων βοηθητικών εγχειριδίων σε όλες τις πληθυσμιακές ομάδες. Εντοπίζονται, όμως παράλληλα, και βασικές ελλείψεις στην κατάρτιση των ίδιων των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, κοινωνικής ετερότητας και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αλλόγλωσσους, κάτι που επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα δεν γνώριζαν καν τις οδηγίες του ΙΕΠ (Κοντός 1994). Χαρακτηριστικά:

«Το θετικό είναι ότι τα παιδιά έρχονται με διάθεση να μάθουν, το αρνητικό στις Τ.Υ. είναι ότι ουσιαστικά κουβαλούν μαζί τους εμπειρίες... Μπορεί να είναι ο πόλεμος, η πείνα ή το οτιδήποτε και να το έχει στιγματίσει το παιδί και να φαίνεται στην ψυχολογία του. Οπότε είναι και όλο αυτό το κομμάτι που πρέπει ταυτόχρονα να το δουλέψεις νομίζω, να του δώσεις το περιθώριο να μιλήσει, να εκφραστεί, να βγάλει πράγματα με οποιοδήποτε τρόπο...» (συνέντευξη 2).

«Καταρχάς είναι πολύ δύσκολο γιατί έχουμε έλλειψη χώρου. Ως προς τη γλωσσική διδασκαλία θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχουν βιβλία οργανωμένα με κάποιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στη γλώσσα του κάθε μαθητή. Να υπήρχε ένα βιβλίο που να περιέχει κάποιες ασκήσεις στη γλώσσα τους...» (συνέντευξη 5).

«Δεν είχα τη δυνατότητα προτζέκτορα. Και υπολογιστή πήγαινα το δικό μου» (συνέντευξη 11).

«(Χρησιμοποιώ ως εποπτικό μέσο) Το κινητό μου, λόγω έλλειψης υπολογιστή...» (συνέντευξη 12).

Προς την ίδια κατεύθυνση, ένα άλλο πρόβλημα που καταγράφεται ή, καλύτερα, υπονοείται ως τέτοιο, είναι η ακαταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων που παρέχονται από το υπουργείο για τη διδασκαλία της γλώσσας στις Τ.Υ. Αυτό, παρόλο που δεν αναφέρεται από όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, γιατί κάποιοι από αυτούς τα χρησιμοποιούν και τα θεωρούν αρκετά χρήσιμα, δεν μπορεί να μην αναφερθεί ως πρόβλημα από αυτά που υποστηρίζονται από τους υπόλοιπους. Συγκεκριμένα, στην τελευταία ερώτηση για το αν υπάρχουν σχολικά εγχειρίδια για τη γλωσσική διδασκαλία και κατά πόσο τα χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, μερικοί από αυτούς απαντούν:

«Υπάρχει το *Γεια σας* 1,2,3,4, το οποίο μάς δίνεται, αλλά θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέγει κάποιες ασκήσεις, γιατί πολλές δεν ανταποκρίνονται. Δηλαδή, δεν μπορούν να κατανοήσουν τα παιδιά τι εννοεί η άσκηση. Το χρησιμοποιώ σε ένα επίπεδο 50%. Μόλις τα παιδιά κατακτήσουν συγκεκριμένο θεματικό λεξιλόγιο τότε μπορεί να πάω σε μια ενότητα του βιβλίου και να επιλέξω συγκεκριμένες ασκήσεις που θα χρησιμοποιήσω για ανακεφαλαίωση» (συνέντευξη 6).

«Υπάρχουν, το *Γεια σας*. Ωστόσο, τα εγχειρίδια αυτά είναι για παιδιά από Γ' Δημοτικού και έπειτα. Μόνο στα μεγαλύτερα παιδιά χρησιμοποίησα, λοιπόν, για λίγο καιρό το *Γεια σας*. Στα μικρότερα, χρησιμοποίησα τη σειρά *Το μικρό μου λεξικό*» (συνέντευξη 10).

«Ναι, υπάρχουν και τα χρησιμοποίησα, αν και δεν ήταν όλα κατάλληλα. Το πρώτο βιβλίο ήταν απλό, αλλά όσο πήγαινε δυσκόλευε πάρα πολύ και πολλά παιδιά δεν μπορούσαν να φτάσουν σε αυτό το επίπεδο. Οπότε, σε αυτές τις περιπτώσεις χρησιμοποίησα δικό μου υλικό. Το πρώτο τεύχος και το λεξιλόγιο του είναι απλό. Περιείχε εικόνες, απλές λέξεις και βοηθούσε τα παιδιά. Τα υπόλοιπα που απευθύνονται σε μεγαλύτερες ηλικίες ή μεγαλύτερες τάξεις θεωρώ ότι δυσκόλευαν αρκετά και δεν ήταν τόσο κατανοητά. Τουλάχιστον για τα παιδιά που είχα εγώ, για το επίπεδό τους» (συνέντευξη 11).

## Συμπεράσματα

Οι Τ.Υ., που ιδρύθηκαν στη δεκαετία του '80 για να ικανοποιήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφύγων και των παλιννοστούντων μαθητών που εισέρρευσαν στη χώρα εκείνο το διάστημα, σήμερα, που το πολυπολιτισμικό σχολείο είναι χαρακτηριστικό της σύγχρονης ελληνικής, και όχι μόνο, κοινωνίας, καλούνται να αποδείξουν την αποτελεσματικότητά τους. Απώτερος σκοπός είναι πάντα τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες να ενταχθούν επί ίσοις όροις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και, κατ' επέκταση, στην ελληνική κοινωνία. Οπότε, το σχολείο θα πρέπει να αποτελεί το εφαλτήριο γι' αυτή την ανάγκη.

Στο τελευταίο αυτό μέρος της εργασίας και, έπειτα από την παρουσίαση τόσο του θεωρητικού πλαισίου που σχετίζεται με τις Τ.Υ. όσο και των ερευνητικών αποτελεσμάτων, το ερώτημα για το αν ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται η γλωσσική διδασκαλία στις Τ.Υ. ώστε να ικανοποιεί τις ανάγκες των μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα σε αυτές, θα απαντηθεί μέσα από τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν στην εισαγωγή της εργασίας και αποτέλεσαν τον κορμό της. Πιο συγκεκριμένα, η απάντηση θα δοθεί μέσα από τον έλεγχο καταλληλότητας και αποτελεσματικότητας της μεθοδολογίας που ακολουθείται στις Τ.Υ. ως προς τους εκπαιδευτικούς στόχους που τίθενται, τη διερεύνηση της ορθότητας του σχεδιασμού της γλωσσικής διδασκαλίας και των αντίστοιχων στρατηγικών, την εξέταση αποδοτικότητας των τεχνικών και των μέσων διδασκαλίας στον απώτερο σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας στις Τ.Υ. και, τέλος, την αξιολόγηση της δυνατότητας αντιμετώπισης των εμποδίων που προκύπτουν κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας της γλώσσας στις Τ.Υ.

Ως προς τη μεθοδολογία, λοιπόν, η οποία αποτελεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, επειδή δεν επιβάλλεται κάποια συγκεκριμένη από το υπουργείο παρά μόνο δίνεται κατεύθυνση στους εκπαιδευτικούς γι' αυτή, επιλέγουν οι τελευταίοι ποια θα χρησιμοποιήσουν στο μάθημά τους, αρκεί να μπορεί να πετύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους που τίθενται κάθε φορά. Και, ενώ μια τέτοια ελευθερία κινήσεων θα μπορούσε να είναι θετική για τη διδασκαλία, αφού απελευθερώνει τους εκπαιδευτικούς και τους επιτρέπει να πράξουν όπως εκείνοι κρίνουν καλύτερα, στην πραγματικότητα δεν φαίνεται να λειτουργεί, γιατί δεν υπάρχει ούτε το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο από τη μεριά των εκπαιδευτικών

ούτε η απαραίτητη εμπειρία που θα τους κάνει να επιλέξουν τη μέθοδο εκείνη που θα αποδειχτεί ότι ταιριάζει απόλυτα με τις ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε Τ.Υ.

Έτσι, παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς η ανάγκη εναλλαγής διαφορετικών μεθόδων, εξαιτίας της μοναδικότητας του κάθε μαθητή/τριας, κατ' επέκταση, και των εκπαιδευτικών αναγκών του/της, η διδασκαλία γίνεται με 2-3 μεθόδους (δομική, επικοινωνιακή, κειμενοκεντρική), αυτές που είναι περισσότερο γνωστές. Όσο, όμως, και αν υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία τους που γίνεται με αυτές τις μεθόδους λειτουργεί και τα αποτελέσματα είναι θετικά, η χρήση των ελάχιστων αυτών μεθόδων μπορεί μόνο περιορισμένα αποτελέσματα να δώσει, γιατί μένουν χωρίς αξιοποίηση ή, έστω, δεν δοκιμάζονται μέθοδοι που ενδεχομένως να μπορούσαν να προσφέρουν περισσότερα. Οπότε, δεν μπορεί να κριθεί με απόλυτη ακρίβεια η αποτελεσματικότητά τους ή, έστω, δεν μπορεί να δοθεί ξεκάθαρη απάντηση για το πόσο η μεθοδολογία είναι επαρκής ως προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Από τη στιγμή, δηλαδή, που οι εκπαιδευτικές ανάγκες είναι όσες και οι μαθητές/τριες και οι μέθοδοι εναλλάσσονται μεταξύ των 2-3 που χρησιμοποιούνται, τα αποτελέσματα δεν μπορεί να είναι απόλυτα ασφαλή, γιατί δεν υπάρχει δείγμα από τις υπόλοιπες μεθόδους.

Όσον αφορά, τώρα, στις στρατηγικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη γλωσσική διδασκαλία στις Τ.Υ., από τις απαντήσεις στις συνεντεύξεις, φαίνεται ότι η θεωρία συγκρούεται με την πράξη. Δηλαδή, ενώ αναγνωρίζεται από όλους η ανάγκη διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς, όπως αναφέρθηκε πολλές φορές στην παρούσα εργασία, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών είναι διαφορετικές, στην καθημερινότητά τους, κατά την εφαρμογή των στρατηγικών μέσα στις τάξεις, δεν γίνεται από κανέναν συνεντευξιαζόμενο αναφορά για χρήση εξατομικευμένων στρατηγικών, που να εναρμονίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών τους. Βέβαια, σημαντικό πρόβλημα σε αυτό αποτελεί το γεγονός ότι από το υπουργείο, ενώ δίνεται η κατεύθυνση (σκοπός, στόχοι) δεν δίνονται τα ακριβή βήματα για την επίτευξη του σκοπού, με αποτέλεσμα, όσοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την ανάλογη εμπειρία ή όσοι δεν έχουν επάρκεια στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, να δυσκολεύονται να βρουν και να «πειραματιστούν» με διαφορετικές στρατηγικές πέρα από τις κοινότητες. Ως αποτέλεσμα, η απαιτούμενη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εφαρμόζεται εν τέλει στην πράξη.

Από την άλλη πλευρά, οι τεχνικές με τις οποίες υλοποιούν τις στρατηγικές τους και αυτές, με τη σειρά τους, τη μεθοδολογία τους, είναι ποικίλες, δεδομένων των συνθηκών που

επικρατούν, με τις σοβαρές ελλείψεις σε μέσα (π.χ. Η/Υ, σχολικά εγχειρίδια κ.λπ). Σε αυτό συμβάλλει το γεγονός ότι μία μέθοδος μπορεί να τίθεται σε εφαρμογή με πολλές και διαφορετικές τεχνικές και, με αυτόν τον τρόπο, να παράσχει καινούρια κάθε φορά αποτελέσματα. Κάτι τέτοιο μπορεί να εξασφαλίζει, λοιπόν, διαφορετικό τρόπο προσέγγισης του εκπαιδευτικού αντικειμένου, το οποίο, με τη σειρά του, θα έχει θετικό αντίκτυπο σε διαφορετικούς μαθητές/τριες κάθε φορά και έτσι άτυπα θα λειτουργεί σαν διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οπότε, ακόμα και στην περίπτωση που οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι λίγες σε αριθμό, οι πολλαπλάσιες τεχνικές που έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν, προσφέρουν ικανοποίηση περισσότερων εκπαιδευτικών αναγκών σε περισσότερους μαθητές/τριες.

Τέλος, σχετικά με τα εμπόδια που προκύπτουν κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας της γλώσσας στις Τ.Υ., ενώ όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα για τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες και προσπαθούν να μάθουν την ελληνική γλώσσα, είναι η κατανόηση και παραγωγή του προφορικού λόγου, εξαιτίας των πολλών γραμματικών κανόνων που συνθέτουν την ελληνική γλώσσα, η κατάρτιση τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κοινωνικής ετερότητας και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε αλλόγλωσσους είναι τόσο ελλιπής που περιορίζει κατά πολύ την εύρεση κατάλληλων λύσεων. Αν δε σε όλο αυτό προστεθεί και το γεγονός ότι και από τους σχεδιαστές των εμπνευστών των Τ.Υ., καθώς επίσης και της Πολιτείας, που έχει την ευθύνη για την ομαλή λειτουργία των Τ.Υ., δεν έχει ακολουθηθεί ένα υλοποιήσιμο σχέδιο, φαίνεται ότι τα εμπόδια που προκύπτουν είναι αζεπέραστα, παρόλο που, με την πρώτη ματιά, μοιάζουν απλά και εύκολα επιλύσιμα.

Συνεπώς, οι Τ.Υ., με τη μορφή που έχουν σήμερα και με τον τρόπο που λειτουργούν, ο στόχος για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από μαθητές πρώτης ή δεύτερης γενιάς που προέρχονται από άλλα κράτη, δεν θα μπορέσει ποτέ να εκπληρωθεί. Γι' αυτόν τον λόγο, απαιτούνται δραστικές λύσεις που θα πρέπει να βρεθούν σε όλα τα επίπεδα.

Βέβαια, όπως συμβαίνει σε κάθε έρευνα, το αποτέλεσμα είναι πάντα ανάλογο των συνθηκών κάτω από τις οποίες πραγματοποιήθηκε η διαδικασία και τον σχεδιασμό που έγινε και τους περιορισμούς ή τα εμπόδια που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της υλοποίησής της. Η παρούσα έρευνα ήταν μια ποιοτική έρευνα της οποίας τα πρωτογενή στοιχεία θα λαμβάνονταν μέσω συνεντεύξεων από εκπαιδευτικούς που έχουν διδάξει έστω και έναν χρόνο σε Τ.Υ. και έχουν έρθει αντιμέτωποι με τις δυσκολίες, τα προβλήματα και τα

ζητούμενα στις Τ.Υ.. Βάσει θα δινόταν όχι μόνο στο περιεχόμενο των απαντήσεών τους αλλά και στον τρόπο που απαντούσαν, δηλαδή, τη γλώσσα του σώματός τους, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Ωστόσο, αυτό το τελευταίο δεν κατέστη δυνατόν, γιατί κάποιες συνεντεύξεις δόθηκαν τηλεφωνικά, εξαιτίας της καραντίνας που επιβλήθηκε για τον covid-19 και το κλείσιμο που ακολούθησε, με αποτέλεσμα ένα μέρος του σχεδιασμού να μείνει μη υλοποιήσιμο. Παρ' όλα αυτά, αυτή η «απώλεια» έγινε προσπάθεια να αντικατασταθεί με την εστίαση στη ροή και την ευχέρεια του λόγου, κατά τη συνέντευξη. Αυτό αποδείχτηκε εν τέλει πολύ σημαντικό, γιατί αποκαλύφθηκε η γνώση και η εμπειρία στη γλωσσική διδασκαλία, το οποίο έδινε απαντήσεις σε δεύτερο επίπεδο.

Όσον αφορά στον αριθμό των συνεντευξιαζόμενων, τώρα, και την ποιότητα του δείγματος, τα αποτελέσματα που προέκυψαν, έδειξαν ότι τα όρια μεταξύ μεθοδολογίας, στρατηγικών και τεχνικών είναι δυσδιάκριτα για τους εκπαιδευτικούς και πολλές φορές οι απαντήσεις σε μια ερώτηση αντιστοιχούσαν αλλού. Οπότε, σε αυτή την περίπτωση, ίσως γεννάται ένα ερώτημα και ένα μελανό στοιχείο το οποίο αφορά στο αν αυτό συνέβαινε απλώς στο συγκεκριμένο δείγμα ή ισχύει παντού το ίδιο. Από την παρούσα έρευνα, το συμπέρασμα είναι ότι ισχύει παντού το ίδιο. Ωστόσο, αν κάτι τέτοιο μελετούταν σε μεγαλύτερο δείγμα ή σε δείγμα μεγαλύτερης διασποράς –γιατί οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα βρίσκονταν και δίδασκαν σε Τ.Υ. της περιοχής της Αθήνας μόνο– θα μπορούσαν ίσως να συλλεχθούν πιο ακριβή δεδομένα. Συνεπώς, ενώ όλα τα ερευνητικά ερωτήματα απαντήθηκαν, δεν μπορεί να ειπωθεί ότι διέπονται από απόλυτη εγκυρότητα τα δεδομένα.

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο, λοιπόν, που θα είχε το συγκεκριμένο θέμα για τον μελλοντικό ερευνητή είναι να δει πώς εξελίσσεται η διδασκαλία με το πέρασμα των χρόνων, όπου οι εκπαιδευτικοί, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, προσπαθούν για την επιμόρφωσή τους στο αντικείμενο. Από εκεί και πέρα, ενδιαφέρον θα είχε επίσης και ο διαχωρισμός των εκπαιδευτικών σε εξειδικευμένους και ειδικευμένους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε σχέση με εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρόμοια γνώση. Υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο και, αν ναι, γιατί δεν επιλέγονται για τις Τ.Υ. οι εκπαιδευτικοί που έχουν τέτοιου είδους εξειδίκευση. Βεβαίως, κάτι τέτοιο θα μπορούσε να διερευνηθεί μόνο σε μεγάλου εύρους έρευνες, για μπορούν τα δείγματα να συγκριθούν με ασφάλεια, να γίνει μέσα από μια ποσοτική ή μικτή έρευνα και τα συμπεράσματα να γενικευθούν. Ως εκ τούτου, παρόλο που πρόκειται για ένα θέμα που έχει διερευνηθεί αρκετά τα τελευταία χρόνια,

υπάρχουν ακόμα προοπτικές για έρευνες στο συγκεκριμένο αντικείμενο από διαφορετική σκοπιά, η οποία θα ανοίξει τον δρόμο σε πράγματα και καταστάσεις που προσφέρουν επάρκεια στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ποιότητα στο πολυπολιτισμικό σχολείο.

## Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

ΑΓΑΘΟΠΟΥΛΟΥ, Ε. 2012. Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και την εκμάθηση της Γ2 – Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Ανακτήθηκε από: [www.elearning.greeklanguage.gr/pluginfile.php/4063/mod\\_resource/content/4/glossiko%20eisagomenoAgathopoulou.pdf](http://www.elearning.greeklanguage.gr/pluginfile.php/4063/mod_resource/content/4/glossiko%20eisagomenoAgathopoulou.pdf).

ΑΜΠΑΤΗ, Α. & ΚΑΤΣΑΡΟΥ, Χ. 2015. Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Στο: *Επιμορφωτικός οδηγός – Γενικές αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Επίπεδα Α1-Β2)*, επιμ. Μ. Ιακώβου (σ.σ. 255-296). Θεσσαλονίκη: ΥΠΙΑΙΘ.

ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ, Ν. & ΜΑΝΑΒΗ, Δ. 2001. *Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης/δευτέρης γλώσσας*. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός.

ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, Χ. & ΚΑΤΣΙΜΠΙΑΡΔΗΣ, Μ. 2006. *Επιμόρφωση στελεχών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών στο ΔΕΠΠΣ, τα ΑΠΣ και το Νέο Διδακτικό Υλικό του Γυμνασίου*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΑΡΧΑΚΗΣ, Α. & ΚΟΝΔΥΛΗ, Μ. 2002. *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.

ΑΣΤΑΡΑ, Β. & ΒΑΣΙΛΑΚΗ, Ε. 2014. Παραγωγή γραπτού λόγου. Στο: *Επιμορφωτικός οδηγός – Γενικές αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Επίπεδα Α1-Β2)*, επιμ. Μ. Ιακώβου (σ.σ. 134-157). Θεσσαλονίκη: ΥΠΙΑΙΘ.

BAKER, C. 2001. *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Μτφρ: Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.

BAMBOYKAS, M. 1999. Ο γραπτός λόγος των μαθητών στο Βέλγιο και τη Γαλλία. Στο: *Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και τη Γαλλία*, επιμ. Μ. Βάμβουκας. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.

BELL, J. 2001. *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας – Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Μτφρ: Α.Β. Ρήγα. Αθήνα: Gutenberg.



- ΓΑΛΑΝΤΟΜΟΣ, Ι. 2012. *Μαθήματα διγλωσσίας*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Α. & ΓΟΥΤΣΟΣ, Δ. 1999. *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. 2013. Πολιτικές διαχείρισης της ετερότητας στην εκπαίδευση: Η πολιτισμική και δομική ενσωμάτωση των πολιτών με ρομική προέλευση στην Ελλάδα. Στο: *Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών* (σ.σ. 42-61), επιμ. Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών/Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- COHEN, L, MANION, L. & MORRISON, K. 2008. *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μτφρ: Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- COMRIE, B., MATTHEWS, S. & POLINSKY, M. 2003. *Οι γλώσσες του κόσμου*. Αθήνα: Σαββάλας.
- CRESWELL, J.W. 2016. *Η έρευνα στην εκπαίδευση – Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων/Ελλην.
- ΓΡΗΓΟΡΑΚΗΣ, Ι. 2011. Μορφολογική επίγνωση και δεξιότητα αποκωδικοποίησης γραπτών λέξεων σε μαθητές της Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Στο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της ετήσιας συνάντησης εργασίας του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ* (σ.σ. 102-113). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- ΓΡΙΒΑ, Ε. & ΣΕΜΟΓΛΟΥ, Κ. 2013. *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- CUMMINS, J. 2005. *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. 2<sup>η</sup> έκδοση. Μτφρ: Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. 2005. *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα – Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

ΖΑΓΚΑ, Ε. 2007. Στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο: Πανελλήνιο Συνέδριο: *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Σχολή Επιστημών Αγωγής.

ΖΑΓΚΑ, Ε. 2013. Τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της δεύτερης ή ξένης γλώσσας – Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Ανακτήθηκε από: <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=273>.

ΙΕΠ. 2017. *Ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις τάξεις υποδοχής (TY) I ΖΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων.

ΙΕΠ. 2019. *Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία τάξεων υποδοχής (TY) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2019-2020 σε δημοτικά σχολεία της χώρας – Β΄ Φάση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

ΙΟΡΔΑΝΙΔΟΥ, Α. & ΑΜΠΑΤΗ, Α. 2007. Τα λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο Συνέδριο: *Δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη 13-14 Δεκεμβρίου 2007: 129-138.

ΙΟΡΔΑΝΙΔΟΥ, Α. ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΥ, Ν., ΚΟΣΜΑ, Ε., ΚΟΥΤΑΒΑ, Β., ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ, Π. & ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ, Κ. 2008. *Γλώσσα Στ' Δημοτικού – Λέξεις... φράσεις... κείμενα*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΙΣΑΡΗ, Φ. & ΠΟΥΡΚΟΣ, Μ. 2015. *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας – Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

ΙΒΑΝΙΣ, J., ΑΜΠΑΤΗ, Α., ΑΠΟΣΤΟΛΟΥΔΑ, Β. κ.ά. 2013. *Το παρόν και το μέλλον των τάξεων υποδοχής. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση – Πράξη: Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ΚΑΚΑΡΙΝΟΣ, Κ. & ΚΟΝΤΟΚΩΣΤΑ, Ε. 2015. Η μορφολογική ενημερότητα στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο: *Υποστήριξη της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής – Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας*, επιμ. Δ. Παπαδοπούλου, Ε. Αγαθοπούλου & Κ. Πούλιου (σ.σ. 99-142). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ – ΕΛΚΕ.

ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΥ, Ε. & ΦΡΑΓΚΙΑΔΑΚΗΣ, Γ. 2015. Η εκμάθηση και η διδασκαλία της ρηματικής όψης στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο: *Υποστήριξη της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής – Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας*, επιμ. Δ. Παπαδοπούλου, Ε. Αγαθοπούλου & Κ. Πούλιου (σ.σ. 49-98). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ – ΕΛΚΕ.

ΚΑΝΤΖΟΥ, Β. & ΣΤΑΜΟΥΛΗ, Σ. 2014. Παραγωγή προφορικού λόγου. Στο: *Επιμορφωτικός οδηγός – Γενικές αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Επίπεδα Α1-Β2)*, επιμ. Μ. Ιακώβου (σ.σ. 71-101). Θεσσαλονίκη: ΥΠΑΙΘ.

ΚΩΣΤΟΥΛΗ, Τ. 2001. *Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα*. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός: Πύλη για την ελληνική γλώσσα.

ΜΑΓΟΥΛΑ, Ε. & ΚΟΥΤΟΥΜΑΝΟΥ, Α. 2009. Μορφολογική επίγνωση: Η λειτουργία της κατά την κατάκτηση του γραμματισμού στην ελληνική ως πρώτη γλώσσα. Στο: Πρακτικά 8<sup>ου</sup> Συνεδρίου *Ελληνικής Γλωσσολογίας*, επιμ. Γ. Γιαννάκης, Μ. Μπαλταζάνη, Γ. Ξυδόπουλος & Α. Τσαγγαλίδης (σ.σ. 851-854). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

ΜΑΡΑΜΗ, Μ. 2019. *Οι πολιτικές της γλώσσας και η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη/ξένη γλώσσα*. Διπλωματική εργασία. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς – Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών.

ΜΑΤΘΑΙΟΥΔΑΚΗ, Μ., ΚΙΤΣΟΥ, Ι. & ΤΖΙΜΩΚΑΣ, Δ. 2011. Η χρήση της ρηματικής όψης στη νέα ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα: Πορίσματα εμπειρικής έρευνας από τις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 31: 317-328.

ΜΑΤΘΑΙΟΥΔΑΚΗ, Μ. 2012. *Ο σχεδιασμός ενός ξενόγλωσσου μαθήματος: Προτάσεις στα πλαίσια των σύγχρονων προσεγγίσεων – Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*. ΚΕΓ.

ΜΑΤΘΑΙΟΥΔΑΚΗ, Μ. 2013. *Ο σχεδιασμός του ξενόγλωσσου μαθήματος: Προτάσεις στα πλαίσια των σύγχρονων προσεγγίσεων – Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως*

ξένης

γλώσσας.

Ανακτήθηκε

από:

<http://elearning.greek.language.gr/mod/resource/view.php?id=274>.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. 2001. *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

ΜΗΤΣΗΣ, Ν. 1998. *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας – Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή (ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

ΜΗΤΣΗΣ, Ν. 2004. *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας – Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

ΜΟΖΕΡ, Α. 1994. *Ποιόν και απόψεις του ρήματος*. Αθήνα: Παρουσία.

ΜΟΣΧΟΝΑΣ, Σ.Α., ΑΜΠΑΤΗ, Α., ΠΟΥΛΟΥΠΟΥΛΟΥ, Μ., ΜΙΧΑΛΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Π. & ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ, Α. 2004. Διδακτική των γλωσσικών ασκήσεων. Ανακτήθηκε από: <http://www.media.uoa.gr/language/exercises>.

ΜΠΕΛΛΑ, Σ. 2011. *Η δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκης.

ΜΠΟΥΤΖΑ, Ζ. 2018. *Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά και δίγλωσσα πλαίσια, πολιτισμική υπευθυνότητα και λειτουργία τάξεων υποδοχής, ΖΕΠ, υπό το πρίσμα δασκάλων στη Θράκη*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ΝΙΚΟΛΑΟΥ, Γ. 2000. *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο – Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΝΙΚΟΛΑΟΥ, Γ. 2003. Δίγλωσσα προγράμματα σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους. *Επιστημονικό Βήμα 2*: 65-78.

ΝΟΜΟΣ 1894/1990. Για την Ακαδημία Αθηνών και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις. ΦΕΚ 110Α'/27-8-1990.

ΝΟΜΟΣ 3879/2010. Ανάπτυξη διά βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις. ΦΕΚ 163Α'/21-9-2010.

ΟΕΠΕΚ. 2011. *Υλικό επιμόρφωσης εκπαιδευτικών τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων – Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ).

ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ, Ν. & ΕΥΑΓΓΕΛΟΥ, Ο. 2011. *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.

ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Σ. & ΡΟΘΟΥ, Κ.Μ. 2011. Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης στα ελληνικά: Μία διερευνητική μελέτη. Στο: *Selected papers from the 19<sup>th</sup> international symposium on theoretical and applied linguistics (ISTAL 19)* (p.p. 519-526). Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Δ. & ΑΓΑΘΟΠΟΥΛΟΥ, Ε. 2014. Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γραμματικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο: *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής το πολυπολιτισμικό σχολείο*, επιμ. Ε., Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου. Ανακτήθηκε από: [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-34-09/37-b5-papadopoulou?showall=1](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-34-09/37-b5-papadopoulou?showall=1).

ΠΑΤΣΙΑΡΙΚΑ, Α. 2014. *Η εκμάθηση των γλωσσών στο σύγχρονο πολιτισμικό και δίγλωσσο περιβάλλον της ελληνικής εκπαίδευσης – Επαφή ελληνικής γλώσσας και αγγλικής*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ 494. Ίδρυση τάξεων υποδοχής για την εκπαίδευση τέκνων υπηκόων μελών ή και μη μελών των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. ΦΕΚ 186<sup>Α</sup>/27-12-1983.

ΡΕΒΥΘΙΑΔΟΥ, Α. & ΤΖΑΚΩΣΤΑ, Μ. 2005. *Η φωνολογία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.

ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Α. 2000. *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Α. 2006. *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

ΣΑΚΕΛΛΑΡΟΠΟΥΛΟΥ, Ε. 2007. Διγλωσσία και τρόποι διαχείρισής της στην εκπαιδευτική πράξη. Στο: *Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: Γλώσσα, σκέψη και πράξη στην*

εκπαίδευση. 19-21 Οκτωβρίου 2007. Ιωάννινα: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου.

ΣΕΛΛΑ-ΜΑΖΗ, Ε. 1993. *Στοιχεία αντιπαραβολικής γραμματικής ελληνικής-τουρκικής*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. 2001. Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο: Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες – Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες – Κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο, επιμ. Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη. Τόμος Α. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε., ΒΡΑΤΣΑΛΗΣ, Κ. & ΓΚΟΒΑΡΗΣ, Χ. 2004. *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. Πρόγραμμα 5. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.

ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. 2011. *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. & ΚΟΥΡΤΗ-ΚΑΖΟΥΛΛΗ, Β. 2016. Εισαγωγή. Στο: *Διγλωσσία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*, επιμ. Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζουλλή, 14-19. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

ΣΠΥΡΟΥ, Α. 2003. *Αλβανική και Νεοελληνική: Προβλήματα των αλβανόφωνων κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: ΕΚΠΑ – ΚΕΔΑ.

ΤΗΛΙΟΠΟΥΛΟΥ, Μ.-Α. 2015. Φωνολογική ενημερότητα στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο: *Υποστήριξη της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής – Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας*, επιμ. Δ. Παπαδοπούλου, Ελένη Αγαθοπούλου & Κ. Πούλιου (σ.σ. 11-48). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ – ΕΛΚΕ.

ΤΟΚΑΤΛΙΔΟΥ, Β. 1994. *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών – Προβλήματα-προτάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

ΤΡΙΑΡΧΗ-HERMANN, Β. 2000. *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: Μια ψυχολογιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ, Ρ. 2005. Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα εποπτείας έρευνας. *Επιστήμες Αγωγής – Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: Διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα*, Θεματικό τεύχος: 37-50.

ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ, Ρ. 2012. *Χώρος για δύο – Δίγλωσσία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ αρ. Φ818/2/Ζ/4139. Ίδρυση τάξεων υποδοχής. ΦΕΚ 20-10-1980.

ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ αρ. Φ2/378/Γ1/1124. Ίδρυση και λειτουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων. ΦΕΚ 930Β' /14-12-1994.

ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ αρ. Φ10/20/Γ1/708. Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. και Φ.Τ. ΦΕΚ 1789 Β/28-9-1999.

ΦΙΛΙΑΣ, Β. 2007. *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

ΦΙΛΙΠΠΑΡΔΟΥ, Χ. 1997. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία στα δημοτικά σχολεία της πόλης της Ρόδου. Στο: *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, επιμ. Ε. Σκούρτου, 179-187. Αθήνα: Νήσος.

ΧΑΝΟΠΟΥΛΟΥ, Ε.Δ. 2017. *Διδασκαλία και στρατηγικές εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας – Η περίπτωση των μεταναστριών αλβανικής καταγωγής*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ – Παιδαγωγική Σχολή – Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ, Α. 2000α. Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: Σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού» μαθήματος. Στο: *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας – Αρχές-προβλήματα-προοπτικές*, επιμ. Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμτζή. Πρακτικά διημερίδας (σ.σ. 397-403). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ, Α. 2000β. Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις «κανονικές» τάξεις. Στο: *Τετράδια εργασίας Νάξου: Δίγλωσσία*, επιμ. Ε. Σκούρτου (σ.σ. 73-89). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου – ΠΤΔΕ, ΕΠΕΑΕΚ.

ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ, Α. 2014. Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις – Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ανακτήθηκε από: <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=473>.

ΧΑΤΖΗΛΟΥΚΑ-ΜΑΥΡΗ, Ε. 2010. Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16: 114-130.

ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. 2013. Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγλωσσισμούς: Νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Ανακτήθηκε από: <http://omilowglossas.files.wordpress.com/2013/03/ergasia108.pdf>.

ΧΕΙΛΑ-ΜΑΡΚΟΠΟΥΛΟΥ, Δ. 2003. Γένος και συμφωνία στη Νέα Ελληνική. Στο: *Γένος*, επιμ. Γ. Κατσιμαλή, Α. Καλοκαιρινός, Ε. Αναγνωστοπούλου & Ι. Κάππα. 6<sup>ο</sup> Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

## **Ξενόγλωσση βιβλιογραφία**

AKOGLU, G. & YAGMUR, K. 2016. First-language skills of bilingual Turkish immigrant children growing up in a Dutch submersion context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6): 706-721.

ANTHONY, E. 1963. Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17(2): 63-67.

BAKER, C. & JONES, S.P. 1998. Encyclopedia of bilingualism and bilingual education. Multilingual matters. Retrieved from [www.scholar.gr](http://www.scholar.gr).

BAKER, C. 2010. Increasing bilingualism in bilingual education. In: *Welsh in the 21<sup>st</sup> century*, ed. D. Morris, 61-79. Cardiff, UK: University of Welsh Press.

BAKER, C. 2011. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5<sup>th</sup> edition. Clevedon, UK: Multilingual Matters.



BERELSON, A. 1952. *Content analysis in communication research*. New York: Hafner Press.

CHAMOT, A.U. 2005. Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25: 112-130.

COHEN, A.D. 1998. *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.

CORBETT, G. 2003. Agreement: Terms and boundaries. In: *The role of agreement in natural language: Proceedings of the 2001 Texas Linguistic Society Conference*, ed. W. Griffin, 109-121. Texas: Austin.

CUMMINS, J. 1984. Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In: *Language proficiency and academic achievement*, ed. C. Rivera. Clevedon: Multilingual Matters.

CUMMINS, J. 2018. *First person*. Timothy Cummins.

DE CARO, M.S. & BEILOCK, S.L. 2009. The benefits of Perils of attention control. Retrieved from: [https://louisville.edu/psychology/decaro/lab/publications2/decaro\\_beilock\\_2010](https://louisville.edu/psychology/decaro/lab/publications2/decaro_beilock_2010).

ECKMAN, F. 1977. Markedness and the constrastive analysis hypothesis. *Language Learning* 27: 315-330.

ELLIS, R. 2008. *The study of second language acquisition*. 2<sup>nd</sup> edition. Oxford, UK: Oxford University Press.

ELLIS, R. 2015. *Focus on form: A critical review*. University of Auckland and Shangai International Studies University.

ELY, R.J. & THOMAS, D.A. 2001. Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes. *Administrative Science Quarterly* 46(2): 229-273.

FERGUSON, C.A. 1959. Diglossia. *Journal of Association* 15(2): 325-340.

- FISHMAN, J. 1980. Minority language maintenance and the ethnic mother tongue school. *The Modern Language Journal*, 64(2): 167-173.
- FOULIDI, X., OIKONOMAKOU, M. & PAPAKITSOS, E. 2019. Language diversity in the Greek Educational System: Promoting multilingual classroom policies. *Journal of Research Initiatives*, 5(1): 1-9.
- GARCIA, O. & LIN, M. 2017. Translanguaging in bilingual education. *Bilingual and multilingual education*: 117-130.
- GENESSE, F. 1994. *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOSLING, J. 2016. *Bilingual primary education in the Netherlands: A discussion on national implementation*. Bachelor Thesis.
- HAMERS, J.F. & BLANC, H.A. 2000. *Bilinguality and bilingualism*. 2<sup>nd</sup> edition. New York, NY: Cambridge University Press.
- HAYES, N. 1997. *Doing qualitative analysis in psychology*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- HINKEL, E. 1999. *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOXHA, D. 2019. The phenomenon of bilingualism in Rahovee's spoken language. *Advances in Language and Literary Studies* 10(3): 122-127.
- KIM, H. 2004. Task-based performance assessment for teachers: Key issues to consider. Teachers College, Columbia University Working Papers in *TESOL & Applied Linguistics* 4(2): 1-5.
- KRASHEN, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford.
- KRASHEN, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

- LADO, R. 1957. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. 1999. *How languages are learned*. United Kingdom: Oxford University Press.
- LINCOLN, Y.S. & CUBA, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- LUOMA, S. 2004. *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MACKEY, W.F. 1967. *Bilingualism as a world problem*. Montreal: Harvest House.
- NIETO, S. 2010. School reform and student learning: A multicultural perspective. In: *Multicultural education: Issues and perspectives*, eds J. Banks & Ch. Mc Gee-Banks, 395-416. USA: John Wiley and Sons.
- NUNAN, D. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O' MALEY, J.M. & CHAMOT, A.U. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R.L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- OXFORD, R.L. & LEAVER, B.L. 1996. A synthesis of strategy instruction for language learners. In: *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*, ed. R.L. Oxford, 227-247. Manoa: University of Hawaii – Second Language Teaching & Curriculum Center.
- OXFORD, R.L. 2011. *Teaching and researching language learning strategies*. Essex, UK: Pearson Longman.
- PATTON, M. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3<sup>rd</sup> edition. London: Thousand Oaks, Sage Publications.
- RICHARDS, J.C. & RODGERS, T.S. 1986. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS, J.C. 2006. *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS, J.C. 2008. *Teaching listening and speaking. From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

RUBIN, J. 1987. Learner strategies: Theoretical assumptions: Research history and typology. In: *Learner strategies and language learning*, eds A. Wenden & J. Rubin, 15-30. Englewood Cliffs, NY: Prentice/Hall International.

SINGH, N., ZHANG, S. & BESMEL, P. 2012. Globalization and language policies of multilingual societies: Some case studies of South East Asia. *RBLA Belo Horizonte*, 12(2): 349-380.

SKEHAN, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.

SKUTNABB-KANGAS, T. 1981. *Bilingualism or not: The education of minorities*. Great Britain, UK: Robert Hartnoll Ltd, Bodmin, Cornwall.

SKUTNABB-KANGAS, T. 1988. Multilingualism and the education of minority children. In: *Minority education: From shame to struggle*, eds T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins. Clevedon-Philadelphia: Multilingual Matters, Ltd.

SPOLSKY, B. 2009. *Language management*. New York, NY: Cambridge University Press.

STERN, H.H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.

TABORS, P. 1997. *One child, two languages: A guide for preschool educators of children learning-english as a second language*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.

TOSI, A. 1988. The jewel in the crown of the modern prince: The new approach to bilingualism in multicultural education in England. In: *Minority education: From shame to struggle*, eds T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins. Clevedon-Philadelphia: Multilingual Matters, Ltd.

TSOKALIDOU, R. 2005. Raising bilingual awareness in Greek primary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8: 48-61.

UNSWORTH, S. 2013. Assessing the role of current and cumulative exposure in simultaneous bilingual acquisition: The case of Dutch gender. *Bilingualism: Language and Cognition January*: 1-72.

WARNER, C. & DUPUY, B. 2018. Moving toward multiliteracies in foreign language teaching: Past and present perspectives... and beyond. *Foreign Language Annals*, 51(1): 116-128.

WENDEN, A. 1987. Conceptual background and utility. In: *Learner strategies and language learning*, eds. A. Wenden & J. Rubin, 3-13. Englewood Cliffs, NY: Prectice/Hall International.

WILLIS, J. 1996. *A framework for task-based learning*. Longman, ELT.

WRIGHT, S. 2004. *Language policy and language planning: From nationalism to globalization*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

## **Παράρτημα – Απομαγνητοφωνήσεις συνεντεύξεων**

### **Συνέντευξη 1 – Ετών 29 – Γυναίκα**

#### **A. Στάσεις/Απόψεις για τη μεθοδολογία της γλωσσικής διδασκαλίας**

- 1. Δεδομένου ότι ο τρόπος που επιλέγει να διδάξει ο/η κάθε εκπαιδευτικός το γλωσσικό μάθημα φέρνει στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας άλλοτε τον εκπαιδευτικό και άλλοτε τους/τις μαθητές/τριες, ποιον τρόπο επιλέγετε για να διδάξετε γλώσσα στο T.Y.;**

Δεν θα έλεγα ότι υπάρχει ένας συγκεκριμένος τρόπος που χρησιμοποιώ. Πιο πολύ βασίζομαι στις γνώσεις που έχει ο μαθητής για να πάμε παρακάτω. Δηλαδή μπορεί να πιαστώ ας πούμε από τη γνώση των χρωμάτων –αν για παράδειγμα ξέρει κάποιος μαθητής το κόκκινο– ξεκινάω από εκεί για να αναπτύξω τη νέα διδασκαλία γύρω από αυτό για να μάθουμε κάποιες βασικές λεξούλες. Μαθητοκεντρικά δουλεύω κυρίως.

- 2. Για ποιους λόγους έχετε επιλέξει τη συγκεκριμένη μεθοδολογία;**

Πιστεύω ότι για να αναπτυχθεί σωστά μια διδασκαλία σε τμήματα υποδοχής πρέπει να ξεκινάς από τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών –θεωρώ εγώ– να πατήσεις σε κάτι που τους είναι πιο πολύ οικείο για να μπορέσεις και να έρθεις σε μια επικοινωνία και μια επαφή μαζί τους, αλλά και για να μπορέσεις να αναπτύξεις με καλύτερο και ασφαλέστερο τρόπο τη διδασκαλία.

- 3. Θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται η μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας που εφαρμόζετε στις ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών στις T.Y.;**

Εμένα με έχει βοηθήσει, ναι.

- 4. Πώς διαφοροποιείται η προσέγγιση που υιοθετείτε στη διδασκαλία σε σχέση με μια συμβατική τάξη;**

Δεν έχει καμία σχέση το ένα με το άλλο. Αν πάρεις για παράδειγμα τη διδασκαλία στην πρώτη δημοτικού, που μπαίνεις κατευθείαν ας πούμε στα γράμματα, μετά αρχίζεις να διαβάζεις να γράφεις. Δεν έχει καμία σχέση, γιατί με τα παιδιά μιας γενικής τάξης, Ελληνάκια ας πούμε, έχεις πολλά κοινά σημεία και πολλές κοινές εμπειρίες. Τα παιδιά γνωρίζουν πράγματα και από το σπίτι τους και έχουν κοινά σημεία κουλτούρας, δεν έχει

καμία σχέση το ένα με το άλλο. Με παιδιά που προέρχονται από Τ.Υ. πρέπει πρώτα απ' όλα, πέρα απ' το μαθησιακό, να καλλιεργήσεις και έναν κοινό τόπο για να μπορέσει να αναπτυχτεί μια διδασκαλία. Πρέπει να αναπτύξεις μια κουλτούρα ακόμη και της τάξης. Δηλαδή εμένα μου ήρθαν παιδιά τα οποία δεν είχαν πάει ποτέ σχολείο, ούτε στη χώρα τους, οπότε δεν γνώριζαν καν τι είναι το περιβάλλον του σχολείου. Υπήρχαν παιδιά τα οποία περιφέρονταν στους διαδρόμους έναν μήνα γιατί δεν ήξεραν πού να πάνε, τι να κάνουν. Χτυπούσε το κουδούνι και δεν ήξεραν ότι πρέπει να βγουν διάλειμμα.

## **Β. Στάσεις/Απόψεις για τις στρατηγικές κατά τη γλωσσική διδασκαλία στις Τ.Υ.**

### **5. Πώς διαφοροποιούνται οι μέθοδοι, οι τεχνικές και οι δραστηριότητες ανά επίπεδο γλωσσομάθειας;**

Είναι πιο προχωρημένο το επίπεδο των ασκήσεων.

### **6. Τι κάνετε για να τους βοηθήσετε να βελτιωθούν;**

Με εικόνες προσπαθούσα και χρησιμοποιώντας τον πίνακα. Ή εξηγώντας τις εικόνες του βιβλίου. Η επανάληψη –είχα παρατηρήσει– ότι ήταν αποτελεσματική. Δηλαδή πολλές φορές χρήση των ίδιων λέξεων μέχρι να τις απομνημονεύσουν. Παίζει ρόλο και η γλώσσα του σώματος και οι εκφράσεις του προσώπου. Χρησιμοποιώ τα πάντα για να τα κάνω να καταλάβουν.

### **7. Γνωρίζετε το διδακτικό περιεχόμενο που προτείνει το ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής); Αν ναι, το εφαρμόζετε κατά τη διδακτική σας πρακτική;**

Δεν το γνωρίζω.

## **Γ. Στάσεις/Απόψεις για τις τεχνικές και τα μέσα διδασκαλίας της γλώσσας**

### **8. Ποιες τεχνικές (εισήγηση ή μονολογική παρουσίαση, συζήτηση ή διάλογος, ερωταποκρίσεις, ομάδες εργασίας, παιχνίδι ρόλων, πρακτική άσκηση, χάρτες εννοιών) επιλέγετε συνήθως στη γλωσσική διδασκαλία;**

Πρακτική άσκηση και ομάδες εργασίας, ανάλογα με τα επίπεδα όμως.

## **9. Ποια άλλα εποπτικά μέσα χρησιμοποιείτε στη μαθησιακή διαδικασία;**

Χρησιμοποιώ ό,τι θέλω. Αυτά που βρίσκω εγώ έχουν να κάνουν με τις εικόνες και πάλι. Δηλαδή εγώ μόνη μου σκέφτομαι ότι τώρα θα διδάξω αυτό, άρα πρέπει να βρω πράγματα που να αφορούν σε αυτό. Κάτι άλλο που κάνω και πιο πολύ έχει να κάνει με τα πιο μεγάλα παιδιά που μπέρδευαν τα γράμματα... ηχητικά, αυτό που εγώ έκανα στο /δ/ που μου το έλεγαν βήτα έφτιαξα ποίημα. Όλες οι λέξεις από /δ/, /δ/, /δ/, /δ/, /δ/, /δ/ το έμαθαν. Η στο /θ/, όπως θάλασσα και εκεί είχαμε θέμα και εκεί έφτιαξα ποίημα.

## **10. Τι είδους δραστηριότητες επιλέγετε συνήθως για τους μαθητές και τις μαθήτριες στις Τ.Υ.;**

Χρησιμοποιώ πάρα πολύ εικόνες, ζωγραφική. Δηλαδή, παίρνω ως πούμε ένα αγόρι σαν εικόνα. Το ζωγραφίζουμε, το λέμε πολλές φορές, το δείχνουμε. Δηλαδή, υπάρχει ένα αγόρι μέσα στην τάξη, λέμε ότι αυτό είναι ένα αγόρι. Το κολλάμε στο τετράδιο. Μετά μπορεί αυτό να το μεταφέρουμε στον υπολογιστή. Να δούμε εικόνες αγοριών μέσω υπολογιστή. Κάπως έτσι μου λειτουργεί εμένα, αν και μου πήρε πολύ καιρό μέχρι να καταλήξω εκεί. Αλλά γενικά δουλεύω πολύ με εικόνες, με ζωγραφική στον υπολογιστή, με τραγούδι. Δηλαδή ως πούμε για τα χρώματα εκτός του ότι χρησιμοποιούμε μαρκαδόρους και εμπειρικά μαθαίνουμε το κόκκινο, το κίτρινο, το πράσινο, το μπλε, υπάρχουν και τραγούδια στο youtube που δείχνουν τα χρώματα και τα τραγουδάμε.

Προφανώς με την πρώτη φορά δεν ακούνε τα παιδιά τραγούδι και το επαναλαμβάνουν, αλλά τους μένει όταν ο ρυθμός είναι ωραίος το χορεύουν, αυτό τους αρέσει. Ή ως πούμε με τα ζώα κάνουμε κάτι αντίστοιχο. Στα πιο μεγάλα παιδιά που γενικότερα είχαμε μια βασική επικοινωνία του τύπου «τι κάνεις, καλά είμαι», αυτή η επικοινωνία, για να μπορέσουμε να φτιάξουμε προτάσεις, πιο πολύ δε χρησιμοποιούσαμε εικόνες γιατί βαριόντουσαν, είναι και παιδιά 14 ετών, οπότε, δεν λειτουργεί τόσο η ζωγραφική εκεί, και πιο πολύ το κάνουμε με επανάληψη και με τη μητρική τους γλώσσα. Δηλαδή τους μεταφράζω ακριβώς τι λέμε και το καταλαβαίνουν έτσι.

Και παιχνίδια τύπου όχι κάτι συγκεκριμένο εμένα που μου έρχονται στο μυαλό ή χορός. Δηλαδή, παράδειγμα, όταν έπρεπε να κάνουμε, με τα πιο μεγάλα παιδιά, τα επιρρήματα – εδώ, εκεί, απέναντι, μπροστά, πίσω, πάνω, κάτω– το κάναμε με τη μορφή χορογραφίας. Εγώ τους έδινα την εντολή, τους έβαζα μουσική και αυτά χόρευαν ακολουθώντας την εντολή που τους δίνω εγώ. Χρησιμοποιώ αρκετά υπολογιστή κυρίως για τις μεταφράσεις και για να δείχνω εικόνες, χρησιμοποιώ πάρα πολύ εικονογραφημένα λεξικά για να μαθαίνουν τις λέξεις, χρησιμοποιώ πάρα πολύ video στο youtube με βασική επικοινωνία τουλάχιστον στην



αρχή, γιατί τώρα έχουμε καταφέρει να επικοινωνούμε πιο καλά. Επίσης το τετράδιο τους, τη ζωγραφιά.

**11. Χρησιμοποιείτε τη μητρική τους γλώσσα στη διδασκαλία σας; Αν ναι, σε ποιες περιπτώσεις και γιατί;**

Στην αρχή χρησιμοποιούσα μόνο τη μητρική τους γλώσσα στη διδασκαλία.

Δούλευα κυρίως με Google translate γιατί δεν είχαμε καμία βασική επικοινωνία. Οπότε μέχρι να μάθουν τη βασική επικοινωνία ό,τι έλεγα το μετέφραζα στα αραβικά. Ειδικά φέτος, την πρώτη χρονιά, δεν χρειαζόταν. Η επικοινωνία μας ήταν αποκλειστικά μέσω Google translate και της γλώσσας του σώματος.

**Δ. Στάσεις/Απόψεις για τις δυσκολίες κατά τη διδασκαλία της γλώσσας**

**12. Τι θεωρείτε ότι δυσκολεύει περισσότερο τους μαθητές κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (γραμματική, λεξιλόγιο, παραγωγή προφορικού λόγου);**

Το κυριότερο θα έλεγα ότι είναι η παραγωγή προφορικού λόγου. Μπορεί να ξέρουν να διαβάζουν και να γράφουν, να καταλαβαίνουν τι τους λέω, αλλά να μην μπορούν να παράγουν λόγο. Δεν μπορούν να αναπτύξουν πρόταση. Λένε λέξεις μεμονωμένες, μου δείχνουν αλλά δυσκολεύονται πολύ να φτιάξουν ολοκληρωμένη πρόταση. Π.χ. «Καλημέρα, τι κάνετε»;

**13. Ποιες είναι οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στις Τ.Υ. ως προς τη γλωσσική διδασκαλία;**

Δεν υπάρχει από κανέναν ξεκάθαρη κατεύθυνση. Ούτε από τους συμβούλους, και δεν βοηθάει κανένας και για τίποτα. Το μόνο που έρχονται να σου πουν είναι πόσα λάθη έχεις κάνει και να σου προτείνουν κάποια μέσα τα οποία όμως στην πραγματικότητα δεν δίνουν κατεύθυνση. Τα βιβλία που έχουμε, το *Γεια σας* είναι ό,τι χειρότερο έχει υπάρξει σε βιβλίο. Αυτά τα βιβλία λειτουργούσαν την πρώτη μου χρονιά που τα παιδιά όμως γνώριζαν ελληνικά και κάναμε ουσιαστικά ενισχυτική στη γλώσσα. Στα παιδιά που δεν μιλούν Ελληνικά είναι μια τρύπα στο νερό, τους δίνεις κάτι που δεν το καταλαβαίνουν, δεν μπορούν να ταυτιστούν για κανέναν λόγο, οπότε, εγώ τα έχω κάνει στην άκρη.

Τώρα σιγά-σιγά τις τελευταίες εβδομάδες πριν κλείσουμε, που κατακτήσαμε κάποια πράγματα στην επικοινωνία, με τα μεγάλα παιδιά, και που μιλούν και που πλέον μπορούμε πραγματικά και μιλάμε, ξεκίνησα και λίγο πήρα κάποιες ασκήσεις από αυτά τα βιβλία. Δεν

υπάρχουν βιβλία για παιδιά που δεν γνωρίζουν καθόλου τη γλώσσα. Δεν υπάρχει τέτοιο βιβλίο. Χρησιμοποίησα όμως λίγο τα μειονοτικά βιβλία της Θράκης. Αυτά ναι, αλλά τα χρησιμοποιώ μόνο με εικόνες. Δηλαδή τι βλέπουμε σε αυτή την εικόνα και προσπαθούμε να κτίσουμε μια ιστορία γύρω από κάθε εικόνα. Είναι τρομακτικά δύσκολο. Και μόνο το ότι δεν μπορείς να επικοινωνήσεις είναι τρομερά δύσκολο. Τα παιδιά θέλουν να πάνε τουαλέτα ή πεινάνε και δεν ξέρουν πώς να το πούνε. Δεν ξέρουν πώς να μπουνε στην τάξη και δεν έχει βοήθεια. Είναι πολύ μεγάλο το άγχος στο να προσπαθήσεις να συνεννοηθείς για τα βασικά. Το να μπορέσουν αυτά τα παιδιά να γίνουν κομμάτι του σχολείου. Δηλαδή πετύχαινα παιδιά να περιφέρονται στους διαδρόμους επειδή κανείς δεν τους είχε πει ότι τώρα πρέπει να μπει μέσα στην τάξη. Και τα παιδιά είχαν πολύ άγχος και φόβο. Είναι και το ψυχολογικό φορτίο, δεν πρέπει να ξεχνάμε από πού έχουν έρθει. Είναι πολύ δύσκολο να κάνεις τα παιδιά να εμπιστευτούν την όλη διαδικασία –όχι απαραίτητα μόνο εσένα σαν δάσκαλο– είναι πραγματικά φοβισμένα.

#### **14. Υπάρχουν σχολικά εγχειρίδια αποκλειστικά για τη γλωσσική διδασκαλία στο Τ.Υ.;**

##### **Τα χρησιμοποιείτε;**

Υπάρχει η σειρά *Γεια σας* και κάποια λεξικά που συνοδεύουν τη σειρά *Γεια σας* και κάποια παραμύθια με διαθεματικό περιεχόμενο και τα χρησιμοποιώ όλα. Στο αρχείο του σχολείου υπήρχε και το *Ανοίγω το παράθυρο* που δεν μου ταίριαζε εμένα, οπότε χρησιμοποίησα τα *Γεια σας* και ό,τι άλλο μπόρεσα να βρω στο διαδίκτυο ή σε βιβλιοθήκες κ.λ.π.

## Συνέντευξη 2 – Ετών 29 – Γυναίκα

### A. Στάσεις/Απόψεις για τη μεθοδολογία της γλωσσικής διδασκαλίας

- 1. Δεδομένου ότι ο τρόπος που επιλέγει να διδάξει ο/η κάθε εκπαιδευτικός το γλωσσικό μάθημα φέρνει στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας άλλοτε τον εκπαιδευτικό και άλλοτε τους/τις μαθητές/τριες, ποιον τρόπο επιλέγετε για να διδάξετε γλώσσα στο Τ.Υ.;**

Νομίζω πως σε πρώτη φάση διδάσκω δασκαλοκεντρικά, όσο όμως συνεχίζουν τα μαθήματα και προχωράνε και βλέπω ότι μπορεί να βγει καλύτερα από τους μαθητές κάτι, προσπαθώ να δίνω τον χώρο και σε εκείνους. Αναλόγως πώς μπορούν να κινηθούν οι μαθητές καλύτερα. Δηλαδή ουσιαστικά αν μπορούν να αντεπεξέλθουν σε... να έχουν δηλαδή μεγαλύτερο ρόλο εκείνοι στο να ανακαλύψουν αυτό που κάνουμε, το εφαρμόζω διαφορετικά, πηγαίνω σε μαθητοκεντρικό μοντέλο, ώστε να μπορούν... να εξηγή και να καταλαβαίνουν καλύτερα αυτά που λέω.

- 2. Για ποιους λόγους έχετε επιλέξει τη συγκεκριμένη μεθοδολογία;**

Προσπαθώ να βλέπω τους μαθητές και να επιλέγω με ποιο τρόπο θα διδάξω. Τη μια μέρα μπορεί να συμβαίνει αυτό και να είναι τελείως δασκαλοκεντρικό το μάθημα στη συνέχεια να αποκτούν μεγαλύτερο ρόλο οι μαθητές μου. Απλά εφαρμόζω το οτιδήποτε πάντα βλέποντας το υλικό που έχω απέναντί μου.

- 3. Θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται η μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας που εφαρμόζετε στις ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών στις Τ.Υ.;**

Θα έλεγα πως έχω αποτελέσματα, επομένως, ναι.

- 4. Πώς διαφοροποιείται η προσέγγιση που υιοθετείτε στη διδασκαλία σε σχέση με μια συμβατική τάξη;**

Σε ό,τι αφορά στη διδασκαλία της γλώσσας, πάντα, νομίζω ότι το βασικότερο πράγμα που πρέπει να έχεις στον νου σου όταν μπαίνεις να διδάξεις γλώσσα σε μια ΖΕΠ είναι ότι οι μαθητές δεν έχουν καμία ιδέα. Οι μαθητές σε ένα συμβατικό τμήμα, σε μια συμβατική τάξη, κατέχουν τη γλώσσα, ουσιαστικά μαθαίνουν γραπτό λόγο κυρίως. Οπότε, οι μεθοδολογίες είναι τελείως διαφορετικές. Εδώ πας με άλλα δεδομένα. Ξέρεις ότι ο μαθητής που έχεις

απέναντί σου δεν γνωρίζει την ελληνική γλώσσα καθόλου ή και να τη γνωρίζει θα ξέρει κάποιες λεξούλες, κάποια βασικά πράγματα. Επομένως, πρέπει να σκεφτείς και να δεις με ποιον τρόπο θα αρχίσει να αναγνωρίζει πράγματα της καθημερινότητας, πράγματα που χρησιμοποιεί, πράγματα που κάνει, που λέει πώς θα χαιρετήσω, και προσπαθείς με έναν άλλο τρόπο να δώσεις βασικά πράγματα στο μαθητή. Ουσιαστικά θα πρέπει να σκεφτείς με ποιον τρόπο θα του δώσεις να καταλάβει πώς, ας πούμε, χαιρετώ το πρωί, πώς θα πω στους γονείς μου το βράδυ όταν πάω για ύπνο καληνύχτα; Δηλαδή βασικές λεξούλες που θα τον εξυπηρετούν στην καθημερινότητα του αρχικά. Επίσης, στη διδασκαλία της γραμματικής έρχεται μέσα από αυτά. Δηλαδή, ουσιαστικά από μικρά κειμενάκια που μας δίνουν πρώτα το πλαίσιο που θέλουμε και στη συνέχεια αναδύεται και πάμε σε πολύ βασικά πράγματα. Ενώ στη συμβατική τάξη αυτά όλα είναι σε ένα άλλο επίπεδο, γιατί τα παιδιά ήδη γνωρίζουν τη γλώσσα.

## **B. Στάσεις/Απόψεις για τις στρατηγικές κατά τη γλωσσική διδασκαλία στις Τ.Υ.**

### **5. Πώς διαφοροποιούνται οι μέθοδοι, οι τεχνικές και οι δραστηριότητες ανά επίπεδο γλωσσομάθειας;**

Είναι πιο προχωρημένο το επίπεδο των ασκήσεων.

### **6. Τι κάνετε για να τους βοηθήσετε να βελτιωθούν;**

Στο Α' Επίπεδο είναι αρχάριοι, οπότε, χρησιμοποιώ διαδραστικά μέσα και εικόνες. Στο πιο προχωρημένο επίπεδο χρησιμοποιώ περισσότερες λέξεις και κείμενα. Π.χ. Δραστηριότητες για εμπλουτισμό λεξιλογίου.

Ως προς τη μέθοδο, στο Α' επίπεδο χρησιμοποιώ συνήθως πιο δασκαλοκεντρικά μοντέλα καθώς οι εισηγήσεις είναι πολύ περισσότερες. Παίρνω περισσότερο χρόνο στο να εξηγήσω, επομένως, έχω λιγότερο χρόνο για τις ομαδικές δραστηριότητες ή οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα που θα ενισχύσει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Στο Β' επίπεδο, ωστόσο, που είναι πιο προχωρημένοι οι μαθητές, χρησιμοποιώ πολύ τις ομάδες, λιγότερες εισηγήσεις και προσπαθώ η γνώση να προκύπτει από τους μαθητές.

**7. Γνωρίζετε το διδακτικό περιεχόμενο που προτείνει το ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής); Αν ναι, το εφαρμόζετε κατά τη διδακτική σας πρακτική;**  
Το γνωρίζω, ναι. Έχω διαβάσει τη στοχοθεσία, ας πούμε, για το μάθημα στις ΖΕΠ. Επομένως, το γνωρίζω και το εφαρμόζω όσο μπορώ περισσότερο.

**Γ. Στάσεις/Απόψεις για τις τεχνικές και τα μέσα διδασκαλίας της γλώσσας**

**8. Ποιες τεχνικές (εισήγηση ή μονολογική παρουσίαση, συζήτηση ή διάλογος, ερωταποκρίσεις, ομάδες εργασίας, παιχνίδι ρόλων, πρακτική άσκηση, χάρτες εννοιών) επιλέγετε συνήθως στη γλωσσική διδασκαλία;**

Νομίζω οι παρουσιάσεις και οι εισηγήσεις είναι βασικό κομμάτι της διδασκαλίας μου. Επίσης οι εργασίες σε ομάδες σε πολλές περιπτώσεις, όταν πρόκειται να κάνουμε πράγματα με εικόνες που θα τους βοηθήσουν, λεξούλες... οπότε θα μπορούν να δουλέψουν και σε μια ομάδα. Παιχνίδια χρησιμοποιούμε αρκετά, αλλά είναι στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής. Αυτά νομίζω κατά κύριο λόγο. Πιο πολύ, όμως, είναι εισηγήσεις στο μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας.

**9. Ποια άλλα εποπτικά μέσα χρησιμοποιείτε στη μαθησιακή διαδικασία;**

Χρησιμοποιώ αρκετά φύλλα εργασίας τα οποία τα δουλεύουμε στην τάξη μαζί. Επίσης τις Τ.Π.Ε, όπως είπα πριν. Βέβαια η τάξη μου δεν διαθέτει υπολογιστή, οπότε χρησιμοποιώ τον προσωπικό μου Η/Υ. Χρησιμοποιώ παιχνίδια τα οποία φτιάχνω εγώ, τα οποία θα με βοηθήσουν στην κατασκευή των λέξεων, των συλλαβών, πώς δημιουργείται δηλαδή η λέξη που μαθαίνουμε ή οτιδήποτε τέτοιο, εικόνες, καρτέλες. Στα εποπτικά μέσα δεν εντάσσω κάποια βιβλία που είναι για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης. Γιατί εννοείται ότι υπάρχουν και αυτά με κάποιο τρόπο. Αλλά δεν στηριζόμαστε μόνο σε αυτά.

**10. Τι είδους δραστηριότητες επιλέγετε συνήθως για τους μαθητές και τις μαθήτριες στις Τ.Υ.;**

Εδώ βοηθούν πολύ οι νέες τεχνολογίες. οπότε θα προβάλλω κάτι σε PowerPoint, ίσως μια εικόνα, θα ζητήσω ίσως να μου πουν αν μπορούν με κάποιες λεξούλες που έχουμε μάθει τι είναι αυτό που βλέπουν, έστω λέξεις δηλαδή, και στη συνέχεια ίσως να τους διαβάσω ένα κειμενάκι, ίσως να μάθουμε να ενώνουμε λέξεις με εικόνες, πιο πολύ με εικόνες δουλεύουμε.

**11. Χρησιμοποιείτε τη μητρική τους γλώσσα στη διδασκαλία σας; Αν ναι, σε ποιες περιπτώσεις και γιατί;**

Ναι, προσπαθώ να ψάχνω κάποιες λέξεις που μπορούν να με βοηθήσουν, όπως για να καταλαβαίνουν ότι πρέπει να ανοίξουν το βιβλίο ή να δουν τη συγκεκριμένη εικόνα ή κάποια πράγματα, δηλαδή, κάποιες μικρές λεξούλες που θα μας βοηθήσουν να συνεννοηθούμε, αλλά προσπαθώ –κατά κύριο λόγο– στα ελληνικά.

**12. Τι θεωρείτε ότι δυσκολεύει περισσότερο τους μαθητές κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (γραμματική, λεξιλόγιο, παραγωγή προφορικού λόγου);**

Θεωρώ ότι το πιο δύσκολο κομμάτι είναι η γραμματική και το λεξιλόγιο, καθώς και η ανάγνωση και η κατανόηση αυτής.

**Δ. Στάσεις/Απόψεις για τις δυσκολίες κατά τη διδασκαλία της γλώσσας**

**13. Ποιες είναι οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στις Τ.Υ. ως προς τη γλωσσική διδασκαλία;**

Το θετικό είναι ότι τα παιδιά έρχονται με διάθεση να μάθουν, το αρνητικό στις Τ.Υ. είναι ότι ουσιαστικά κουβαλούν μαζί τους εμπειρίες οι οποίες πολλές φορές είναι το ψυχοκοινωνικό κομμάτι περισσότερο εκείνο που έχεις να διαχειριστείς, από τις εμπειρίες που τα περισσότερα φέρουν από τις χώρες τις οποίες προέρχονται. Μπορεί να είναι ο πόλεμος, η πείνα ή το οτιδήποτε και να το έχει στιγματίσει το παιδί και να φαίνεται στην ψυχολογία του. Οπότε είναι και όλο αυτό το κομμάτι που πρέπει ταυτόχρονα να το δουλέψεις νομίζω, να του δώσεις το περιθώριο να μιλήσει, να εκφραστεί, να βγάλει πράγματα με οποιοδήποτε τρόπο. Αυτή είναι η μεγαλύτερη δυσκολία. Επίσης, θεωρώ ότι αυτό που πρέπει να γίνεται για τους δασκάλους είναι μετεκπαίδευση σε σχέση με τη διαπολιτισμικότητα και για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη, γιατί τώρα, ας πούμε, διδάσκουν δάσκαλοι γενικής στα τμήματα ΖΕΠ. Θεωρώ ότι όσο περισσότερο ενημερωνόμαστε, θα μπορούμε να κάνουμε και πιο σωστή δουλειά.

**14. Υπάρχουν σχολικά εγχειρίδια αποκλειστικά για τη γλωσσική διδασκαλία στο Τ.Υ.;**

**Τα χρησιμοποιείτε;**

Υπάρχουν ναι, το *Γεια σας*, και χρησιμοποιώ μέρος αυτών βγάζοντας φωτοτυπίες με ό,τι θεωρώ κάθε φορά ότι θα βοηθήσει.

### Συνέντευξη 3 – Ετών 34 – Γυναίκα

#### A. Στάσεις/Απόψεις για τη μεθοδολογία της γλωσσικής διδασκαλίας

- 1. Δεδομένου ότι ο τρόπος που επιλέγει να διδάξει ο/η κάθε εκπαιδευτικός το γλωσσικό μάθημα φέρνει στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας άλλοτε τον εκπαιδευτικό και άλλοτε τους/τις μαθητές/τριες, ποιον τρόπο επιλέγετε για να διδάξετε γλώσσα στο Τ.Υ.;**

Κάνω ένα συνδυασμό. Κάποιες φορές βασίζομαι στους μαθητές, κάποιες φορές δασκαλοκεντρικά. Δεν ξεκινάω ποτέ να διδάξω με κείμενο, αλλά το εντάσσω μέσα στη διδασκαλία.

- 2. Για ποιους λόγους έχετε επιλέξει τη συγκεκριμένη μεθοδολογία;**

Γιατί θεωρώ ότι αυτός είναι ο πιο εύκολος τρόπος να τους διδάξω.

- 3. Θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται η μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας που εφαρμόζετε στις ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών στις Τ.Υ.;**

Τις περισσότερες φορές ναι, όχι πάντα...

- 4. Πώς διαφοροποιείται η προσέγγιση που υιοθετείτε στη διδασκαλία σε σχέση με μια συμβατική τάξη;**

Είναι τελείως διαφορετικό. Είναι άλλος εντελώς ο τρόπος προσέγγισης και διδασκαλίας. Έχω πιο άμεση σχέση με τους μαθητές, γιατί κάθε τμήμα αποτελείται το πολύ από τέσσερα άτομα. Οπότε έρχομαι σε πολύ άμεση σχέση με τα παιδιά. Τα προσεγγίζω πολύ διαφορετικά. Είναι πολύ κοντά σε εμένα και είμαι πολύ κοντά σε αυτά. Η τάξη είναι τελείως διαφορετική, γιατί στην ουσία είμαστε όλοι μια ομάδα. Δηλαδή κάνουμε ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κάθομαι μαζί τους στην ομάδα. Τις περισσότερες φορές ξεκινάμε τη διδασκαλία με εικόνες –και όχι με κάποιο κείμενο όπως για παράδειγμα θα έκανα σε μια συμβατική τάξη– ή χρησιμοποιώντας βίντεο. Θα έλεγα ότι η προσέγγιση είναι επικοινωνιακή, αλλά όχι απαραίτητα και κειμενοκεντρική.

## **Β. Στάσεις/Απόψεις για τις στρατηγικές κατά τη γλωσσική διδασκαλία στις Τ.Υ.**

### **5. Πώς διαφοροποιούνται οι μέθοδοι, οι τεχνικές και οι δραστηριότητες ανά επίπεδο γλωσσομάθειας;**

Στα παιδιά που είναι στο δεύτερο επίπεδο χρησιμοποιούμε περισσότερο κείμενα και δυσκολότερα βίντεο που περιέχουν λέξεις τις οποίες μπορούν να τις καταλάβουν. Ενώ σε αυτά που είναι στο πρώτο επίπεδο κυρίως χρησιμοποιώ εικόνες και βίντεο με λέξεις που χρησιμοποιούνται συχνά.

### **6. Τι κάνετε για να τους βοηθήσετε να βελτιωθούν;**

Παίζω πάρα πολύ με τις καρτέλες και έτσι τους φαίνεται πιο διασκεδαστικό το λεξιλόγιο. Επίσης κάνουμε παζλ τα οποία έχουν συγκεκριμένες φιγούρες και, όταν τα τελειώνουν, τις αναγνωρίζουν. Ή έχουν μια ιστορία που πρέπει να πουν όταν το ολοκληρώσουν, π.χ., ενώ η μαμά μαγειρεύει, ο μπαμπάς είναι στο σαλόνι και βλέπει ταινία. Με την επανάληψη σιγά-σιγά αρχίζουν και τα θυμούνται. Το κάνουμε αρκετά συχνά αυτό. Για τη γραμματική βάζω πιο στοχευμένες ασκήσεις σε σχέση με αυτές που προτείνει το βιβλίο, γιατί δεν έχει ξεκάθαρη γραμματική το *Γεια σας*. Τους ζητάω να κλίνουν ένα ουσιαστικό ή τα άρθρα ή ένα ρήμα στο τετράδιο.

### **7. Γνωρίζετε το διδακτικό περιεχόμενο που προτείνει το ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής); Αν ναι, το εφαρμόζετε κατά τη διδακτική σας πρακτική;**

Το γνωρίζω νομίζω καλά. Πάω με βάση αυτό. Το εφαρμόζω, όχι κατά γράμμα όμως. Πολλές φορές αλλάζω την προτεινόμενη ροή, γιατί μπορεί να μην με βολεύει ή γιατί μπορεί να μην ανταποκρίνονται σε κάτι τα παιδιά.

## **Γ. Στάσεις/Απόψεις για τις τεχνικές και τα μέσα διδασκαλίας της γλώσσας**

### **8. Ποιες τεχνικές (εισήγηση ή μονολογική παρουσίαση, συζήτηση ή διάλογος, ερωταποκρίσεις, ομάδες εργασίας, παιχνίδι ρόλων, πρακτική άσκηση, χάρτες εννοιών) επιλέγετε συνήθως στη γλωσσική διδασκαλία;**

Σίγουρα δουλεύουμε πολύ με ομάδες εργασίας, πάνω σε αυτό βασίζεται όλο το μάθημα. Επίσης καταγισμό ιδεών, ερωτήσεις-απαντήσεις, παιχνίδια ρόλων. Τους κάνουμε πράγματα οπτικά σαν θεατρικό για να καταλάβουν αυτό που θέλουμε να πούμε. Το σχολείο έχει άλλα



δυο τμήματα υποδοχής, οπότε συνεργαζόμαστε με τις άλλες δασκάλες και κάνουμε μαζί κάποια πράγματα.

**9. Ποια άλλα εποπτικά μέσα χρησιμοποιείτε στη μαθησιακή διαδικασία;**

Εκτός από τις καρτέλες και ό,τι ήδη σου είπα, τον υπολογιστή και κάποια αντικείμενα έτσι ώστε να τους δείχνω. Για παράδειγμα, είχα φέρει διάφορα παιχνίδια και τους εξηγούσα ότι αυτό είναι το πιόνι, το ζάρι.

**10. Τι είδους δραστηριότητες επιλέγετε συνήθως για τους μαθητές και τις μαθήτριες στις Τ.Υ.;**

Χρησιμοποιώ εικόνες, όπως σου είπα, τις οποίες είτε τις έχουμε κάνει σε καρτέλες είτε τις δείχνω εκείνη τη στιγμή, κολλάμε στο τετράδιο εικόνες έτσι ώστε να γράφουν τη λέξη από κάτω και να ξέρουν τι είναι, βίντεο που περιέχουν τραγουδάκια με τα γράμματα ή που περιγράφουν κάποιες δραστηριότητες και ταυτόχρονα τις δείχνουν έτσι ώστε να καταλαβαίνουν οι μαθητές τι είναι. Και κάποια παιχνίδια που έχουν με καρτέλες. Για παράδειγμα, λέξεις χωρισμένες σε συλλαβές που προσπαθούν να τις ενώσουν ή προσπαθούν να ξεχωρίσουν τα κεφαλαία γράμματα από τα μικρά.

**11. Χρησιμοποιείτε τη μητρική τους γλώσσα στη διδασκαλία σας; Αν ναι, σε ποιες περιπτώσεις και γιατί;**

Όχι. Μου ήταν πολύ δύσκολο.

Χρησιμοποιούμε, όμως, τα αγγλικά σαν ενδιάμεση γλώσσα. Πολλά παιδιά ξέρουν άψογα αγγλικά και βοηθούν στη διδασκαλία αλλά και στη συνεννόηση. Δεν γίνεται αλλιώς.

**Δ. Στάσεις/Απόψεις για τις δυσκολίες κατά τη διδασκαλία της γλώσσας**

**12. Τι θεωρείτε ότι δυσκολεύει περισσότερο τους μαθητές κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (γραμματική, λεξιλόγιο, παραγωγή προφορικού λόγου);**

Το να συντάξουν σωστά μια πρόταση είναι αρκετά δύσκολο ακόμα και για τα παιδιά του Β' επιπέδου γλωσσομάθειας. Δυσκολεύονται με τα άρθρα, με τις πτώσεις των ουσιαστικών, το ρήμα στον σωστό χρόνο. Ο προφορικός λόγος είναι πιο εύκολος για τα παιδιά. Επίσης, στο Α' επίπεδο δυσκολεύονται πολύ στη διαχείριση των γραμμάτων, σύγχυση για παράδειγμα των διαφορετικών /l/. Οι τόνοι επίσης είναι ένα μεγάλο πρόβλημα που δεν έχουν οι περισσότεροι στη γλώσσα τους και τα άρθρα. Δεν μπορούν να καταλάβουν τη θέση του

άρθρου, αλλά και το ότι κλίνεται και αλλάζει μορφή. Στο λεξιλόγιο τα καταφέρνουν αρκετά καλά με τη βοήθεια των εικόνων, στη γραμματική αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία. Νομίζω μαζί με την παραγωγή γραπτού λόγου είναι τα πιο δύσκολα. Η γραμματική απαιτεί βάσεις τις οποίες τα παιδιά δεν έχουν, λόγω του ότι δεν γνωρίζουν τη γλώσσα, οπότε η διδασκαλία της γραμματικής γίνεται αποσπασματικά. Δηλαδή δεν μπορείς να δώσεις κανόνες γραμματικής όπως θα έδινες σε μια συμβατική τάξη. Οι κανόνες δίνονται πάντα με πολύ πιο απλά λόγια και τα παιδιά δυσκολεύονται τρομερά να τους εφαρμόσουν. Απαιτείται χρόνος για να καταλάβουν τους περισσότερους κανόνες γραμματικής. Πολύ δύσκολο.

**13. Ποιες είναι οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στις Τ.Υ. ως προς τη γλωσσική διδασκαλία;**

Το γεγονός ότι δεν ξέρουν τη γλώσσα και, μετά η ψυχολογία τους, που σε κάποια παιδιά δεν είναι καλή.

**14. Υπάρχουν σχολικά εγχειρίδια αποκλειστικά για τη γλωσσική διδασκαλία στο Τ.Υ.;**  
**Τα χρησιμοποιείτε;**

Ναι, τα χρησιμοποιώ σχεδόν όλα. Είναι το *Γεια σας* και κάποια λεξικά που είναι πολύ χρήσιμα. Το *Γεια σας* δεν είναι και πολύ καλό και ένα παλιό βιβλίο που εγώ χρησιμοποιώ και δεν κυκλοφορεί πια, το *Ανοίγω το παράθυρο*.

## Συνέντευξη 4 – Ετών 32 – Γυναίκα

### A. Στάσεις/Απόψεις για τη μεθοδολογία της γλωσσικής διδασκαλίας

1. Δεδομένου ότι ο τρόπος που επιλέγει να διδάξει ο/η κάθε εκπαιδευτικός το γλωσσικό μάθημα φέρνει στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας άλλοτε τον εκπαιδευτικό και άλλοτε τους/τις μαθητές/τριες, ποιον τρόπο επιλέγετε για να διδάξετε γλώσσα στο Τ.Υ.;

Δουλεύω κυρίως συνδυαστικά. Λειτουργεί η συνεργατική μάθηση όταν δυο μαθητές μιλάνε την ίδια μητρική γλώσσα. Κάνω τη διδασκαλία μου όπως διδασκόμαστε εμείς τα αγγλικά. Ξεκινάω από πολύ απλά πράγματα –βοηθάει πολύ το υλικό της διαπολιτισμικής και τα βιβλία *Γεια σας*– όπως εκμάθηση του αλφάβητου και μετά δουλεύω με απλές επικοινωνιακές καταστάσεις.

2. Για ποιους λόγους έχετε επιλέξει τη συγκεκριμένη μεθοδολογία;

Γιατί βλέπω ότι αυτό λειτουργεί και είχα πολύ καλή απόδοση και την περσινή χρονιά που είχα Τ.Υ.

3. Θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται η μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας που εφαρμόζετε στις ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών στις Τ.Υ.;

Στις περισσότερες περιπτώσεις, ναι.

4. Πώς διαφοροποιείται η προσέγγιση που υιοθετείτε στη διδασκαλία σε σχέση με μια συμβατική τάξη;

Στο ότι πρέπει να προσεγγίζεις τη γλώσσα σαν ένα εξωτερικό αντικείμενο που οι μαθητές δεν έχουν καμία γνώση αυτού. Δεν μπορείς να θεωρήσεις τίποτα σαν προϋπάρχουσα γνώση, ξεκινάς από το μηδέν. Ενώ στους μαθητές της Α' δημοτικού υπάρχει αυτή η γνώση. Ακόμα και στο νηπιαγωγείο υπάρχει προηγούμενη γνώση.

### B. Στάσεις/Απόψεις για τις στρατηγικές κατά τη γλωσσική διδασκαλία στις Τ.Υ.

5. Πώς διαφοροποιούνται οι μέθοδοι, οι τεχνικές και οι δραστηριότητες ανά επίπεδο γλωσσομάθειας;

Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο γλωσσομάθειας τόσο περισσότερο στρέφεται το μάθημα προς τη γενική εκπαίδευση. Δηλαδή στους πολύ προχωρημένους που έχουν κατακτήσει την ομιλία και έχουν γνώση της γλώσσας, δουλεύεις όπως σε μια φροντιστηριακή τάξη. Καλύπτεις κενά, ελλείψεις, λόγω του ότι έχουν μάθει τη γλώσσα πιο γρήγορα σε σχέση με άλλα παιδιά που δεν έχουν παρακολουθήσει όλες τις τάξεις του δημοτικού ή είχαν πολύ λιγότερο χρόνο για να φτάσουν στο σημείο που βρίσκονται σήμερα. Οπότε δουλεύεις με δραστηριότητες για να καλύψεις κενά.

#### **6. Τι κάνετε για να τους βοηθήσετε να βελτιωθούν;**

Όταν διαπιστώνω ότι το λεξιλόγιο είναι ανεπαρκές, υπάρχει ένα παιχνίδι που λέγεται *Στο κεφάλι το 'χω*, που έχει μια εικόνα με μια γραμμένη λέξη από κάτω. Εσύ πρέπει να περιγράψεις με λόγια τι είναι αυτό που ο άλλος έχει κολλημένο στο κεφάλι του. Έτσι, με τη μορφή του παιχνιδιού ανάμεσα στους μαθητές κατακτάμε καινούριες λέξεις κάθε φορά εναλλάσσοντας το καρτελάκι που υπάρχει στο κεφάλι. Ουσιαστικά με παιγνιώδεις δραστηριότητες. Ακόμα βοηθάει και η ορθογραφία, αλλά αυτό πιο πολύ το βλέπουν σαν αγγαρεία και λιγότερο σαν πρακτική εξάσκηση. Άρα μέσα από παιχνίδια κυρίως προσπαθώ να βοηθήσω.

#### **7. Γνωρίζετε το διδακτικό περιεχόμενο που προτείνει το ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής); Αν ναι, το εφαρμόζετε κατά τη διδακτική σας πρακτική;**

Μπορεί να το έχω διαβάσει κάποια στιγμή. Δεν το εφαρμόζω, γιατί οι στόχοι προσαρμόζονται ανάλογα με το επίπεδο, το σχολείο και την κουλτούρα των μαθητών.

#### **Γ. Στάσεις/Απόψεις για τις τεχνικές και τα μέσα διδασκαλίας της γλώσσας**

#### **8. Ποιες τεχνικές (εισήγηση ή μονολογική παρουσίαση, συζήτηση ή διάλογος, ερωταποκρίσεις, ομάδες εργασίας, παιχνίδι ρόλων, πρακτική άσκηση, χάρτες εννοιών) επιλέγετε συνήθως στη γλωσσική διδασκαλία;**

Πρακτική άσκηση κάνουμε. Τις φορές που συναντάμε κάποιο καινούριο φαινόμενο χρησιμοποιώ την εισήγηση. Βέβαια, είναι πάντα μικρή σε χρόνο γιατί, όπως σου είπα, είναι δύσκολο να με παρακολουθήσουν για πολύ ώρα. Υπάρχει πάντα υλικό κολλημένο στον τοίχο ή σε έντυπη μορφή ή εικόνα στον υπολογιστή ή κάποιο βίντεο έτσι ώστε ταυτόχρονα με την πρακτική άσκηση να υπάρχει και ένα κοινό σημείο αναφοράς.

**9. Ποια άλλα εποπτικά μέσα χρησιμοποιείτε στη μαθησιακή διαδικασία;**

Χρησιμοποιώ υπολογιστή, έντυπο υλικό, πόστερ, αφίσες κολλημένες στον τοίχο. Χρησιμοποιώ επίσης πολλά χειραπτικά μέσα, όπως πλαστελίνη, γιατί βοηθούν πολύ τους αρχάριους.

**10. Τι είδους δραστηριότητες επιλέγετε συνήθως για τους μαθητές και τις μαθήτριες στις Τ.Υ.;**

Βοηθά πάρα πολύ το υλικό της Α' Δημοτικού, βιβλία που έχουν εικόνες, χρησιμοποιώ υπολογιστή και οπτικοακουστικά μέσα, να μπορείς να τους βάλεις τραγούδια και να τους κεντρίσεις την προσοχή με κάποιο τρόπο, γιατί χάνουν πολύ εύκολα το ενδιαφέρον τους, καθώς είναι δύσκολο να παρακολουθήσεις κάποιον που μιλάει διαφορετική γλώσσα από σένα.

**11. Χρησιμοποιείτε τη μητρική τους γλώσσα στη διδασκαλία σας; Αν ναι, σε ποιες περιπτώσεις και γιατί;**

Όχι, μιλάμε μόνο ελληνικά. Σε πολύ λίγες περιπτώσεις, στους προχωρημένους, χρησιμοποιούμε τα αγγλικά σαν ενδιάμεση.

**Δ. Στάσεις/Απόψεις για τις δυσκολίες κατά τη διδασκαλία της γλώσσας**

**12. Τι θεωρείτε ότι δυσκολεύει περισσότερο τους μαθητές κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (γραμματική, λεξιλόγιο, παραγωγή προφορικού λόγου);**

Η αλήθεια είναι ότι κατακτούν καλύτερα τον γραπτό από τον προφορικό λόγο. Ο προφορικός τους είναι πιο δύσκολος. Οι προχωρημένοι δυσκολεύονται πάρα πολύ στο λεξιλόγιο. Δεν έχουν επαρκές λεξιλόγιο, για να το κατακτήσουν χρειάζονται μεγάλη γλωσσική εξάσκηση.

**13. Ποιες είναι οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στις Τ.Υ. ως προς τη γλωσσική διδασκαλία;**

Περισσότερο είναι το πρόβλημα της επικοινωνίας σε μαθητές που δεν έχουν κανένα γλωσσικό υπόβαθρο στα ελληνικά. Δηλαδή όταν έχεις μαθητές που δεν γνωρίζουν ούτε μια λέξη στα ελληνικά κάπως πρέπει να επικοινωνήσεις ακόμα και για τα βασικά, όπως αν το παιδί θέλει να πάει τουαλέτα.

**14. Υπάρχουν σχολικά εγχειρίδια αποκλειστικά για τη γλωσσική διδασκαλία στο Τ.Υ.;**

**Τα χρησιμοποιείτε;**

Ναι υπάρχουν και μπορώ να πω ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη και είναι πολύ καλογραμμένα και βοηθούν αρκετά και τον δάσκαλο και τους μαθητές. Είναι δομημένα στη μορφή ενός βιβλίου αγγλικών. Είναι το *Γεια σας* 1,2,3,4, τα οποία συνοδεύονται από *Λεξικό* 1,2,3,4. Υπάρχουν και βιβλία παραγωγής γραπτού λόγου τα οποία νομίζω δεν υπάρχουν πια. Υπάρχουν παραμύθια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από το Υπουργείο Παιδείας, επίσης το *Μαργαρίτα* από το Πανεπιστήμιο της Κρήτης το οποίο δεν διατίθεται για τα παιδιά σαν σχολικό εγχειρίδιο αλλά μπορεί ο εκπαιδευτικός να τα ζητήσει και να φτιάξει δραστηριότητες ή να εφαρμόσει κάποια πράγματα από 'κει που και αυτά είναι πάρα πολύ καλογραμμένα.

## Συνέντευξη 5 – Ετών 32 – Άντρας

### A. Στάσεις/Απόψεις για τη μεθοδολογία της γλωσσικής διδασκαλίας

- 1. Δεδομένου ότι ο τρόπος που επιλέγει να διδάξει ο/η κάθε εκπαιδευτικός το γλωσσικό μάθημα φέρνει στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας άλλοτε τον εκπαιδευτικό και άλλοτε τους/τις μαθητές/τριες, ποιον τρόπο επιλέγετε για να διδάξετε γλώσσα στο Τ.Υ.;**

Επειδή θεωρώ πως το μοντέλο του δασκάλου-αυθεντία έχει αρχίσει και φθίνει, ο τρόπος που επιλέγω να διδάξω το μάθημα της Γλώσσας στις Τ.Υ. είναι μαθητοκεντρικός. Δίνω ιδιαίτερη βάση στον εμπυχωτικό ρόλο του εκπαιδευτικού που επικοινωνιακά, δηλαδή με ερωτήσεις και χρήση διαλόγου, καταφέρνει να φτάσει στους εκάστοτε γλωσσικούς στόχους, όσο απλοί ή σύνθετοι είναι αυτοί.

- 2. Για ποιους λόγους έχετε επιλέξει τη συγκεκριμένη μεθοδολογία;**

Η μεθοδολογία αυτή –κατά την προσωπική μου άποψη– αποδίδει, αφενός, διότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται το ανιδιοτελές ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού που τους θέτει στο κέντρο της μάθησης και, αφετέρου, επειδή πιστεύω και, λόγω εμπειρίας έχω δει στην πράξη, ο συμβουλευτικός και καθοδηγητικός ρόλος του δασκάλου έχει καλύτερα αποτελέσματα, από ό,τι ο ρόλος του παραδοσιακού δασκάλου-μεταδότη γνώσεων και πληροφοριών.

- 3. Θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται η μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας που εφαρμόζετε στις ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών στις Τ.Υ.;**

Δεδομένου ότι οι πρωταρχικές ανάγκες όλων των μαθητών στις Τ.Υ. είναι η ομαλή και ανεμπόδιση ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο της σχολικής κοινότητας, μέσω της γλωσσικής επικοινωνίας, θεωρώ ότι η μέθοδος αυτή βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν τον αρχικό κώδικα επικοινωνίας, γκρεμίζοντας έτσι το γλωσσικό «τείχος» που τα διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα.

- 4. Πώς διαφοροποιείται η προσέγγιση που υιοθετείτε στη διδασκαλία σε σχέση με μια συμβατική τάξη;**

Στις Τ.Υ. το αντικείμενο διδάσκεται με υπεραπλουστευμένο τρόπο. Δεν θεωρούμε τίποτα ως δεδομένο. Επειδή όμως ο αρχικός στόχος, της ανάπτυξης των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων, είναι πολύ συγκεκριμένος αλλά και δύσκολος να επιτευχθεί, προχωράμε με

αρκετά πιο αργούς ρυθμούς απ' ότι σε μια συμβατική τάξη που η κατάκτηση των γλωσσικών μηχανισμών λίγο-πολύ υφίσταται. Στις Τ.Υ., επίσης, δεν υπάρχει κάποιο άγχος να βγει η ύλη. Ακόμα μια βασική διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο τάξεις είναι ότι οι Τ.Υ. είναι διαμορφωμένες έτσι ώστε να προσομοιάζουν στα ολιγομελή τμήματα φροντιστηριακού τύπου, όπου η εξατομίκευση στη διδασκαλία είναι πιο εφικτή.

## **Β. Στάσεις/Απόψεις για τις στρατηγικές κατά τη γλωσσική διδασκαλία στις Τ.Υ.**

### **5. Πώς διαφοροποιούνται οι μέθοδοι, οι τεχνικές και οι δραστηριότητες ανά επίπεδο γλωσσομάθειας;**

Στο πρώτο επίπεδο, αυτό της ελάχιστης ή μηδενικής γλωσσομάθειας, οι ανάγκες των μαθητών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι αρκετά πιο επιτακτικές. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να στήσει τη διδασκαλία του μαθήματος σαν να απευθύνεται σε παιδιά πρώτης δημοτικού (προγραφικό στάδιο και πρώτη γραφή, φωνολογική ενημερότητα) λαμβάνοντας υπόψη και τις ιδιαιτερότητες γραφής σε κάποιες απ' τις χώρες καταγωγής των παιδιών (π.χ. γραφή από τα δεξιά προς τα αριστερά). Αυτή η διαδικασία προφανώς και διαρκεί για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα. Αντίθετα, στη διδασκαλία της Γλώσσας στο δεύτερο επίπεδο, οι αρχικοί στόχοι έχουν ήδη κατακτηθεί και δίνεται περισσότερη έμφαση στην κατανόηση κειμένων, στην περιγραφή εικόνων, στην παραγωγή γραπτού λόγου και στην διεύρυνση των εννοιών και τις οικογένειες λέξεων.

### **6. Τι κάνετε για να τους βοηθήσετε να βελτιωθούν;**

Για τη βελτίωση του γραπτού λόγου αυτό που θεωρώ ότι είναι περισσότερο αποδοτικό είναι η ανάγνωση και κατανόηση μέσω ερωτήσεων πολλών κειμένων, η προώθηση της ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων, η περιγραφή εικόνων, μια βόλτα στη γειτονιά για την εκμάθηση χρήσης επιθέτων σε ό,τι συναντάμε, κάτι που θα βοηθήσει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, καθώς και γλωσσικές ασκήσεις σταδιακής αύξησης των προτάσεων.

### **7. Γνωρίζετε το διδακτικό περιεχόμενο που προτείνει το ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής); Αν ναι, το εφαρμόζετε κατά τη διδακτική σας πρακτική;**

Προσωπικά δεν έχω επισκεφτεί τον ιστότοπο του ΙΕΠ για να δω τι προβλέπει για τις Τ.Υ. Την αρχική ενημέρωσή μου δώσανε διευθυντές που είχαν γνώση των διδακτικών στόχων του προγράμματος, ενώ, στη συνέχεια, μέσω της εξάσκησης για την κάλυψη των ρεαλιστικών



αναγκών των μαθητών καθώς και τις ημερίδες που οργάνωσαν οι περιφερειακοί σχολικοί σύμβουλοι, αυτή η αρχική ενημέρωση πλαισιώθηκε πολύ καλύτερα.

Θεωρώ πως το εφαρμόζω σε γενικές γραμμές, χωρίς να προσκολλώμαι σ' αυτό, καθώς πιστεύω ότι οι ανάγκες του κάθε μαθητή που φοιτά σε Τ.Υ. είναι διαφορετικές και ξεχωριστές και δεν εντάσσονται όλες σ' ένα πρόγραμμα σπουδών.

### **Γ. Στάσεις/Απόψεις για τις τεχνικές και τα μέσα διδασκαλίας της γλώσσας**

**8. Ποιες τεχνικές (εισήγηση ή μονολογική παρουσίαση, συζήτηση ή διάλογος, ερωταποκρίσεις, ομάδες εργασίας, παιχνίδι ρόλων, πρακτική άσκηση, χάρτες εννοιών) επιλέγετε συνήθως στη γλωσσική διδασκαλία;**

Κατά τη διδασκαλία της Γλώσσας, αρχικά αξιοποιώ τον διάλογο με ερωταπαντήσεις για την ανάπτυξη της προφορικής ευχέρειας στον λόγο, ακόμα κι αν δεν έχω διδάξει ακόμα τα γράμματα και τις συλλαβές. Όταν αυτή αποκτηθεί, είτε με παιχνίδια ρόλων είτε με συνεργατική διδασκαλία, οι μαθητές εξοικειώνονται με το ελληνικό αλφάβητο κι αποκτούν φωνολογική ενημερότητα. Σε επόμενο στάδιο, προχωράω σε πρακτικές ασκήσεις και ύστερα στην κατανόηση εννοιών.

**9. Ποια άλλα εποπτικά μέσα χρησιμοποιείτε στη μαθησιακή διαδικασία;**

Άλλα εποπτικά μέσα πέρα από τα σχολικά εγχειρίδια, τα βιβλία *Γεια σας*, και προσωπικό υλικό που χρησιμοποιώ, είναι εικονογραφημένες καρτέλες με τα γράμματα και τις συλλαβές, επιτραπέζια παιχνίδια για παιδιά με λέξεις, παραμύθια για παιδιά, θεατρικό παιχνίδι και χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή με προβολέα, όταν αυτόν (τον προβολέα) τον διαθέτει η σχολική μονάδα.

**10. Τι είδους δραστηριότητες επιλέγετε συνήθως για τους μαθητές και τις μαθήτριες στις Τ.Υ.;**

Συνήθως χρησιμοποιώ τις κλασικές δραστηριότητες ανάγνωσης, αντιγραφής, γραμματικών ασκήσεων, κατανόησης κειμένου και περιγραφής αντικειμένου ή προσώπου σε συνδυασμό με τις δραστηριότητες που προτείνουν τα ειδικά διαμορφωμένα εγχειρίδια για τις Τ.Υ.

**11. Χρησιμοποιείτε τη μητρική τους γλώσσα στη διδασκαλία σας; Αν ναι, σε ποιες περιπτώσεις και γιατί;**

Έχει τύχει να χρησιμοποιήσω λίγες λέξεις της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Έχει χρειαστεί να μάθω λίγες λέξεις της μητρικής γλώσσας κάποιων μαθητών που εντάχθηκαν στις Τ.Υ. τύπου Ι, δηλαδή με μηδενική γλωσσομάθεια, που μόλις ήρθαν στη χώρα μας, διότι η επικοινωνία μας ξεκινούσε από το μηδέν και δεν υπήρχε κάποιο κοινό σημείο αναφοράς (π.χ. η αγγλική γλώσσα). Αυτό έγινε για πρακτικούς λόγους, αλλά και για να νιώσουν τα παιδιά πιο οικεία σ' ένα σχολικό περιβάλλον πρωτόγνωρο, με την πρόκληση να μάθουν μια ξένη γλώσσα δύσκολη, όπως είναι τα ελληνικά.

#### **Δ. Στάσεις/Απόψεις για τις δυσκολίες κατά τη διδασκαλία της γλώσσας**

##### **12. Τι θεωρείτε ότι δυσκολεύει περισσότερο τους μαθητές κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (γραμματική, λεξιλόγιο, παραγωγή προφορικού λόγου);**

Πιστεύω ότι η παραγωγή γραπτού λόγου με εκφραστική και γραμματική συνοχή είναι πρόκληση για Ελληνόφωνους μαθητές, πόσω μάλλον για μαθητές που δεν είναι τα ελληνικά η μητρική τους γλώσσα.

##### **13. Ποιες είναι οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στις Τ.Υ. ως προς τη γλωσσική διδασκαλία;**

Η μεγαλύτερη πρόκληση που αντιμετωπίζω στις Τ.Υ. είναι όταν καλούμαι να διδάξω ελληνικά σε μαθητές και μαθήτριες που μόλις έχουν έρθει στην Ελλάδα, με μηδενική γλωσσομάθεια και χωρίς να γνωρίζουν αγγλικά, μία γλώσσα στην οποία θα μπορούσαμε να συνεννοηθούμε, και πρέπει να καταφύγουμε σε παντομίμα για να καλύψουμε τις ανάγκες της επικοινωνίας μας.

##### **14. Υπάρχουν σχολικά εγχειρίδια αποκλειστικά για τη γλωσσική διδασκαλία στο Τ.Υ.; Τα χρησιμοποιείτε;**

Υπάρχει ειδική σειρά βιβλίων που περιλαμβάνει τέσσερα τεύχη και ονομάζεται *Γεια σας*. Η σειρά αυτή περιλαμβάνει και 4 τεύχη με τίτλο *Το λεξικό μου*, που περιλαμβάνει εικονογραφημένες σελίδες με λέξεις από το Α έως το Ω. Κάθε χρονιά που μου είχε ανατεθεί Τ.Υ. είχα χρησιμοποιήσει αρκετά τα βιβλία αυτά, χωρίς να βασίζω τη διδασκαλία μου αποκλειστικά σ' αυτά.

## Συνέντευξη 6 – Ετών 33 – Άντρας

### **A. Στάσεις/Απόψεις για τη μεθοδολογία της γλωσσικής διδασκαλίας**

- 1. Δεδομένου ότι ο τρόπος που επιλέγει να διδάξει ο/η κάθε εκπαιδευτικός το γλωσσικό μάθημα φέρνει στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας άλλοτε τον εκπαιδευτικό και άλλοτε τους/τις μαθητές/τριες, ποιον τρόπο επιλέγετε για να διδάξετε γλώσσα στο Τ.Υ.;**

Φέτος έχω ΖΕΠ ΙΙ. Ουσιαστικά είναι παιδιά που έχουν προχωρήσει, δηλαδή είναι ήδη σε κάποιο επίπεδο. Βλέπω τις δυνατότητες του παιδιού και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης –όχι με όλους βέβαια, τουλάχιστον με όσους μπορώ να συνεννοηθώ– καταρτίζουμε ένα ανάλογο πρόγραμμα. Πάνω στον μαθητή και πάνω στις δυνατότητές του. Συνήθως ξεκινάω με αφορμή μια εικόνα, τις περισσότερες φορές είναι εικόνα και βάζω λέξεις που μπορεί να πλαισιώνουν την εικόνα, τι μας έρχεται στο μυαλό γι' αυτή την εικόνα, βάζουμε ρήματα, βάζουμε ουσιαστικά μέχρι να δημιουργηθούν προτάσεις, μέχρι να δημιουργηθεί ένα μικρό κείμενο. Είναι επικοινωνιακή θα έλεγα η προσέγγιση.

- 2. Για ποιους λόγους έχετε επιλέξει τη συγκεκριμένη μεθοδολογία;**

Βλέπω τους μαθητές και καταλαβαίνω μέσω ποιου τρόπου μπορούν να μάθουν καλύτερα.

- 3. Θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται η μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας που εφαρμόζετε στις ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών στις Τ.Υ.;**

Όχι στον απόλυτο βαθμό, αλλά, ναι, σε γενικές γραμμές, ανταποκρίνεται.

- 4. Πώς διαφοροποιείται η προσέγγιση που υιοθετείτε στη διδασκαλία σε σχέση με μια συμβατική τάξη;**

Είναι τελείως διαφορετικό πράγμα. Έχεις να κάνεις με παιδιά τα οποία κάποια δεν έχουν πάει σχολείο, δεν έχουν πάει νηπιαγωγείο και μπαίνουν απευθείας στην πρώτη τάξη. Πρέπει λοιπόν να τους μάθεις βασικές αρχές του σχολείου. Πρέπει να τους μάθεις τι συμβαίνει σε ένα σχολείο. Επίσης, έχουν διαφορετική νοοτροπία, διαφορετική κουλτούρα. Όλα αυτά καλείσαι να τα συσχετίσεις και να τα προσαρμόσεις πάνω στους μαθητές. Σε μια γενική τάξη

δεν υπάρχει αυτό. Ξέρουμε είμαστε Έλληνες ή από κάποιες χώρες που ουσιαστικά έχουν ενσωματωθεί εδώ πέρα, όπως η Αλβανία, και είναι πιο εύκολο αυτό το κομμάτι. Και μπορείς να ακολουθήσεις το αναλυτικό πρόγραμμα. Σε αυτά τα παιδιά δεν μπορείς να το ακολουθήσεις. Για παράδειγμα, σε μια γενική τάξη μπορούμε να πούμε ξεκινάμε, ανοίγουμε το βιβλίο κ.λπ. Με τα συγκεκριμένα παιδιά αυτό είναι αδύνατο, γιατί πολλά δεν ξέρουν να διαβάζουν, οπότε πρέπει να το χειριστείς διαφορετικά για να ξεκινήσεις κάπως, π.χ. μπορείς να μου πεις τι έκανες χθες ή μίλησε μου για κάτι που σου αρέσει και να μάθουν σιγά-σιγά το λεξιλόγιο, γιατί υπάρχει έλλειψη λεξιλογίου, οπότε δεν μπορούν να εκφραστούν.

## **B. Στάσεις/Απόψεις για τις στρατηγικές κατά τη γλωσσική διδασκαλία στις Τ.Υ.**

### **5. Πώς διαφοροποιούνται οι μέθοδοι, οι τεχνικές και οι δραστηριότητες ανά επίπεδο γλωσσομάθειας;**

Όταν έχεις ΖΕΠ Ι περνάς σε τελείως διαφορετικές δραστηριότητες. Μπορεί η μέθοδος που χρησιμοποιείται να είναι η ίδια –συνήθως επικοινωνιακή– αλλά οι δραστηριότητες είναι απλοποιημένες. Μπορεί ένα παιχνίδι ρόλων να λειτουργήσει και στα δυο επίπεδα, αλλά γενικά είναι πολύ πιο απλοποιημένα τα πράγματα στη ΖΕΠ Ι. Δοκιμάσαμε, για παράδειγμα, να κάνει η συνάδελφος το *Τι νέα* του Freinet, αλλά δεν είχε αποτέλεσμα.

### **6. Τι κάνετε για να τους βοηθήσετε να βελτιωθούν;**

Χρησιμοποιώ μια άλλη τεχνική του Freinet, το μικρό βιβλίο. Γράφουν μια ιστοριούλα σε μικρά κομμάτια χαρτιού και μετά τα ενώνουμε. Προφανώς είναι ασύντακτα, όμως παίρνουμε την κάθε σελίδα που έχει γράψει ο καθένας και προσπαθούμε να μεγαλώσουμε τις προτάσεις. Ή μπορεί να τους γράψω σε μικρά χαρτάκια κάποιο υποκείμενο-ρήμα-αντικείμενο και να τα βάλουν αυτοί σε σειρά και εκεί καταλαβαίνουν ποια είναι η θέση του ποιος, τι και ποιο. Διαφοροποιώντας τη διδασκαλία, κάνοντας δηλαδή το μάθημα προσαρμοσμένο στα παιδιά, λειτουργεί πολύ καλύτερα. Δεν έχει σχέση δηλαδή καμία με την τυπική τάξη που μπαίνουμε μέσα και λέμε ανοίγω το βιβλίο. Αυτό θεωρώ δεν θα είχε εδώ κανένα αποτέλεσμα. Θα ερχόντουσαν τα παιδιά να κάνουν δυο ασκήσεις που θα τους υπαγόρευα εγώ και θα έφευγαν χωρίς να μάθουν τίποτα. Υπάρχουν παιδιά που τα έχω από πέρσι και τώρα έχουν μάθει τον μέλλοντα και τον αόριστο. Κάποια στιγμή θα τα αφήσω να γυρίσουν στις τάξεις τους. Γενικά είμαστε τελείως μόνοι μας χωρίς βοήθεια από εκπαιδευτικό προσωπικό ή τη διευθύντρια.

**7. Γνωρίζετε το διδακτικό περιεχόμενο που προτείνει το ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής); Αν ναι, το εφαρμόζετε κατά τη διδακτική σας πρακτική;**  
Το είχα μελετήσει πέρσι.

Πολλά πράγματα του ΙΕΠ συνάδουν με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου και εφαρμόζω αυτό επειδή τα έχει πιο κατανοητά και με συγκεκριμένες δραστηριότητες. Αυτό χρησιμοποιώ κατά κύριο λόγο. Ουσιαστικά έχει από το μηδέν το πώς ξεκινάς ένα παιδί, με ποιο τρόπο, έχει χωρισμένες ενότητες, χαιρετισμό, τρόφιμα, κ.λπ., μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες. Με κάποια παιχνιδάκια μπαίνει στο κλίμα σιγά-σιγά το παιδί και αρχίζει να φτιάχνει προτασούλες με συνεχείς επαναλήψεις και ανάλογα με τη θέληση του παιδιού φυσικά.

#### **Γ. Στάσεις/Απόψεις για τις τεχνικές και τα μέσα διδασκαλίας της γλώσσας**

**8. Ποιες τεχνικές (εισήγηση ή μονολογική παρουσίαση, συζήτηση ή διάλογος, ερωταποκρίσεις, ομάδες εργασίας, παιχνίδι ρόλων, πρακτική άσκηση, χάρτες εννοιών) επιλέγετε συνήθως στη γλωσσική διδασκαλία;**

Συζήτηση και ερωταποκρίσεις ναι, ομάδες θα έλεγα όχι, γιατί παίρνω τέσσερα παιδιά και μεταξύ τους έχουν διαφορετικό επίπεδο, κάποιο υστερεί, κάποιο είναι πιο μπροστά, οπότε, το ομαδικό δεν είναι εύκολο.

**9. Ποια άλλα εποπτικά μέσα χρησιμοποιείτε στη μαθησιακή διαδικασία;**

Βιβλία, laptop (μού δόθηκε το τελευταίο διάστημα), πίνακα, τετράδια, καρτέλες με λέξεις, ζώα, φρούτα, το αλφάβητο.

**10. Τι είδους δραστηριότητες επιλέγετε συνήθως για τους μαθητές και τις μαθήτριες στις Τ.Υ.;**

Συνήθως παιχνίδια, εμένα τα παιδιά μου είναι πιο προχωρημένα φέτος και μπορεί να τους κάνω ας πούμε τα ουσιαστικά, τους χρόνους. Εάν δεν είναι τόσο προχωρημένα κάνουμε παιχνίδι, θεατρικό παιχνίδι, διαβάζουμε βιβλία και προσπαθούμε κάθε μια σκηνή να την κάνουμε θεατρικό παιχνίδι μέσα στην τάξη. Για παράδειγμα, εάν το θέμα είναι τα τρόφιμα εγώ κάνω το κυλικείο και το παιδί έρχεται να αγοράσει ένα σάντουιτς. Του λέω σιγά-σιγά τις λέξεις, έπειτα την πρόταση που θα πούμε και το βοηθάω με αυτό τον τρόπο να εκφραστεί και μαθαίνει το *ευχαριστώ* και το *παρακαλώ* για παράδειγμα. Κάνουμε ένα παιχνίδι ρόλων μέσα πάντα σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο. Επίσης, επικοινωνούμε με τα παιδιά μέσω της

διδασκτικής του Freinet το *Τι νέα*. Κάθε πρωί με το που μαζευόμαστε, πιανόμαστε κύκλο όλοι μαζί και λέμε πώς περάσαμε την προηγούμενη μέρα, όπως μπορεί ο καθένας να εκφραστεί, ή, εάν θέλουμε, να μοιραστούμε κάτι που μας συνέβη.

**11. Χρησιμοποιείτε τη μητρική τους γλώσσα στη διδασκαλία σας; Αν ναι, σε ποιες περιπτώσεις και γιατί;**

Ναι, κάποιες φορές. Χρησιμοποιώ κάποια βιβλία από κάποιες δομές, όπως το *Εντάξει*, το οποίο έχει λεξιλόγιο στις γλώσσες τους. Αραβικά, φαρσί, νομίζω και κάποιες άλλες γλώσσες. Για να μάθουμε, π.χ., το *καλημέρα* και διάφορα άλλα απλά καθημερινά πράγματα.

**Δ. Στάσεις/Απόψεις για τις δυσκολίες κατά τη διδασκαλία της γλώσσας**

**12. Τι θεωρείτε ότι δυσκολεύει περισσότερο τους μαθητές κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (γραμματική, λεξιλόγιο, παραγωγή προφορικού λόγου);**

Το λεξιλόγιο αρχικά. Τη γραμματική θα τη βάλω τελευταία. Γιατί όταν τα παιδιά μας μιλούν, το βασικό που θέλουμε είναι να καταφέρουν να εκφραστούν. Από 'κει και πέρα εάν σου μιλήσει στον αόριστο ενώ θα έπρεπε να χρησιμοποιήσει ενεστώτα θα το παραβλέψεις κάπως. Ο προφορικός λόγος είναι πιο εύκολος σε σχέση με το γραπτό. Το παιδί μπορεί να σου μιλήσει, να σου πει τι έφαγε, ή τι έκανε χθες, αλλά, αν προσπαθήσει να το γράψει, δεν θα έχει καμία σύνταξη το γραπτό του. Οι μαθητές μου, ενώ χρησιμοποιούν τον μέλλοντα στον προφορικό λόγο, στον γραπτό υπάρχει μεγάλη δυσκολία. Εκεί εντοπίζω το μεγαλύτερο πρόβλημα.

**13. Ποιες είναι οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στις Τ.Υ. ως προς τη γλωσσική διδασκαλία;**

Καταρχάς, είναι πολύ δύσκολό γιατί έχουμε έλλειψη χώρου. Ως προς τη γλωσσική διδασκαλία θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχουν βιβλία οργανωμένα με κάποιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στη γλώσσα του κάθε μαθητή. Να υπήρχε ένα βιβλίο που να περιέχει κάποιες ασκήσεις στη γλώσσα τους. Δεν ξέρω βέβαια πώς μπορεί να γίνει αυτό.

**14. Υπάρχουν σχολικά εγχειρίδια αποκλειστικά για τη γλωσσική διδασκαλία στο Τ.Υ.; Τα χρησιμοποιείτε;**

Υπάρχει το *Γεια σας* 1,2,3,4, το οποίο μας δίνεται, αλλά θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέγει κάποιες ασκήσεις γιατί πολλές δεν ανταποκρίνονται. Δηλαδή δεν μπορούν

να κατανοήσουν τα παιδιά τι εννοεί η άσκηση. Το χρησιμοποιώ σε ένα επίπεδο 50%. Μόλις τα παιδιά κατακτήσουν συγκεκριμένο θεματικό λεξιλόγιο τότε μπορεί να πάω σε μια ενότητα του βιβλίου και να επιλέξω συγκεκριμένες ασκήσεις που θα χρησιμοποιήσω για ανακεφαλαίωση.

**A. Στάσεις/Απόψεις για τη μεθοδολογία της γλωσσικής διδασκαλίας**

- 1. Δεδομένου ότι ο τρόπος που επιλέγει να διδάξει ο/η κάθε εκπαιδευτικός το γλωσσικό μάθημα φέρνει στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας άλλοτε τον εκπαιδευτικό και άλλοτε τους/τις μαθητές/τριες, ποιον τρόπο επιλέγετε για να διδάξετε γλώσσα στο T.Y.;**

Επικοινωνιακά και βασισμένο στον μαθητή.

- 2. Για ποιους λόγους έχετε επιλέξει τη συγκεκριμένη μεθοδολογία;**

Δεν έχω συγκεκριμένη ύλη που πρέπει να ακολουθήσω, η ύλη προσαρμόζεται ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες του μαθητή που εβδομάδα με εβδομάδα είναι διαφορετικές. Προσπαθούμε να συμβαδίσουμε και με την τάξη του, αν το επίπεδο είναι πιο ανεβασμένο.

- 3. Θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται η μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας που εφαρμόζετε στις ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών στις T.Y.;**

Ναι.

- 4. Πώς διαφοροποιείται η προσέγγιση που υιοθετείτε στη διδασκαλία σε σχέση με μια συμβατική τάξη;**

Το αντικείμενο δεν είναι τόσο συγκεκριμένο όσο σε μια συμβατική τάξη που έχεις την ύλη και τα βιβλία και πρέπει να ακολουθήσεις μια συγκεκριμένη σειρά. Επίσης, τα παιδιά είναι χωρισμένα ανά τμήμα, οπότε, δεν έχεις και τα 17 παιδιά ταυτόχρονα, έχεις ομάδες και προσαρμόζεις στην κάθε ώρα του μαθήματος διαφορετικά πράγματα. Η διδασκαλία σου είναι σε κάθε διδακτική ώρα διαφορετική. Έχεις διαφορετικά παιδιά, διαφορετικές ανάγκες και άσχετα με την ηλικία ή την τάξη. Μπορεί να έχεις δυο ομάδες της ίδιας τάξης αλλά με πολύ διαφορετικές ανάγκες. Σε μια συμβατική τάξη πολλές φορές καταλήγω στη δασκαλοκεντρική προσέγγιση, ειδικά για τη διδασκαλία γραμματικής λεξιλογίου, κάτι που στην τάξη υποδοχής δεν μπορεί να συμβεί.



**B. Στάσεις/Απόψεις για τις στρατηγικές κατά τη γλωσσική διδασκαλία στις Τ.Υ.**

**5. Πώς διαφοροποιούνται οι μέθοδοι, οι τεχνικές και οι δραστηριότητες ανά επίπεδο γλωσσομάθειας;**

Ένα παιδί που για παράδειγμα είναι πρώτο επίπεδο και το επίπεδο της γλώσσας είναι πολύ χαμηλό σε σχέση με ένα άλλο που μπορεί να είναι μερικά χρόνια στην Ελλάδα. Με το δεύτερο, μπορείς να κάνεις έναν διάλογο, ενώ με το πρώτο όχι. Δεν γνωρίζει, ούτε μπορεί να καταλάβει τι του λες.

**6. Τι κάνετε για να τους βοηθήσετε να βελτιωθούν;**

Εξάσκηση, υλικό για δουλειά στο σπίτι.

**7. Γνωρίζετε το διδακτικό περιεχόμενο που προτείνει το ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής); Αν ναι, το εφαρμόζετε κατά τη διδακτική σας πρακτική; Όχι.**

**Γ. Στάσεις/Απόψεις για τις τεχνικές και τα μέσα διδασκαλίας της γλώσσας**

**8. Ποιες τεχνικές (εισήγηση ή μονολογική παρουσίαση, συζήτηση ή διάλογος, ερωταποκρίσεις, ομάδες εργασίας, παιχνίδι ρόλων, πρακτική άσκηση, χάρτες εννοιών) επιλέγετε συνήθως στη γλωσσική διδασκαλία;**

Τον εννοιολογικό χάρτη και εφαρμογές, όπως το Kids Inspiration, διάλογο και παιχνίδι ρόλων.

**9. Ποια άλλα εποπτικά μέσα χρησιμοποιείτε στη μαθησιακή διαδικασία;**

Υπολογιστή, φυλλάδια, παραμύθια.

**10. Τι είδους δραστηριότητες επιλέγετε συνήθως για τους μαθητές και τις μαθήτριες στις Τ.Υ.;**

Κάνουμε πολλά πράγματα στους υπολογιστές, δεδομένου ότι τα μικρά παιδιά και τα παιδιά που δεν μιλούν καθόλου ελληνικά βοηθούνται αρκετά βλέποντας εικόνες ή βίντεο, οπότε, δουλεύω πολύ με Τ.Π.Ε. Με αφορμή τον υπολογιστή, λοιπόν, και τα βιβλία *Γεια σας*, αλλά και χρησιμοποιώντας δικό μου υλικό και δικές μου ασκήσεις. Σε παιδιά που είναι σε πιο προχωρημένο στάδιο, μού δίνει υλικό και η δασκάλα της τάξης. Είμαστε σε

συνεργασία. Το υλικό γενικά και ο τρόπος προσαρμόζεται κάθε φορά ανάλογα. Δεν είναι ποτέ σταθερό.

**11. Χρησιμοποιείτε τη μητρική τους γλώσσα στη διδασκαλία σας; Αν ναι, σε ποιες περιπτώσεις και γιατί;**

Ναι. Τα αγγλικά με κάποια παιδιά που τα μιλούν πολύ καλά και είναι σαν μητρική τους και με ένα ακόμη παιδί χρησιμοποιούμε τα γερμανικά, γιατί εκεί μεγάλωσε και τα γνωρίζει, οπότε, τα χρησιμοποιώ για να συνεννοηθούμε, καθώς δεν μιλάει καθόλου ελληνικά.

**Δ. Στάσεις/Απόψεις για τις δυσκολίες κατά τη διδασκαλία της γλώσσας**

**12. Τι θεωρείτε ότι δυσκολεύει περισσότερο τους μαθητές κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (γραμματική, λεξιλόγιο, παραγωγή προφορικού λόγου);**

Δυσκολεύει η παραγωγή γραπτού λόγου γιατί, ναι μεν κάποια παιδιά κατέχουν τη δεξιότητα λόγω ηλικίας να πιάνουν το μολύβι και να γράφουν γραμματάκια, αλλά δεν μπορούν στα ελληνικά. Ο προφορικός λόγος δυσκολεύει εξίσου, γιατί στο σπίτι δεν μιλούν καθόλου ελληνικά.

**13. Ποιες είναι οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στις Τ.Υ. ως προς τη γλωσσική διδασκαλία;**

Η ηλικία των παιδιών και το επίπεδο γλωσσομάθειας δεν είναι ίδιο. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να έχεις δυο παιδάκια της Δ' Δημοτικού, το ένα να μη μιλάει καθόλου ενώ το άλλο να μπορεί να συνεννοηθεί. Αυτό δυσκολεύει την κατάσταση, γιατί, όταν έχεις 17 μαθητές, πρέπει να βάλεις ένα πρόγραμμα, να τα χωρίσεις σε ομάδες. Και επειδή προσπαθείς πάντα οι ομάδες που θα χωρίσεις να είναι ανάλογες με την ηλικία αλλά και με το γνωστικό επίπεδο, δεν μπορείς αυτό το παιδί που είναι Δ' τάξη και μπορεί να είναι 10 ετών να το βάλεις να δουλεύει με το πρωτάκι. Επίσης, υπάρχουν πολλοί περιορισμοί στο πρόγραμμα. Δεν μπορείς να τα πάρεις σε μονόωρα, ούτε σε ειδικότητες.

**14. Υπάρχουν σχολικά εγχειρίδια αποκλειστικά για τη γλωσσική διδασκαλία στο Τ.Υ.; Τα χρησιμοποιείτε;**

Ναι, και τα χρησιμοποιώ αρκετές φορές, επιλεκτικά βέβαια.

## Συνέντευξη 8 – Ετών 30 – Γυναίκα

### A. Στάσεις/Απόψεις για τη μεθοδολογία της γλωσσικής διδασκαλίας

1. Δεδομένου ότι ο τρόπος που επιλέγει να διδάξει ο/η κάθε εκπαιδευτικός το γλωσσικό μάθημα φέρνει στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας άλλοτε τον εκπαιδευτικό και άλλοτε τους/τις μαθητές/τριες, ποιον τρόπο επιλέγετε για να διδάξετε γλώσσα στο Τ.Υ.;

Χρησιμοποιώ ως αφορμή τις εικόνες, έτσι ξεκινάω το μάθημα. Και για το Β' επίπεδο γλωσσομάθειας χρησιμοποιώ είτε δικό μου κείμενο ή από το βιβλίο *Γεια σας*. Οπότε θα έλεγα ότι είναι κειμενοκεντρική η προσέγγιση.

2. Για ποιους λόγους έχετε επιλέξει τη συγκεκριμένη μεθοδολογία;

Πιστεύω ότι αυτό βοηθάει περισσότερο τα παιδιά που δεν καταλαβαίνουν τη γλώσσα.

3. Θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται η μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας που εφαρμόζετε στις ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών στις Τ.Υ.;

Ναι.

4. Πώς διαφοροποιείται η προσέγγιση που υιοθετείτε στη διδασκαλία σε σχέση με μια συμβατική τάξη;

Δίνεις περισσότερη βάση σε πράγματα που τα παιδιά που είναι από εδώ τα γνωρίζουν ήδη ή τα θεωρούν αυτονόητα. Οπότε, η διδασκαλία είναι πιο εξειδικευμένη. Π.χ. τα γένη, τα άρθρα δεν είναι αυτονόητα, πρέπει να τα διδάξεις.

### B. Στάσεις/Απόψεις για τις στρατηγικές κατά τη γλωσσική διδασκαλία στις Τ.Υ.

5. Πώς διαφοροποιούνται οι μέθοδοι, οι τεχνικές και οι δραστηριότητες ανά επίπεδο γλωσσομάθειας;

Σε σχέση με τις δραστηριότητες ανεβαίνει ο βαθμός δυσκολίας στα φύλλα εργασίας ή αν χρησιμοποιούμε εγχειρίδιο κάνουμε το πιο προχωρημένο. Το *Γεια σας* 4. Οι τεχνικές και οι μέθοδοι παραμένουν οι ίδιες.

**6. Τι κάνετε για να τους βοηθήσετε να βελτιωθούν;**

Επιμέναμε περισσότερο στις δυσκολίες του καθενός. Βασισμένο πάνω στον κάθε μαθητή. Παιχνίδια ρόλων κυρίως και διαλόγους μεταξύ τους. Για παράδειγμα, στο σουπερμάρκετ ο ένας έκανε τον υπάλληλο και ο άλλος τον πελάτη.

**7. Γνωρίζετε το διδακτικό περιεχόμενο που προτείνει το ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής); Αν ναι, το εφαρμόζετε κατά τη διδακτική σας πρακτική; Το γνωρίζω, ναι. Δεν το χρησιμοποιώ.**

**Γ. Στάσεις/Απόψεις για τις τεχνικές και τα μέσα διδασκαλίας της γλώσσας**

**8. Ποιες τεχνικές (εισήγηση ή μονολογική παρουσίαση, συζήτηση ή διάλογος, ερωταποκρίσεις, ομάδες εργασίας, παιχνίδι ρόλων, πρακτική άσκηση, χάρτες εννοιών) επιλέγετε συνήθως στη γλωσσική διδασκαλία;**

Ομάδες εργασίας, παιχνίδι ρόλων, διάλογος, συζήτηση, καταγισμός ιδεών.

**9. Ποια άλλα εποπτικά μέσα χρησιμοποιείτε στη μαθησιακή διαδικασία;**

Δικές μου εικόνες, βίντεο, ηχογραφημένους διαλόγους, υπολογιστή.

**10. Τι είδους δραστηριότητες επιλέγετε συνήθως για τους μαθητές και τις μαθήτριες στις Τ.Υ.;**

Σίγουρα δίνω βάση στον προφορικό λόγο και στους κανόνες της γραμματικής. Με ασκήσεις δουλεύουμε. Φύλλα εργασίας.

**11. Χρησιμοποιείτε τη μητρική τους γλώσσα στη διδασκαλία σας; Αν ναι, σε ποιες περιπτώσεις και γιατί;**

Όχι.

**Δ. Στάσεις/Απόψεις για τις δυσκολίες κατά τη διδασκαλία της γλώσσας**

**12. Τι θεωρείτε ότι δυσκολεύει περισσότερο τους μαθητές κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (γραμματική, λεξιλόγιο, παραγωγή προφορικού λόγου);**

Η γραμματική και η κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου.

**13. Ποιες είναι οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στις Τ.Υ. ως προς τη γλωσσική διδασκαλία;**

Η μεγάλη δυσκολία είναι στο Α' επίπεδο γλωσσομάθειας, γιατί ούτε αυτοί καταλαβαίνουν ελληνικά ούτε εγώ τη δική τους γλώσσα, οπότε, επικρατεί σύγχυση λόγω του κενού επικοινωνίας που υπάρχει. Από τα συμφραζόμενα συνεννοούμαστε.

**14. Υπάρχουν σχολικά εγχειρίδια αποκλειστικά για τη γλωσσική διδασκαλία στο Τ.Υ.; Τα χρησιμοποιείτε;**

Ναι, τα *Γεια σας* και τα χρησιμοποιώ πολύ λίγο. Επίσης υπάρχει το *Μικρό Λεξικό*, αυτό χρησιμοποιώ πιο πολύ.

## Συνέντευξη 9 – Ετών 32 – Γυναίκα

### A. Στάσεις/Απόψεις για τη μεθοδολογία της γλωσσικής διδασκαλίας

1. Δεδομένου ότι ο τρόπος που επιλέγει να διδάξει ο/η κάθε εκπαιδευτικός το γλωσσικό μάθημα φέρνει στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας άλλοτε τον εκπαιδευτικό και άλλοτε τους/τις μαθητές/τριες, ποιον τρόπο επιλέγετε για να διδάξετε γλώσσα στο Τ.Υ.;

Η διδασκαλία είναι βασισμένη-εξατομικευμένη στις ανάγκες και το επίπεδο του κάθε μαθητή. Επίσης, το υλικό είναι διαφορετικό για τον καθένα. Επικοινωνιακή θα έλεγα ότι είναι η προσέγγιση.

2. Για ποιους λόγους έχετε επιλέξει τη συγκεκριμένη μεθοδολογία;

Γιατί αρχικά θεωρώ ότι βοηθάει να επικοινωνήσω με τον μαθητή να με εμπιστευτεί και έπειτα να μπορέσουμε να ξεκινήσουμε τη διδασκαλία μέσω της εικόνας ή ενός κειμένου.

3. Θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται η μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας που εφαρμόζετε στις ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών στις Τ.Υ.;

Μέχρι στιγμής, ναι.

4. Πώς διαφοροποιείται η προσέγγιση που υιοθετείτε στη διδασκαλία σε σχέση με μια συμβατική τάξη;

Σε μια συμβατική τάξη δεν έχεις τη δυσκολία της επικοινωνίας. Μιλάτε την ίδια γλώσσα και είναι πολύ πιο εύκολο. Ξεκινάς από μια βάση που όλοι γνωρίζουν. Η προσέγγιση είναι βέβαια και πάλι επικοινωνιακή, αλλά σε μια Τ.Υ., η βάση που ξεκινάς είναι διαφορετική.

### B. Στάσεις/Απόψεις για τις στρατηγικές κατά τη γλωσσική διδασκαλία στις Τ.Υ.

5. Πώς διαφοροποιούνται οι μέθοδοι, οι τεχνικές και οι δραστηριότητες ανά επίπεδο γλωσσομάθειας;

Στο Β' επίπεδο γλωσσομάθειας έχουν κατακτήσει κάποια πράγματα και με κάποια παιδιά κάνουμε ακόμα και γραμματική. Έχουμε μάθει να διαβάζουμε, να γράφουμε. Δεν λειτουργώ τόσο πολύ με εικόνες, για παράδειγμα, ή με παιχνίδια με κάρτες.

**6. Τι κάνετε για να τους βοηθήσετε να βελτιωθούν;**

Πρώτα κατάλαβα ότι πρέπει να αναπτύξουμε την κατανόηση στον προφορικό λόγο. Τους είναι πιο εύκολο να κατανοήσουν το γραπτό όταν είναι ανεπτυγμένος ο προφορικός. Τι λέει δηλαδή ένα κείμενο. Με παιχνίδι, κάρτες, λέξεις με εικόνες και μετά σιγά-σιγά περάσαμε σε κάποια βασικά ρήματα όπως *γράφω, τρώω, τρέχω*. Γενικά, θέλω να πω ότι δεν είχα καμία εμπειρία να το κάνω αυτό και μόνη μου έχω πορευτεί μέχρι εδώ.

**7. Γνωρίζετε το διδακτικό περιεχόμενο που προτείνει το ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής); Αν ναι, το εφαρμόζετε κατά τη διδακτική σας πρακτική;**

Το γνωρίζω, ναι. Το κοιτάξα και το άφησα, γιατί καλώς η κακώς δεν μπορείς να λειτουργήσεις βάσει αυτού. Είναι και μεγάλες οι ροές και η ελλιπής φοίτηση μαθητών είναι συνεχής . Επομένως, πρέπει πάντα να αυτοσχεδιάζεις. Δεν μπορείς να ακολουθείς προγράμματα.

**Γ. Στάσεις/Απόψεις για τις τεχνικές και τα μέσα διδασκαλίας της γλώσσας**

**8. Ποιες τεχνικές (εισήγηση ή μονολογική παρουσίαση, συζήτηση ή διάλογος, ερωταποκρίσεις, ομάδες εργασίας, παιχνίδι ρόλων, πρακτική άσκηση, χάρτες εννοιών) επιλέγετε συνήθως στη γλωσσική διδασκαλία;**

Ομάδες εργασίας δεν κάνουμε καθόλου. Κυρίως το παιχνίδι ρόλων χρησιμοποιώ.

**9. Ποια άλλα εποπτικά μέσα χρησιμοποιείτε στη μαθησιακή διαδικασία;**

Κάρτες, χαρτόνια, υπολογιστή –μου τον παρέχει το σχολείο είμαι από τους τυχερούς. Πίνακα δεν έχω βέβαια, αλλά δεν πειράζει αφού έχω υπολογιστή (γέλια). Είμαι τυχερή από άποψη υποδομής, συνάδελφοί μου κάνουν μάθημα στους διαδρόμους.

**10. Τι είδους δραστηριότητες επιλέγετε συνήθως για τους μαθητές και τις μαθήτριες στις Τ.Υ.;**

Αρχικά παιχνίδια γνωριμίας, τραγούδια, βασικούς κανόνες, πώς να αυτοεξυπηρετούνται μέσα στο σχολείο, γνωριμία με τις βασικές έννοιες, όπως σηκώνω το χέρι μου, την αίθουσα, καρέκλα, σηκώνομαι, κάθομαι, πονάει το κεφάλι μου. Σιγά-σιγά ομάδες λέξεων, έτσι δουλεύω τουλάχιστον εγώ, ώστε να μπορούν να ομαδοποιήσουν τα φρούτα, τα λαχανικά.

**11. Χρησιμοποιείτε τη μητρική τους γλώσσα στη διδασκαλία σας; Αν ναι, σε ποιες περιπτώσεις και γιατί;**

Ναι, προσπαθώ, αλλά δυσκολεύομαι πάρα πολύ, γιατί δεν έχουμε διερμηνέα που έχουμε ζητήσει. Προσπαθώ και με το Google Translate, αλλά δεν μιλάνε όλοι αραβικά, άλλοι μιλάνε Ούρντου, άλλοι μιλάνε Φαρσί, έχουν τις δικές τους διαλέκτους, άρα είναι πάρα πολύ δύσκολο. Δηλαδή, και με το λεξικό δυσκολευόμαστε. Έχει τύχει σε παιδί Στ' να επικοινωνούμε στα αγγλικά, γιατί είναι πολύ καλός χρήστης της αγγλικής, οπότε, γράφει στο τετράδιο του την αραβική λέξη, μετά την αγγλική και έπειτα την ελληνική.

**Δ. Στάσεις/Απόψεις για τις δυσκολίες κατά τη διδασκαλία της γλώσσας**

**12. Τι θεωρείτε ότι δυσκολεύει περισσότερο τους μαθητές κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (γραμματική, λεξιλόγιο, παραγωγή προφορικού λόγου);**

Η κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου. Μπορεί να μαθαίνουν να γράφουν, να διαβάζουν αυτό που γράφουν, αλλά απλώς μαθαίνουν τον μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής χωρίς να κατανοούν τι έχουν διαβάσει ή γράψει. Το έχω παρατηρήσει στους περισσότερους. Στο προαύλιο, δηλαδή, δεν μπορούν επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους. Δυσκολεύονται επίσης πάρα πολύ στη γραμματική και το λεξιλόγιο. Παρατηρώ ότι, ενώ αρχίζουν να μιλάνε, προφανώς μπερδεύουν τα άρθρα των λέξεων, λένε, για παράδειγμα, πονάει η κεφαλή μου ή δεν βάζουν καθόλου άρθρα. Για μένα προσωπικά το να μάθει να επικοινωνεί και να μου λέει πονάει η κεφαλή και όχι «αυτό» είναι σημαντικό. Γιατί συνήθως στην αρχή μου έλεγαν «αυτό» και έδειχναν.

**13. Ποιες είναι οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στις Τ.Υ. ως προς τη γλωσσική διδασκαλία;**

Υπάρχουν μαθητές που δεν έχουν πάει ποτέ σχολείο, ούτε γνωρίζουν την αγγλική για να τη χρησιμοποιήσουμε σαν ενδιάμεση. Με δυσκολεύει το ότι δεν έχουμε διερμηνείς, ενώ έχουμε ζητήσει για να μπορέσουμε κάπως να επικοινωνήσουμε. Γιατί δεν μπορούμε ούτε με τους γονείς να επικοινωνήσουμε.

**14. Υπάρχουν σχολικά εγχειρίδια αποκλειστικά για τη γλωσσική διδασκαλία στο Τ.Υ.; Τα χρησιμοποιείτε;**



Υπάρχουν τα *Γεια σας* 1,2,3,4, τα οποία προσωπικά εμένα δεν με βοηθάνε. Εξαιρετικά βιβλία είναι αυτά του Πανεπιστημίου Κρήτης, οι *Μαργαρίτες*. Το έχω εκτυπωμένο και βοηθάει πάρα πολύ.

## **Συνέντευξη 10 – Ετών 30 – Γυναίκα**

### **A. Στάσεις/Απόψεις για τη μεθοδολογία της γλωσσικής διδασκαλίας**

- 1. Δεδομένου ότι ο τρόπος που επιλέγει να διδάξει ο/η κάθε εκπαιδευτικός το γλωσσικό μάθημα φέρνει στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας άλλοτε τον εκπαιδευτικό και άλλοτε τους/τις μαθητές/τριες, ποιον τρόπο επιλέγετε για να διδάξετε γλώσσα στο T.Y.;**

Χρησιμοποιώ πολύ το φτιάχνουμε μια συνθήκη και δουλεύουμε πάνω σε αυτή. Για παράδειγμα, είμαστε στο προαύλιο του σχολείου, τι βλέπουμε στο προαύλιο; Τα δέντρα, τα παγκάκια. Λειτουργώ με τη συνθήκη και με το να μπαίνουμε σε καταστάσεις καθημερινής επικοινωνίας. Επίσης, δουλεύουμε πολύ και με εικόνες σαν αφόρμηση της διδασκαλίας. Επειδή πολλές φορές κάνουμε ακόμα και εξατομικευμένη διδασκαλία το μάθημα είναι εξ ολοκλήρου βασισμένο στον μαθητή.

- 2. Για ποιους λόγους έχετε επιλέξει τη συγκεκριμένη μεθοδολογία;**

Αφενός, γιατί τα παιδιά βρίσκονταν σε διαφορετικό επίπεδο κατάκτησης της ελληνικής, αφετέρου, γιατί με αρκετά από τα παιδιά τα αγγλικά δεν υπήρχαν σαν ενδιάμεση λύση, οπότε, όταν προσπαθώ να εξηγήσω κάτι, προσπαθώ να εκμαιεύω από τα ίδια τα παιδιά και βάσει αυτών να στήνω ουσιαστικά το μάθημα και τη διδασκαλία μου.

- 3. Θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται η μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας που εφαρμόζετε στις ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών στις T.Y.;**

Νομίζω ότι ανταποκρίνεται αρκετά.

- 4. Πώς διαφοροποιείται η προσέγγιση που υιοθετείτε στη διδασκαλία σε σχέση με μια συμβατική τάξη;**

Αρχικά είναι το θέμα της ύλης που πρέπει να καλυφθεί στη συμβατική τάξη. Έπειτα, εάν το συγκρίνω, για παράδειγμα, με την Α' Δημοτικού, θα μπορούσα να πω ότι τα ίδια που λέω στο πρωτάκι, τα ίδια λέω και σε ένα ξενάκι που έχει έρθει και μαθαίνει τη γλώσσα χωρίς να είναι η μητρική του. Είναι όμως πολύ πολύ διαφορετικά, γιατί στο ένα μιλάς με κανόνες, στο

άλλο δεν μπορείς να το κάνεις αυτό και να ξεκινήσεις από εκεί. Χρειάζεται πολύ περισσότερο χρόνο για να καλλιεργηθεί κοινός γλωσσικός επικοινωνιακός κώδικας.

## **B. Στάσεις/Απόψεις για τις στρατηγικές κατά τη γλωσσική διδασκαλία στις Τ.Υ.**

### **5. Πώς διαφοροποιούνται οι μέθοδοι, οι τεχνικές και οι δραστηριότητες ανά επίπεδο γλωσσομάθειας;**

Αρχικά πρέπει να σου πω ότι οι τάξεις υποδοχής όπως είναι χωρισμένες και λέμε ΖΕΠΙ και ΖΕΠΙΙ, θεωρώ ότι είναι πολύ γενικευμένες. Ακόμα και τις ΖΕΠΙ εγώ θα το χώριζα ήδη σε δύο τουλάχιστον ακόμα επίπεδα. Οπότε, πρακτικά τα εργαλεία που χρησιμοποιώ, διαφοροποιούνται, και μέσα στην ίδια κατηγορία, αλλά και εννοείται η μια κατηγορία από την άλλη. Στις ΖΕΠΙ Ι επικεντρώνεσαι τουλάχιστον στην αρχή πολύ περισσότερο στο να κατακτήσει την κατανόηση βασικών πραγμάτων και λιγότερο να μιλήσει σωστά. Δηλαδή, το θέμα είναι το παιδί να μπορέσει να καταλάβει ότι ακούει. Τώρα, αν θα πει «μη κλείνω το φως», δεν πειράζει. Στις ΖΕΠΙ ΙΙ είναι πιο σημαντικό αυτό. Στο δεύτερο επίπεδο γλωσσομάθειας υπάρχουν πιο πολλά κοινά σε σχέση με τη συμβατική τάξη. Στο Β' μπορείς να χρησιμοποιήσεις την εισήγηση ή να γίνει με έναν τρόπο πιο στεγνό μάθημα. Εξακολουθείς να χρησιμοποιείς όλες τις τεχνικές και δραστηριότητες αλλά πιο εμπλουτισμένες.

### **6. Τι κάνετε για να τους βοηθήσετε να βελτιωθούν;**

Για παράδειγμα, έχω πάρει ένα συγκεκριμένο παραμύθι, τους το διαβάζω και το διαβάζουμε και μαζί και μετά προσπαθώ λίγο-λίγο σε κάθε μάθημα να το διαβάζουμε και να το ξαναδιαβάζουμε για να συνηθίσουν έτσι και τη γραφή και κάποιες συγκεκριμένες λέξεις και να βλέπουν το ίδιο λεξιλόγιο σε διαφορετικές προτάσεις εξελικτικά. Νομίζω ότι αυτό τους βοηθάει. Το άλλο που κάνω, είναι ένα βιβλίο που έπεσε στα χέρια μου από ένα συνάδελφο και λέγεται *Η πολυκατοικία στην οδό φιλίας* –δεν ξέρω αν κυκλοφορεί ακόμα– το οποίο έχει μέσα κάθε φορά ένα κειμενάκι για ένα διαμέρισμα της πολυκατοικίας που περιγράφει την οικογένεια που μένει μέσα και μετά σου έχει ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Η κυρία Γιόλικα μένει στο διαμέρισμα με τον σκύλο της. Η κυρία Γιόλικα μένει στο σπίτι με τον σκύλο της και τον άντρα της. Με τον σκύλο της και τα τρία της παιδιά. Μένει μόνη της. Πρέπει εσύ να διαλέξεις. Οπότε, αυτή η δραστηριότητα, όταν την κάνουμε σε επανάληψη, τα βοηθάει και πολλές φορές καταλαβαίνουν και τα αστεία που υπάρχουν. Γιατί περιέχει πολλές υπερβολές ή παράφραση του περιεχομένου του κειμένου θα μπορούσα να πω.

**7. Γνωρίζετε το διδακτικό περιεχόμενο που προτείνει το ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής); Αν ναι, το εφαρμόζετε κατά τη διδακτική σας πρακτική;**

Το έχω διαβάσει. Χρησιμοποιώ τη λογική του ναι, το να πηγαίνω δηλαδή βάσει εννοιών για να είναι βοηθητικό και πιο εύκολο για τα παιδιά το πώς προσεγγίζουμε. Το χρησιμοποιώ πολύ. Φρούτα, χρώματα, οικογένεια, σουπερμάρκετ.

**Γ. Στάσεις/Απόψεις για τις τεχνικές και τα μέσα διδασκαλίας της γλώσσας**

**8. Ποιες τεχνικές (εισήγηση ή μονολογική παρουσίαση, συζήτηση ή διάλογος, ερωταποκρίσεις, ομάδες εργασίας, παιχνίδι ρόλων, πρακτική άσκηση, χάρτες εννοιών) επιλέγετε συνήθως στη γλωσσική διδασκαλία;**

Εισήγηση ή μονόλογο σε καμία περίπτωση. Θα έλεγα κυρίως συζήτηση, παιχνίδι ρόλων και χάρτες εννοιών. Από 'κει και πέρα, δουλεύουμε με ομάδες εργασίας, αλλά πάντα με βοήθεια.

**9. Ποια άλλα εποπτικά μέσα χρησιμοποιείτε στη μαθησιακή διαδικασία;**

Υπολογιστή για μουσική, βίντεο και εικόνες, χαρτόνια, μαρκαδόρους, γιατί φτιάχνουμε κολάζ, γράμματα της αλφαβήτου με μαγνητάκια, διάφορα αντικείμενα και κάρτες.

**10. Τι είδους δραστηριότητες επιλέγετε συνήθως για τους μαθητές και τις μαθήτριες στις Τ.Υ.;**

Παρατήρηση, αναπαράσταση, αυτοσχεδιασμό, για να κατακτήσουμε συγκεκριμένο φρασεολόγιο. Μέσα από εικόνες και χώρους βρίσκουμε τις λέξεις και μετά προσπαθούμε να ανακαλέσουμε τη λέξη βλέποντας και τις εικόνες και προσπαθούμε να τις συνδέσουμε με τις λέξεις που μάθαμε πριν. Μετά βλέπουμε αν μπορούμε τις λέξεις αυτές να τις γράψουμε και έπειτα εάν μπορούμε να τις βάλουμε και σε ολόκληρη πρόταση.

**11. Χρησιμοποιείτε τη μητρική τους γλώσσα στη διδασκαλία σας; Αν ναι, σε ποιες περιπτώσεις και γιατί;**

Στον βαθμό που μπορώ, ναι. Χρησιμοποιώ το Googletranslate, ειδικά με τα παιδιά από την Τουρκία, προσπαθώντας και εγώ να μαθαίνω λέξεις της γλώσσας τους για να νιώθουν και τα παιδιά ότι χτίζουμε και βάσει αυτού. Χρησιμοποιώ και τη γλώσσα τους όσο μπορώ σε διάφορα project που κάναμε και μαθαίναμε λέξεις και στα ελληνικά, αλλά και στα αλβανικά ως πούμε., αλλά και στα τουρκικά, όταν έκανα μικτές ομάδες. Ωστόσο, υπάρχουν γλώσσες

που δεν μπορούσα να βρω τον γραπτό λόγο, όπως στα Φαρσί, οπότε, εκεί χρησιμοποιούμε μόνο τον προφορικό λόγο, δηλαδή, πιο λίγο σε αυτές τις περιπτώσεις.

#### **Δ. Στάσεις/Απόψεις για τις δυσκολίες κατά τη διδασκαλία της γλώσσας**

##### **12. Τι θεωρείτε ότι δυσκολεύει περισσότερο τους μαθητές κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (γραμματική, λεξιλόγιο, παραγωγή προφορικού λόγου);**

Είναι η κατανόηση του γραπτού λόγου. Για την παραγωγή, το λέμε, το δείχνουμε, τους λέω τα γράμματα και το γράφουν. Ανορθόγραφα μεν αλλά το γράφουν. Εκτός εάν έχουν μαθησιακές δυσκολίες και χρειάζονται παράλληλη στήριξη. Έχω μια τέτοια περίπτωση. Ακόμα και αυτή βέβαια το βρήκε. Το θέμα είναι να κατανοούν αυτό που διαβάζουν. Για την γραμματική δεν μπορώ να σου πω για όλα τα παιδιά κάτι ενιαίο. Η κατανόηση κειμένου είναι μια γενική παρατήρηση που μπορώ να κάνω, ένα κοινό που βρίσκω σε όλα τα παιδιά. Γραμματικούς κανόνες δεν έχω εξηγήσει, πέρα από τα βασικά. Πού πάει το άρθρο, τι είναι η κάθε λέξη, πώς τα χρησιμοποιούμε και με ποια σειρά. Τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν να κλίνουν ένα ρήμα στην οριστική του ενεστώτα, όταν όμως τους ζητάω να το βάλουν σε πρόταση, κάνουν λάθος. Και στο να βάλουν το σωστό πρόσωπο αλλά και στο να βάλουν τα μέρη του λόγου στη σωστή σειρά. Δυσκολεύονται στη σύνδεση του κανόνα με τον λόγο. Μπορούν να εφαρμόσουν το γραμματικό κανόνα, αλλά δεν μπορούν να τον τοποθετήσουν στον λόγο. Επίσης, στην παραγωγή προφορικού λόγου δυσκολεύονται αρκετά.

##### **13. Ποιες είναι οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στις Τ.Υ. ως προς τη γλωσσική διδασκαλία;**

Δεν ήταν δεδομένο ότι μπορώ να έρθω σε επαφή με τη μητρική γλώσσα των παιδιών, θεωρώ ότι θα ήταν πολύ ωραίο να ξέρω σε όλες τις γλώσσες των παιδιών πώς λέμε «καλημέρα», «καλησπέρα», «ευχαριστώ», «παρακαλώ» κ.λπ., αλλά κυρίως ότι δεν υπήρχε αυτό σαν εργαλείο. Εάν το GoogleTranslate είναι η μόνη λύση, δεν σου εξασφαλίζει όλες τις γλώσσες και το ακουστικό και το γραπτό για να μπορούμε να μεταφράζουμε και να επικοινωνούμε. Άρα, αφενός, το ότι δεν μπορούσα να κινηθώ βάσει του να ξέρω έστω λίγο όχι τη δικιά τους γραμματική, τη δικιά τους γλώσσα. Άρα, ένα είναι ότι δεν μπορούσα να έρθω σε επαφή με αυτό. Έπειτα, εγώ δεν έχω καθόλου επαφή με τους γονείς. Δεν ξέρω αν είναι φοβισμένοι οι άνθρωποι ή οτιδήποτε. Πολλοί λίγοι είναι οι γονείς που έχω έρθει σε επικοινωνία, έτσι ώστε να κάνω μια ενημέρωση και να κινηθούν προοδευτικά τα πράγματα καλύτερα και από τη δική τους πλευρά. Συν το ότι στο σπίτι καμία οικογένεια δεν μιλάει τη

γλώσσα, ούτε στην καθημερινότητά τους. Οπότε δεν παίρνουν ερεθίσματα στα ελληνικά από το σπίτι. Θα ήθελα να είχα ένα δομημένο σχέδιο εργασίας και ένα πιο χρηστικό βιβλίο. Ευτυχώς που έχω κάνει το μεταπτυχιακό και δουλεύουμε θεατροπαιδαγωγικά, διαφορετικά δεν ξέρω πώς θα τα κατάφερα. Χρησιμοποιώ πολλές κοινωνικές δεξιότητες και βρίσκω τρόπους να κάνουμε το μάθημα ενδιαφέρον. Κουνάω πολύ τα χέρια μου, λέω τραγούδια, ανοίγω κουβέντες, κάνουμε ζωγραφιές.

**14. Υπάρχουν σχολικά εγχειρίδια αποκλειστικά για τη γλωσσική διδασκαλία στο Τ.Υ.;**

**Τα χρησιμοποιείτε;**

Υπάρχουν τα *Γεια σας*. Ωστόσο, τα εγχειρίδια αυτά είναι για παιδιά από Γ' Δημοτικού και έπειτα. Μόνο στα μεγαλύτερα παιδιά χρησιμοποίησα, λοιπόν, για λίγο καιρό τα *Γεια σας*. Στα μικρότερα χρησιμοποίησα τη σειρά *Το μικρό μου λεξικό*.

**A. Στάσεις/Απόψεις για τη μεθοδολογία της γλωσσικής διδασκαλίας**

- 1. Δεδομένου ότι ο τρόπος που επιλέγει να διδάξει ο/η κάθε εκπαιδευτικός το γλωσσικό μάθημα φέρνει στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας άλλοτε τον εκπαιδευτικό και άλλοτε τους/τις μαθητές/τριες, ποιον τρόπο επιλέγετε για να διδάξετε γλώσσα στο T.Y.;**

Προσωπικά βάζω στο επίκεντρο τους μαθητές. Ξεκινήσαμε πρώτα να δούμε ποιο είναι το επίπεδό τους, όσον αφορά στο μαθησιακό, έκανα συγκεκριμένα τεστ. Από εκεί και πέρα, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του κάθε μαθητή ή της κάθε μαθήτριας, βάζαμε πάντα στο επίκεντρο τον μαθητή/τρια. Χρησιμοποίησα έπειτα πάρα πολύ τις εικόνες, ειδικά όταν επρόκειτο για πιο μικρά παιδιά, δηλαδή Α΄ ή Β΄ τάξης, ή παιδιά που δεν γνώριζαν καθόλου τη γλώσσα για να κάνω τη σύνδεση εικόνας και λέξης. Χρησιμοποίησα στοιχεία από την καθημερινότητά τους για να μπορούν να συνδεθούν με το μάθημα. Επίσης, χρησιμοποίησα πολύ τα παραμύθια. Ελληνικά παραμύθια πολύ απλά, με εικόνες. Διαβάζαμε το παραμύθι, τους έδειχνα εικόνες, τους ζητάγα μέσα από την εικόνα να μου πουν λέξεις που μπορεί να θυμούνται. Να αναγνωρίζουν τι δείχνει η εικόνα. Σε πιο προχωρημένο επίπεδο, ζητούσα να μου περιγράψουν με απλές προτάσεις την εικόνα. Έπειτα να διηγούνται το παραμύθι.

- 2. Για ποιους λόγους έχετε επιλέξει τη συγκεκριμένη μεθοδολογία;**

Θεωρώ ότι είναι πιο αποτελεσματική, πιο ενδιαφέρουσα και κερδίζει περισσότερο την προσοχή των παιδιών.

- 3. Θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται η μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας που εφαρμόζετε στις ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών στις T.Y.;**

Ναι.

- 4. Πώς διαφοροποιείται η προσέγγιση που υιοθετείτε στη διδασκαλία σε σχέση με μια συμβατική τάξη;**

Δυστυχώς σε μια συμβατική τάξη δεν μπορείς να αφιερώσεις τόσο χρόνο σε έναν μαθητή ο οποίος δεν γνωρίζει τόσο καλά τη γλώσσα. Στις T.Y. κάνεις εξατομικευμένη διδασκαλία. Βλέπεις τι γνωρίζει και τι δεν γνωρίζει και πας με βάση αυτό. Ξεκινάς ουσιαστικά από

τελείως άλλη βάση. Επίσης, στις Τ.Υ. δουλεύεις με πολύ μικρές ομάδες μαθητών. Θεωρώ ότι είναι πολύ χρήσιμη η διδασκαλία στις τάξεις αυτές. Θα πρέπει, όμως, να υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού της Τ.Υ. και του εκπαιδευτικού της τάξης. Δηλαδή η δουλειά να γίνεται ταυτόχρονα και στα δυο τμήματα. Γιατί υπάρχει αρκετά το φαινόμενο όταν υπάρχει το τμήμα υποδοχής, οι δάσκαλοι της τάξης να επαναπαύονται και να ασχολούνται με τα υπόλοιπα παιδιά και όχι όσο απαιτείται με τους αλλοδαπούς μαθητές.

## **B. Στάσεις/Απόψεις για τις στρατηγικές κατά τη γλωσσική διδασκαλία στις Τ.Υ.**

### **5. Πώς διαφοροποιούνται οι μέθοδοι, οι τεχνικές και οι δραστηριότητες ανά επίπεδο γλωσσομάθειας;**

Πρώτα απ' όλα, αλλάζει το επίπεδο δυσκολίας των ασκήσεων. Στα μικρότερα παιδιά ή στα παιδιά με χαμηλότερο γλωσσικό επίπεδο χρησιμοποιούσα και πιο απλό λεξιλόγιο ή πιο πολύ την εικόνα ως μέσο για τη διδασκαλία της γλώσσας. Ενώ στα μεγαλύτερα παιδιά χρησιμοποιούσα πιο πολύ τον διάλογο ή θα κάναμε άλλης μορφής συζητήσεις,. Μπορούσαμε να ασχοληθούμε παραπάνω με τη γραμματική. Με όσα είχαν φτάσει σε υψηλό επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας γράφαμε και μικρές εκθεσούλες. Στα μικρότερα παιδιά, περισσότερο παραμύθι, περισσότερο παιχνίδι ρόλων.

### **6. Τι κάνετε για να τους βοηθήσετε να βελτιωθούν;**

Ξεκινούσαμε με το να κάνουμε σταδιακά και έβλεπα πού δυσκολεύονται. Αν έπρεπε να γράψουν μια πρόταση θα τους έδινα βοηθητικές ερωτήσεις. Θα ρώταγα ποιος κάνει κάτι, τι κάνει, πώς το κάνει, για να μπορέσουν να γράψουν μια πρόταση και στη συνέχεια την παράγραφο. Άλλες φορές, όταν τους ζητούσα να γράψουν κάτι, τους έδινα κάποιες λέξεις που μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν σε έκθεση, παράγραφο ή ακόμα και σε μια πρόταση. Ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας. Ή άλλες φορές κάναμε την κλασική άσκηση να βάλουν τις λέξεις στη σωστή σειρά, ώστε να δημιουργηθεί πρόταση. Όταν το κατακτούσαμε αυτό, ζητάγα να γράψουν δικές τους προτάσεις πάλι με βοηθητικές ερωτήσεις. Μέχρι να τα καταφέρουν μόνοι τους χωρίς να χρειάζονται βοήθεια.

### **7. Γνωρίζετε το διδακτικό περιεχόμενο που προτείνει το ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής); Αν ναι, το εφαρμόζετε κατά τη διδακτική σας πρακτική; Δεν το γνωρίζω, νομίζω.**

## **Γ. Στάσεις/Απόψεις για τις τεχνικές και τα μέσα διδασκαλίας της γλώσσας**

### **8. Ποιες τεχνικές (εισήγηση ή μονολογική παρουσίαση, συζήτηση ή διάλογος, ερωταποκρίσεις, ομάδες εργασίας, παιχνίδι ρόλων, πρακτική άσκηση, χάρτες εννοιών) επιλέγετε συνήθως στη γλωσσική διδασκαλία;**

Κάνουμε πολλούς διαλόγους με απλές προτάσεις, ερωταποκρίσεις, παιχνίδι ρόλων. Αποφεύγω να κάνω μονολόγους, δεν έχει κανένα νόημα να τους κάνω ανάγνωση ενός μεγάλου σε έκταση κειμένου ή να τους αναλύω κανόνες γραμματικής, όταν τα παιδιά δεν κατανοούν καν τη γλώσσα. Ακόμα και οι Ρομά μαθητές που γνωρίζουν ελληνικά και αυτοί δυσκολεύονταν πάρα πολύ. Δεν ήξεραν να χρησιμοποιούν τους κανόνες, ούτε να μιλούν καθαρά. Πολύ πρακτική άσκηση και κάποιες φορές παιχνίδια ρόλων. Στο παιχνίδι ρόλων αλλάζαμε και τους ρόλους. Πάντα έμπαινε ο ένας στη θέση του άλλου έτσι ώστε να μπορούν και οι δύο να κατανοήσουν τι ακριβώς συμβαίνει.

### **9. Ποια άλλα εποπτικά μέσα χρησιμοποιείτε στη μαθησιακή διαδικασία;**

Δεν είχα τη δυνατότητα προτζέκτορα. Και υπολογιστή πήγαινα τον δικό μου. Τους έβαζα κάποια βίντεο, κάποιες ταινίες μικρού μήκους για να σχολιάσουμε έπειτα το θέμα. Κυρίως εκπαιδευτικού περιεχομένου, τραγούδια, γραμματικούς κανόνες μέσω τραγουδιών, τραγούδια που αφορούσαν στα γράμματα. Κάρτες με λέξεις και γράμματα, επιτραπέζια παιχνίδια, παζλ, αντικείμενα. Φτιάχναμε σε χαρτόνια και ζωγραφιές τους κανόνες. Για παράδειγμα, όταν θέλαμε να μάθουμε τα δίψηφα φτιάξαμε πολλές εικόνες. Φτιάξαμε καλάθια λαχανικών και φρούτων που περιείχε τα γκ, μπ, ντ. Ό,τι μπορούσα να έχω στη διάθεσή μου το χρησιμοποιούσα.

### **10. Τι είδους δραστηριότητες επιλέγετε συνήθως για τους μαθητές και τις μαθήτριες στις Τ.Υ.;**

Κάθε εβδομάδα αφιερώναμε μια μέρα σε δημιουργικές δραστηριότητες. Δηλαδή κάναμε κατασκευές, παιχνίδι, βγαίναμε έξω για παραδοσιακά παιχνίδια. Αφιερώναμε μια μέρα όπου χωρισμένοι σε μεγαλύτερες ομάδες και ανεξάρτητα από το επίπεδό τους κάναμε δημιουργικές δραστηριότητες. Κάναμε κατασκευές, είχαμε κολλήσει στον τοίχο ένα ολόκληρο δάσος – έμοιαζε τουλάχιστον με δάσος– και όλα τα στοιχεία επάνω τα είχαν φτιάξει τα παιδιά. Όταν είχαμε σχολικές γιορτές, πάλι ετοιμάζαμε διάφορων ειδών δραστηριότητες. Υπήρχε πολύ μεγάλη διάθεση από τα παιδιά.



Από και πέρα, πάνω στο γλωσσικό κομμάτι χρησιμοποιούσαμε ό,τι μπορούσαμε από το βιβλίο, αλλά δουλεύαμε και πολύ με φωτοτυπίες, δικό μου υλικό ανάλογα με το επίπεδό τους. Ασκήσεις αντιστοίχισης, λέξη-εικόνα, λεξιλογικές και γραμματικές ασκήσεις, εκτύπωνα διάφορες εικόνες γιατί τους βοηθούσε πολύ να μάθουν το λεξιλόγιο. Γι'αυτό, όπως σου είπα, και πριν φτιάξαμε το δάσος, όπου υπήρχαν λέξεις απ' όλα τα γράμματα της αλφαβήτου. Επίσης, μαθαίναμε και γραμματικούς κανόνες. Πώς κλίνονται τα ουσιαστικά, τα ρήματα, όλα με βάση το επίπεδο. Ξεκινούσα πρώτα από το να μάθουν λεξιλόγιο και ταυτόχρονα έκανα και δουλειά με τη γραμματική. Η διδασκαλία της γραμματικής γινόταν άρρητα. Δεν τους έλεγα ποτέ καθαρά τον κανόνα. Ξεκινούσα με παραδείγματα, έπειτα ασκήσεις και μετά προσπαθούσαμε να παρατηρήσουμε και να βγάλουμε συμπεράσματα. Για παράδειγμα ήθελα να διδάξω τα ρήματα σε -ω. Έβρισκα ένα κείμενο που να τα περιέχει, τα εντοπίζαμε και τους ρώταγα τι παρατηρούν και σε τι τελειώνουν αυτές οι λέξεις. Κάπως έτσι προσπαθούσαμε να οδηγηθούμε στον κανόνα.

Τους έβαζα να κάνουν ανάγνωση, αντιγραφή και ορθογραφία. Στην ορθογραφία, στο πρώτο στάδιο, επικεντρωνόμουν περισσότερο στο να αντιλαμβάνονται τους φθόγγους και να τους αποδίδουν με γράμματα, παρά στο αν είχαν γράψει ολόσωστα τη λέξη. Επιπλέον, κάναμε πολλές ασκήσεις με οικογένειες λέξεων. Όλα προσπαθούσα να τα έχουν οπτικοποιημένα. Κανόνες γραμματικής, ορθογραφίας κ.λπ. Κάποιες φορές έβαζα τα μεγαλύτερα παιδιά να διαβάζουν ιστορίες στα μικρότερα για να εξασκηθούν στην ανάγνωση. Στην παραγωγή λόγου, ανάλογα με το επίπεδο, ξεκινούσαμε με λέξεις, προτάσεις και, στη συνέχεια, με μικρά κείμενα αρχικά απλοποιημένα και στη συνέχεια πιο σύνθετα. Στα μεγαλύτερα παιδιά δεν ξεκίνησα όπως μαθαίνουμε στην Α' Δημοτικού. Δηλαδή, ναι μεν τους μάθαινα τα γράμματα, αλλά ταυτόχρονα τους μάθαινα λέξεις, φράσεις, μικρές προτάσεις με απλά νοήματα. Δουλεύαμε πολύ με την επανάληψη συγκεκριμένων διαλόγων, μέσω των οποίων μαθαίναμε το λεξιλόγιο. Κάναμε λοιπόν πολλές φορές επαναληπτικές ασκήσεις, επαναλήψεις διαλόγων, το ίδιο παραμύθι το διαβάζαμε πολλές φορές. Ένα άλλο που κάναμε, ήταν η σκυταλοδρομία λέξεων. Φτιάχναμε δυο ομάδες και έπρεπε να δούμε ποια ομάδα θα ολοκληρώσει πιο γρήγορα τα γράμματα, τις λέξεις ή τις προτάσεις που έβαζα. Τους σήκωνα στον πίνακα και έπρεπε να βρουν λέξεις από συγκεκριμένα γράμματα. Είχαμε γράμματα με μαγνητάκια και σχημάτιζαν λέξεις.

**11. Χρησιμοποιείτε τη μητρική τους γλώσσα στη διδασκαλία σας; Αν ναι, σε ποιες περιπτώσεις και γιατί;**

Ναι, όπου αυτό είναι εφικτό, ναι. Και στους Ινδούς και στους Πακιστανούς και στους Ρομά, τους έβαζα να μου χρησιμοποιούν τη δική τους γλώσσα, να μεταφράζουμε κάποιες προτάσεις, να μαθαίνω και εγώ κάποια στοιχεία από τις γλώσσες τους. Γενικά τους έβαζα να μου μιλούν για τις χώρες τους, τις θρησκείες τους, τα φαγητά τους. Το έβρισκαν ενδιαφέρον αυτό. Προφανώς δεν μπορούσα να τα κατανοήσω όλα, ψάχναμε να βρούμε μια αντιστοιχία μεταξύ των γλωσσών. Πολλές φορές βάζαμε και τραγούδια από τη χώρα τους. Και τους ζητούσα μετά να μου πουν στα ελληνικά σε τι αναφέρεται το τραγούδι. Όσα παιδιά μπορούσαν να μιλήσουν, γνώριζαν λίγα ελληνικά, τα έβαζα και μου έλεγαν και δικές τους λέξεις. Δηλαδή τα έβαζα στη διαδικασία του εγώ θα σας μάθω πώς λέγεται αυτό στα ελληνικά και πείτε μου και εσείς πώς λένε αυτό στα Ινδικά ή στα Πακιστανικά αντίστοιχα.

**Δ. Στάσεις/Απόψεις για τις δυσκολίες κατά τη διδασκαλία της γλώσσας**

**12. Τι θεωρείτε ότι δυσκολεύει περισσότερο τους μαθητές κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (γραμματική, λεξιλόγιο, παραγωγή προφορικού λόγου);**

Θα έλεγα ότι η δυσκολία εντοπίζεται στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Όχι τόσο στην αντιγραφή, αλλά στο κομμάτι της ανάπτυξης, στην παραγωγή γραπτού λόγου. Υπήρχε δυσκολία στη σύνθεση των προτάσεων, στο να ακολουθούν συντακτικούς, γραμματικούς και λεξιλογικούς κανόνες. Από το να κάνουν μια ολοκληρωμένη πρόταση αρχικά ή στη συνέχεια να γράψουν μια μικρή παράγραφο ή μια έκθεση. Εκεί εντοπίζω τη δυσκολία και όχι τόσο πολύ στον προφορικό λόγο.

**13. Ποιες είναι οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στις Τ.Υ. ως προς τη γλωσσική διδασκαλία;**

Δεν μπορώ να πω ότι αντιμετώπισα κάπου ιδιαίτερη δυσκολία. Υπήρχε πολύ καλή συνεργασία με τους μαθητές, αν εξαιρέσω έναν μαθητή ο οποίος δεν ανταποκρινόταν γιατί πέρα από το ότι δεν γνώριζε τη γλώσσα είχε και μαθησιακές δυσκολίες. Είχε επαναφοιτήσει την Α' Δημοτικού. Επίσης, πολλοί Ρομά έλειπαν συχνά, απουσίαζαν από το σχολείο, άρα δεν παρακολουθούσαν μαθήματα για μεγάλο χρονικό διάστημα. Ακόμα, δεν είχα τόσο συνεργασία με τους γονείς. Δεν έρχονταν να ρωτήσουν για τα παιδιά.

**14. Υπάρχουν σχολικά εγχειρίδια αποκλειστικά για τη γλωσσική διδασκαλία στο Τ.Υ.;**

**Τα χρησιμοποιείτε;**

Ναι, υπάρχουν και τα χρησιμοποίησα, αν και δεν ήταν όλα κατάλληλα. Το πρώτο βιβλίο ήταν απλό, αλλά όσο πήγαινε δυσκόλευε πάρα πολύ και πολλά παιδιά δεν μπορούσαν να φτάσουν σε αυτό το επίπεδο. Οπότε, σε αυτές τις περιπτώσεις χρησιμοποιούσα δικό μου υλικό. Το πρώτο τεύχος και το λεξιλόγιο του ήταν απλό. Περιείχε εικόνες, απλές λέξεις και βοηθούσε τα παιδιά. Τα υπόλοιπα, που απευθύνονται σε μεγαλύτερες ηλικίες ή μεγαλύτερες τάξεις θεωρώ ότι δυσκόλευαν αρκετά και δεν ήταν τόσο κατανοητά. Τουλάχιστον για τα παιδιά που είχα εγώ, για το επίπεδό τους.

**A. Στάσεις/Απόψεις για τη μεθοδολογία της γλωσσικής διδασκαλίας**

- 1. Δεδομένου ότι ο τρόπος που επιλέγει να διδάξει ο/η κάθε εκπαιδευτικός το γλωσσικό μάθημα φέρνει στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας άλλοτε τον εκπαιδευτικό και άλλοτε τους/τις μαθητές/τριες, ποιον τρόπο επιλέγετε για να διδάξετε γλώσσα στο Τ.Υ;**

Ξεκίνησα δασκαλοκεντρικά και στην πορεία είδα ότι αυτό δεν λειτουργούσε. Οι μαθητές δεν είχαν όρεξη, το περιβάλλον των Τ.Υ. τους θύμιζε τη συμβατική τους τάξη και δεν τους άρεσε το μάθημα. Αποφάσισα να δοκιμάσω άλλους τρόπους που να φέρνουν στο επίκεντρο τους ίδιους, όπως παιχνίδια, συζητήσεις, να διαβάζουν οι ίδιοι.

- 2. Για ποιους λόγους έχετε επιλέξει τη συγκεκριμένη μεθοδολογία;**

Η αλήθεια είναι ότι δοκιμάζω ακόμα. Δεν έχω κάποιο συγκεκριμένο πλάνο. Βλέπω κάθε φορά τι ελλείψεις έχουν και ανάλογα προσαρμόζω τη μέθοδο. Σε γενικές γραμμές θα έλεγα ότι κάνω ένα συνδυασμό. Με κάθε μαθητή δουλεύω διαφορετικά. Μπορεί με κάποιον, έχοντας σαν αφετηρία τη Φρουτοπία του Τριβιζά, να συζητάμε, να βρίσκουμε καινούριες λέξεις. Με άλλους κάνουμε μόνο παιχνίδια, χωρίς να χρησιμοποιούμε κείμενο. Και μέσα στα παιχνίδια βάζω στοιχεία γραμματικής, γράμματα που μπορεί να μην ξέρουν ή να μπερδεύουν.

- 3. Θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται η μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας που εφαρμόζετε στις ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών στις Τ.Υ.;**

Θεωρώ ότι μετά την αλλαγή που έκανα δείχνουν πιο πολύ ενδιαφέρον, το βλέπουν σαν κάτι διαφορετικό από τη δουλειά που έχουν να κάνουν στην τάξη τους και θέλουν να έρχονται.

- 4. Πώς διαφοροποιείται η προσέγγιση που υιοθετείτε στη διδασκαλία σε σχέση με μια συμβατική τάξη;**

Στη συμβατική τάξη μπορεί για να διδάξεις τη γραμματική να μπει μέσα και να πεις "Καλημέρα, σήμερα θα πούμε για τα ρήματα, τους χρόνους και τις εγκλίσεις". Στις Τ.Υ. δεν γίνεται να το κάνεις αυτό,. Δεν μπορείς να ξεκινήσεις τη διδασκαλία αποκαλύπτοντας το γραμματικό φαινόμενο. Προσπαθώ να μη φαίνεται αυτό που θα δουλέψουμε, να το περάσω

σαν παιχνίδι. Η διαφορά είναι μεγάλη είναι η αλήθεια. Εγώ, για παράδειγμα, όλα αυτά τα χρόνια που δουλεύω στις τάξεις έλεγα: «αυτή την εβδομάδα υπάρχει αυτή η ύλη», «αυτά έχω να δουλέψω», είχα πρόγραμμα στη συμβατική τάξη. Τώρα εδώ το κάνω ανάλογα με τις δυσκολίες που θα εντοπίσω ή θα που προκύψουν στην πορεία.

## **B. Στάσεις/Απόψεις για τις στρατηγικές κατά τη γλωσσική διδασκαλία στις Τ.Υ.**

### **5. Πώς διαφοροποιούνται οι μέθοδοι, οι τεχνικές και οι δραστηριότητες ανά επίπεδο γλωσσομάθειας;**

Δεν ξέρω καθόλου τι θα έκανα, γιατί δεν μου έτυχε να μην γνωρίζουν καθόλου τη γλώσσα. Έχω το Β' επίπεδο γλωσσομάθειας.

### **6. Τι κάνετε για να τους βοηθήσετε να βελτιωθούν;**

Προσπαθώ να τους εξηγήσω τη στιγμή που κάνουν το λάθος ότι δεν είναι έτσι όπως το λένε ή όπως το γράφουν.

### **7. Γνωρίζετε το διδακτικό περιεχόμενο που προτείνει το ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής); Αν ναι, το εφαρμόζετε κατά τη διδακτική σας πρακτική; Το έχω ακουστά, αλλά δεν το έχω ψάξει.**

## **Γ. Στάσεις/Απόψεις για τις τεχνικές και τα μέσα διδασκαλίας της γλώσσας**

### **8. Ποιες τεχνικές (εισήγηση ή μονολογική παρουσίαση, συζήτηση ή διάλογος, ερωταποκρίσεις, ομάδες εργασίας, παιχνίδι ρόλων, πρακτική άσκηση, χάρτες εννοιών) επιλέγετε συνήθως στη γλωσσική διδασκαλία;**

Όπως σου είπα, η μονολογική παρουσίαση δεν λειτουργούσε. έχουμε περάσει στη συζήτηση, ερωτήσεις-απαντήσεις, αλλά και πολλά παιχνίδια. Πριν ξεκινήσουμε αυτό που θέλω να δουλέψω, τους κάνω πολλές ερωτήσεις για το πώς πέρασαν τη μέρα τους, κάτι που θα ήθελαν να μου πουν και προσπαθώ να τους κάνω να μιλήσουν παραπάνω για να αποκτήσουν οικειότητα, αν και δυσκολεύονται.

### **9. Ποια άλλα εποπτικά μέσα χρησιμοποιείτε στη μαθησιακή διαδικασία;**

Το κινητό μου, λόγω έλλειψης υπολογιστή. Από εκεί ψάχνουμε λέξεις, βλέπουμε βίντεο ή ιστορίες και τραγούδια. Κάρτες, φύλλα εργασίας.

**10. Τι είδους δραστηριότητες επιλέγετε συνήθως για τους μαθητές και τις μαθήτριες στις Τ.Υ.;**

Κάρτες, επιτραπέζια παιχνίδια, που μέσα σε αυτά, εντάσσω δοκιμασίες. Ένα παράδειγμα: τον τελευταίο καιρό διαπίστωνα ότι ένας μαθητής μου, αυτός που είναι από την Αφρική, μπερδεύει τις προσωπικές αντωνυμίες και τα πρόσωπα, αλλά και τον αριθμό –ενικό και πληθυντικό. Δουλέψαμε μέσα από το φιδάκι. Εάν έχανε τον έβαζα να μου πει ας πούμε «Μου αρέσει η μπλούζα σου» ή «Σου αρέσει η μπλούζα». Κάπως έτσι. Επίσης, τους βάζω να φτιάχνουν ιστορίες. Τους δίνω λέξεις ή εκφράσεις και τους ζητάω να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους και να κάνουν παραγωγή γραπτού λόγου.

**11. Χρησιμοποιείτε τη μητρική τους γλώσσα στη διδασκαλία σας; Αν ναι, σε ποιες περιπτώσεις και γιατί;**

Ναι το κάνω. Επίσης, χρησιμοποιούμε τα αγγλικά σαν ενδιάμεση. Πολλές φορές τους λέω ότι ενδιαφέρομαι να μάθω τη γλώσσα τους και τους βάζω να μου μάθουν αυτοί. Το κάνουμε κάπως σαν ανταλλαγή. Μπορεί να μου πουν αυτά κάποιες λέξεις τι σημαίνουν, έπειτα τους λέω εγώ. Μια φορά, μια μαθήτρια μου είχε φέρει όλο το αλφάβητο γραμμένο στη γλώσσα της. Ήταν από την Περσία.

**Δ. Στάσεις/Απόψεις για τις δυσκολίες κατά τη διδασκαλία της γλώσσας**

**12. Τι θεωρείτε ότι δυσκολεύει περισσότερο τους μαθητές κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (γραμματική, λεξιλόγιο, παραγωγή προφορικού λόγου);**

Νομίζω η γραφή. το να γράψουν. Γιατί κάποιες βασικές γνώσεις στα ελληνικά έχουν. Στον γραπτό λόγο έχουν πιο μεγάλο πρόβλημα να εκφραστούν. Προφορικά κάτι γίνεται. Βέβαια, εξαρτάται πάντα. Βλέπω διαφορές, ας πούμε οι Ρομά μαθητές έχουν πολύ καλό λεξιλόγιο, ξέρουν πάρα πολλές λέξεις. Αλλά έχουν θέμα με τη γραφή. Τα υπόλοιπα παιδιά μπορεί να κάνουν ωραία γράμματα, να θυμούνται κανόνες αλλά έχουν ελλιπές λεξιλόγιο. Υπάρχει διαφορά από παιδί σε παιδί. Τα παιδιά από την Αφρική αρνούνται να μιλήσουν στα ελληνικά, επιμένουν στην αγγλική. Μπορεί να ρωτήσω κάτι στα ελληνικά και εκείνα μου απαντούν στα αγγλικά. Άρα κατανοούν τον προφορικό αλλά δυσκολεύονται στην παραγωγή.

**13. Ποιες είναι οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στις Τ.Υ. ως προς τη γλωσσική διδασκαλία;**

Το κυριότερο είναι ότι πολλές φορές ντρέπονται να εκφραστούν. Όσο και να τους ρωτάω δεν θέλουν να μιλήσουν. Ίσως φοβούνται ότι θα κάνουν κάτι λάθος.

**14. Υπάρχουν σχολικά εγχειρίδια αποκλειστικά για τη γλωσσική διδασκαλία στο Τ.Υ.;**

**Τα χρησιμοποιείτε;**

Υπάρχουν τα Γεια σας, αλλά τα χρησιμοποιώ πολύ λίγο.





