



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
σε συνεργασία με το  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

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

Τίτλος εργασίας:

**Πρακτικές γραμματισμού σε μια πολυγλωσσική σχολική τάξη Δημοτικού  
και αυτοεθνογραφικές εκπαιδευτικές διαδρομές.**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της Σοφίας Λύτρα  
Α.Μ.: 4382021018

Επιβλέπουσα: Ελένη Καραντζόλα

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής: Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη, Ρούλα Κίτσιου

ΡΟΔΟΣ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2023



*Στους μαθητές και τις μαθήτριές μου για το υπέροχο ταξίδι!*

*Στη γιαγιά μου για όλα!*



«Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Λύτρα Σοφία που την εκπόνησε.

Οι απόψεις που διατυπώνονται στην παρούσα εργασία εκφράζουν αποκλειστικά τη συγγραφέα»



## Περίληψη

Στην παρούσα εργασία ερευνώνται, καταγράφονται και αναλύονται πρακτικές γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα σε μια πολυγλωσσική τάξη Γ΄ Δημοτικού σε σχολική μονάδα του κέντρου της Αθήνας. Χαρακτηριστικό στοιχείο της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης αποτελεί η ποικιλότητα των μητρικών γλωσσών των μαθητών/τριών (μπενγκάλι, κινέζικα, αλβανικά, αραβικά, ρομανί, ελληνικά). Οι μαθητές/τριες προσπαθούν να αλληλοεπιδράσουν, να μάθουν, να εκφραστούν προφορικά ή γραπτά σε ένα τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και σε ένα γλωσσικό περιβάλλον με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Ο ερευνητικός καμβάς δομήθηκε σε τρεις άξονες, με τα αντίστοιχα τα ερευνητικά ερωτήματα, και αναφέρονται: α. στην εύρεση τρόπων αξιοποίησης της πρώτης γλώσσας (Γ1) των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης (Γ2) στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος β. στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων κριτικού γραμματισμού που συμβάλλουν στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με την ακαδημαϊκή γλώσσα και γ. στους τρόπους με τους οποίους ο/η εκπαιδευτικός διαμεσολαβεί ανάμεσα στο ΑΠΣ (περιεχόμενο, στόχοι) και στους γλωσσικούς πόρους των μαθητών/τριών μιας πολύγλωσση τάξης. Η μεθοδολογία που ακολουθείται στην παρούσα εργασία είναι η αυτοεθνογραφική μέθοδος. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, ως δρων υποκείμενο στην ερευνητική διαδικασία ανέλυσε τις καθημερινές πρακτικές και δράσεις, αναγνώρισε πλευρές και απαιτήσεις της διδασκαλίας που βρίσκονταν σε λανθάνουσα κατάσταση, προέβη σε συνεχείς μετατοπίσεις ακολουθώντας τη ροή της τάξης, η οποία καθοριζόταν πολλές φορές από τα ίδια τα παιδιά. Στη συγγραφή του αυτοεθνογραφικού κειμένου καταγράφονται και αναλύονται από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια οι εμπειρίες, οι στοχασμοί, η διαδικασία της ερευνητικής πορείας στο πεδίο της τάξης σε σχέση με το γλωσσικό μάθημα. Μέσα από την παραγωγή ενός ποικίλου υλικού (αυθεντικά κείμενα, πολυτροπικά κείμενα, αυθεντικοί διάλογοι, σχόλια μαθητών/τριών, ηχητικά podcast κ.τ.λ.) τεκμαίρεται η γραπτή και προφορική ανταπόκριση των παιδιών στα γλωσσικά ερεθίσματα που παρήχθησαν μέσα από δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού και δραστηριότητες που έδωσαν χώρο στη μητρική γλώσσα των παιδιών. Εν κατακλείδι, το κλίμα αποδοχής και επιτρεπτικότητας της άλλης γλώσσας συντέλεσε στη δημιουργία συνάψεων ανάμεσα στη μητρική γλώσσα και στην ελληνική, στη μεταφορά εννοιών από τη μία γλώσσα στην άλλη ως πάγια διδακτική τακτική, στη δημιουργία συμβάντων γραμματισμού από τα ίδια τα



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**

παιδιά, στον εμπλουτισμό λεξιλογίου, στην κατάκτηση και στον χειρισμό ακαδημαϊκού  
λεξιλογίου εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας.

*ΔΠΜΣ Ανάλυση και διδασκαλία*

πρώτης & δεύτερης/ξένης γλώσσας



## **Abstract**

Literacy practices in a multilingual elementary school classroom and autoethnographic educational pathways.

In this work, literacy practices that take place in a third grade multilingual classroom in a school unit in the center of Athens are researched, recorded and analyzed. A characteristic element of the anthropo-geography of the class is the diversity of the mother tongues (Bengali, Chinese, Albanian, Arabic, Romani, Greek) of the students. Students try to interact, learn, express themselves orally or in writing within a typical educational context and in a linguistic environment with Greek as a second language. The research was structured in three axes, which, in turn, highlighted the main research questions, and focused on: a. finding ways to utilize the first language (L1) of non-native students in learning Greek as a second language (L2) in the context of a standard education system b. planning critical literacy activities that contribute to students' familiarization with academic language and c. the ways in which the teacher mediates between the curriculum (content, objectives) and the linguistic resources of a multilingual class's students. The methodology followed in this work is the autoethnographic method. The teacher-researcher, as an active subject in the research process, analyzed the everyday practices and actions, identified the latent aspects and requirements of teaching, and made constant shifts following the flow of the educational process, which was often determined by the children themselves. In the autoethnographic text, the teacher-researcher records and analyzes the experiences, the musings and the field research process in relation to language learning. The children's written and oral response to the linguistic stimuli, that came in the form of critical literacy activities and activities that provided a "voice" to the children's mother tongue, is revealed through the production of a variety of material (authentic texts, multimodal texts, authentic dialogues, the students' own comments, audio podcasts, etc.). In conclusion, the atmosphere of acceptance and permissiveness of the other language contributed to the creation of synapses between the mother tongue and Greek, to the transfer of concepts from one language to another as a consolidated teaching strategy, to the creation of literacy events by the children themselves, to the enrichment of vocabulary, to the acquisition and handling of academic vocabulary inside and outside the classroom.



## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	6
Κατάλογος Ακρωνυμίων.....	12
Ευχαριστίες.....	13
Εισαγωγή .....	15
Α΄ Θεωρητικό Μέρος .....	1
1.Γραμματισμός και Παιδαγωγική Πράξη.....	1
1.1 Από τον γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς.....	1
1.2 Παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού.....	8
1.2 Διγλωσσία και κριτικός γραμματισμός.....	13
2. Το θεσμικό πλαίσιο για τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα.....	21
2.1 Η γλωσσική ποικιλότητα στο ελληνικό σχολείο.....	21
2.2 Η δεύτερη γλώσσα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών .....	24
2.2.1 Αναλυτικό Πρόγραμμα 2003 .....	25
2.2.2 Αναλυτικό Πρόγραμμα 2011 .....	27
2.2.3 Αναλυτικό Πρόγραμμα 2021.....	33
2.2.4 Κριτική Προσέγγιση των ΑΠΣ .....	35
2.3 Τα αντισταθμιστικά μέτρα διδασκαλίας για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. ....	38
3.Η πολυπολιτισμική ανθρωπογεωγραφία της τυπικής εκπαίδευσης .....	40
3.1 Στοιχεία της πολιτισμικής σύνθεσης των τάξεων.....	40
3.2 Η μαθητική ανθρωπογεωγραφία της Αθήνας .....	44
Β Ερευνητικό Μέρος .....	48
4. Στόχοι και μεθοδολογία .....	48
4.1 Ερευνητικοί στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα .....	48
4.2 Η μεθοδολογία της Αυτοεθνογραφίας .....	49
4.2.1 Αυτοεθνογραφία: ορισμός και ιστορική αναδρομή .....	49





4.2.2 Μεθοδολογικά χαρακτηριστικά της Αυτοεθνογραφίας.....	51
4.2.3 Εκπαιδευτική προέκταση και σκοποί.....	56
5. Ερευνητικό πεδίο και ανάλυση.....	57
5.1 Προφίλ Σχολείου.....	57
5.2 Κοινωνικό και γλωσσικό προφίλ μαθητών/τριών.....	58
5.3 Η αίθουσα.....	59
5.4 Αυτοεθνογραφικές διαδρομές: σχεδιασμός και εκπαιδευτική πράξη.....	59
Εισαγωγικές σκέψεις.....	60
A. Δραστηριότητες γραμματισμού με αφορμή το κείμενο «Η Αργυρώ γελάει»: δημιουργική γραφή.....	62
Ανάγνωσης, κατανόηση και γραμματική επεξεργασία του κειμένου «Η Αργυρώ γελάει».....	64
Η ανάγκη σύνδεσης των μαθητών/τριών με την πολιτισμική τους ταυτότητα.....	72
Ένας μαθητής δημιουργεί συμβάν γραμματισμού - ανάγνωση βιβλίου.....	76
Δύο βιβλία αποτέλεσμα ομαδικής δημιουργικής συγγραφής.....	79
Πέρα από τα όρια της τάξης.....	84
B. Δραστηριότητες γραμματισμού γύρω από την δημιουργία podcast: Επεξεργασία προφορικού λόγου.....	84
Η ιδέα και η αρχική υλοποίηση.....	84
Ο τρόπος δημιουργίας των podcast.....	88
Διαδικασία ανάγνωσης και ηχογράφησης των κειμένων.....	91
Δημοσιογράφοι: από το σχολείο στο σπίτι.....	93
Θέματα υπό επεξεργασία.....	94
1ο podcast.....	94
2ο podcast.....	95
3ο podcast.....	99
Τα podcast στις μητρικές γλώσσες.....	105
Γ. 28η Οκτωβρίου – Πολυτεχνείο, σε μια αλλόγλωσση και αλλοεθνή τάξη.....	110



<i>Ιστορικά γεγονότα τότε και σήμερα: ένα σύμβολο προκαλεί ανησυχία.</i> .....	110
<i>Πολυτεχνείο: Τα μηνύματα των φοιτητών/τριών ταξιδεύουν μέσα στις πολιτισμικές ταυτότητες της τάξης.</i> .....	113
Συμπεράσματα .....	120
Βιβλιογραφία .....	127
Παράρτημα.....	138



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

## Κατάλογος Ακρωνυμίων

ΔΠΜΣ Ανάλυση και διδασκαλία

πρώτης & δεύτερης/ξένης γλώσσας

<b>ΑΠΣ</b> Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών	<b>ΙΕΠ</b> Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
<b>Γ1</b> Πρώτη γλώσσα	<b>ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ</b> Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας
<b>Γ2</b> Δεύτερη γλώσσα	<b>ΠΣ</b> Πρόγραμμα Σπουδών
<b>ΔΕΠΠΣ</b> ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	<b>RSC</b> Refuge Support Aegean
<b>Δ.Υ.Ε.Π</b> Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων	<b>Τ.Υ.</b> Τάξη Υποδοχής
<b>Ε.Κ.Κ.Ε</b> ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΕΝΤΡΟΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ	<b>ΦΕΚ</b> Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης
<b>ΕΛΣΤΑΤ</b> Ελληνική Στατιστική Αρχή	<b>Υ.ΠΑΙ.Θ</b> Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
<b>ΖΕΠ</b> Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας	



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

## Ευχαριστίες

*ΔΠΜΣ Ανάλυση και διδασκαλία*

*πρώτης & δεύτερης/ξένης γλώσσας*

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτριά μου και επιβλέπουσα της διπλωματικής αυτής εργασίας κ. Ελένη Καραντζόλα, για την επιστημονική της υποστήριξη και καθοδήγηση, αλλά και για την ενθάρρυνση της σ' όλη αυτή τη δημιουργική διαδρομή. Ακόμη να ευχαριστήσω θερμά την κ. Ρούλα Κίτσιου για την ενεργή υποστήριξή της και την καίρια συμβολή της σ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας. Ευχαριστώ επίσης θερμά την κ. Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη για τη συμμετοχή της στην τριμελή επιτροπή και για τα γόνιμα σχόλια και τις παρατηρήσεις της.

Τέλος θα ήθελα να αποδώσω ιδιαίτερες ευχαριστίες στο Σύλλογο Διδασκόντων και τη Διευθύντρια του Δημοτικού Σχολείου όπου εργάστηκα και πραγματοποίησα την συγκεκριμένη έρευνα, για το υποστηρικτικό πλαίσιο που μου παρείχαν και τις εμπειρίες που απλόχερα μοιράστηκαν μαζί μου.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

*ΔΠΜΣ Ανάλυση και διδασκαλία*  
πρώτης & δεύτερης/ξένης γλώσσας



## Εισαγωγή

Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από πολιτισμικό πλουραλισμό και εθνοπολιτισμική πολυμορφία. Οι μετακινήσεις των πληθυσμών εξαιτίας ποικίλων παραγόντων (πόλεμοι, οικονομική κρίση, φτωχοποίηση, περιβαλλοντικές συνθήκες) έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Η παρουσία αλλόγλωσσων και αλλοεθνών μαθητών/τριών ολοένα και αυξάνεται και οι πολυπολιτισμικές τάξεις αποτελούν εδώ και δεκαετίες την εκπαιδευτική πραγματικότητα της ελληνικής επικράτειας. Η εκπαίδευση έχει κομβικό ρόλο στην διαχείριση κάθε κοινωνικής αλλαγής και ο ρόλος του σχολείου είναι παρεμβατικός καθώς οφείλει να αμβλύνει τις κοινωνικοπολιτισμικές αντιθέσεις που προκύπτουν. Επίσης οφείλει να προωθήσει την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη και εξέλιξη κάθε μαθητή/τριας λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδιαίτερες ανάγκες τους/της. Στη νέα λοιπόν αυτή πρόκληση το σχολείο είναι αναγκαίο να δημιουργήσει ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον το οποίο να στοχεύει και στην ακαδημαϊκή ενδυνάμωση των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών. Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η θετική στάση του/της εκπαιδευτικού απέναντι στη μητρική γλώσσα και το πολυπολιτισμικό κεφάλαιο που οι μαθητές/τριες φέρουν, μπορούν να συμβάλλουν στη θετική μαθησιακή διαδρομή των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών.

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανίχνευση των πρακτικών γραμματισμού που θα βοηθήσουν τους αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες να κατακτήσουν την ελληνική γλώσσα, να αναπτύξουν ακαδημαϊκό λεξιλόγιο και να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη στο σύνολο του γνωστικού τους κεφαλαίου. Η διαφοροποίηση των διδακτικών ενοτήτων του σχολικού εγχειριδίου με προσαρμοσμένες δραστηριότητες και η διαμεσολάβηση ανάμεσα στο περιεχόμενο και τους στόχους του ΑΠΣ και στους πόρους των μαθητών/τριών αποτελούν πρόκληση για τον/την εκπαιδευτικό.

Η εργασία χωρίζεται στο θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται θεωρίες σχετικές με τον γραμματισμό και τους πολυγλωσσισμούς, τον κριτικό γραμματισμό στην παιδαγωγική πράξη και τη σύνδεσή του με τη διγλωσσία. Στο δεύτερο κεφάλαιο η εργασία παρουσιάζει το θεσμικό πλαίσιο που αφορά τη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας (Γ2) και στις ανάλογες αναφορές σχετικά με την μητρική γλώσσα (Γ1) των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών. Καταγράφεται η παρουσία και των δύο



γλωσσών (Γ1, Γ2) στα ΑΠΣ 2003-2011 και στα Νέα Προγράμματα του 2021, μέσα από μια κριτική προσέγγιση. Αναφορά επίσης γίνεται στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), που αφορούν την ενίσχυση των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών, ως αντισταθμιστικό μέτρο διδασκαλίας για την ελληνική γλώσσα. Στο τρίτο κεφάλαιο καταγράφονται στοιχεία που αφορούν την πολιτισμική μαθητική σύνθεση των τάξεων από το 1995 έως σήμερα, με στόχο να αναδείξουν το πολιτισμικό τοπίο του σύγχρονου ελληνικού σχολείου και ιδιαίτερα των σχολείων του κέντρου της Αθήνας.

Η μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι η αυτοεθνογραφία. Ο ορισμός, τα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά, οι σκοποί και η σύνδεσή της ως εργαλείο έρευνας στην εκπαίδευση, παρουσιάζονται στο ερευνητικό μέρος και συγκεκριμένα στο τέταρτο κεφάλαιο. Η αυτοεθνογραφία ως μεθοδολογία, συνδιαλέγεται με στοιχεία της ποιοτικής έρευνας με τις εμπειρίες και τα προσωπικά βιώματα του/της ερευνήτριας, καθώς αποτελεί συνυποκείμενο στο πεδίο έρευνας. Συγκεκριμένα ως πεδίο έρευνας στην παρούσα εργασία ορίζεται η πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική τάξη ενός δημόσιου δημοτικού σχολείου στο κέντρο της Αθήνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές διαδρομές μιας πολυπολιτισμικής-πολυγλωσσικής τάξης, μέσα από την παράθεση αυθεντικών γεγονότων από τη τάξη (συζητήσεις, διάλογοι), από τις δραστηριότητες (δημιουργίες, γραπτά κείμενα), άλλα και διάφορα συμβάντα από τη σχολική ζωή. Καταγράφονται από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια οι προβληματισμοί, οι σκέψεις κατά/για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων, τη διαχείριση του ΑΠΣ, με στόχο τη γλωσσική εξέλιξη και ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Τα ερευνητικά δεδομένα αναδύονται, καταγράφονται και ερμηνεύονται μέσα από μια ανοιχτή συνεχή δυναμική διαδικασία όπου η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, στοχάζεται, αναστοχάζεται, παρατηρεί και αυτοπαρατηρείται και κυρίως συνδιαλέγεται με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Ερευνητικά τεκμήρια αποτελούν τα αυθεντικά κείμενα των μαθητών/τριών ομαδικά ή ατομικά, τα πολυτροπικά κείμενα που παράγονται στη σχολική αίθουσα, οι συζητήσεις/διάλογοι που λαμβάνουν χώρα, οι αντιδράσεις των παιδιών πάνω σε ασκήσεις και δραστηριότητες, η καταγραφή της μαθησιακής διαδικασίας από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Σε αυτό το πλαίσιο δράσης δημιουργούνται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: Πώς ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να διαμεσολαβήσει ανάμεσα στο ΑΠΣ (περιεχόμενο, στόχοι) και στους γλωσσικούς πόρους των μαθητών/τριών μιας πολύγλωσση τάξης;



Πώς μπορεί να αξιοποιηθεί η πρώτη γλώσσα (Γ1) των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης (Γ2) στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος; Πώς δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού συμβάλλουν στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με την ακαδημαϊκή γλώσσα;

Στα Συμπεράσματα, που αποτελούν το τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας, καταγράφονται και αναλύονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα ερευνητικά δεδομένα με βάση την αυτοεθνογραφική μέθοδο.





## Α' Θεωρητικό Μέρος

### 1. Γραμματισμός και Παιδαγωγική Πράξη

#### 1.1 Από τον γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς

Ο *γραμματισμός* είναι μια εννοιολογική κατασκευή των τελευταίων ετών. Η διαφοροποίηση του όρου στο πέρας των εποχών και εντός των κοινωνιών είναι δεδομένη, καθώς για πολλούς αιώνες ταυτίστηκε με τον όρο αλφαριθμητισμός (εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης), έπειτα με τη λογοτεχνία και τον τρόπο γραφής της (περίοδος Ρομαντισμού). Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο άρχισε ο *γραμματισμός* να διευρύνεται σε κοινωνικές πτυχές. Στη μεταπολεμική περίοδο η UNESCO προσανατόλισε τον «εγγραμματισμό» στο σύνολο των γνώσεων, των δεξιοτήτων σε σχέση με τη γραφή και ανάγνωση, αλλά και σε συνδυασμό με το πολιτισμικό κεφάλαιο της κάθε πολιτισμικής ομάδας-κοινότητας στην οποία υλοποιούνταν οι δράσεις γραμματισμού. Το 1965, η Παγκόσμια Συνέλευση Υπουργών Παιδείας, όρισε τον γραμματισμό ως «τον τρόπο προετοιμασίας του ανθρώπου για έναν κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό ρόλο που ξεπερνά το επίπεδο των βασικών γνώσεων γραφής και ανάγνωσης» (Ντίνιας & Γώτη, 2016, σ. 22-23). Κοινωνικά χαρακτηριστικά αναγνώρισε στον γραμματισμό ο Graves (1992), μιλώντας για μια δεξιότητα ελέγχου του περιβάλλοντος που ζει ένα άτομο μέσω του λόγου. Ενώ οι Barton & Hamilton (2000), υποστήριξαν αργότερα πως ο γραμματισμός συνιστά μια κοινωνική-πρακτική. Τα τελευταία 100 χρόνια βρίσκονται στο επίκεντρο των ερευνών, ζητήματα που αφορούν τη φύση της ανάγνωσης, της γραφής, τις κοινωνικές λειτουργίες και τα αποτελέσματά τους, όπως και τον τρόπο που επιτυγχάνεται η εκμάθηση και η διδασκαλία τους. Παρά τις διαφορές που καταγράφονται από χώρα σε χώρα, εντοπίζονται και σημεία αναφοράς που είναι κοινά στην παραδοσιακή προσέγγιση και στην προσέγγιση της γλώσσας ως όλου, και έπειτα στον κριτικό γραμματισμό και στις εκδοχές που αυτός αναπτύσσει. (Καραντζόλα, 2004).

Κατά τις παραδοσιακές προσεγγίσεις του γραμματισμού, η ανάγνωση και γραφή αποτελούν απλώς γνωστικές, νευρολογικές και νοητικές διαδικασίες. Η έννοια της



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

«αναγνωστικής ετοιμότητας» κυριάρχησε το μεγαλύτερο μέρος του 20<sup>ού</sup> αιώνα. Ορίστηκε ως στάδιο ανάπτυξης του παιδιού κατά το οποίο είναι έτοιμο να δεχτεί την διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, ένα αναπτυξιακό στάδιο που συνδέεται αποκλειστικά με την σχολική του φοίτηση. Στην προσέγγιση αυτή δεν λαμβάνεται η διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής ως μια κοινωνική διάσταση που ξεκινά και αναπτύσσεται πολύ νωρίς για το παιδί (Ντίνας & Γώτη, 2016:26). Στα τέλη του 19<sup>ου</sup> με αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, αμφισβητήθηκε η προσέγγιση που στηρίχτηκε στο μοτίβο «μαθαίνει κανείς γράμματα» μέσω των «βασικών» (αναγνώριση λέξεων, ορθογραφία και μεγαλόφωνη ανάγνωση,) αλλά και μέσω των «κλασικών» (έκθεση στον λογοτεχνικό κανόνα). Η κριτική και αμφισβήτηση του εκπαιδευτικού αυτού μοντέλου, ξεκίνησε, από κοινωνίες με έντονο το στοιχείο της γλωσσικής και άλλης ετερότητας, λόγω του αποκλεισμού που βίωναν μεγάλες κατηγορίες πληθυσμού. Στη Ελλάδα η παραδοσιακή αυτή προσέγγιση αποδείχτηκε ιδιαίτερα ανθεκτική (Καραντζόλα, 2004).

Κατά την δεκαετία του '60, η συζήτηση μεταξύ των ειδικών για την ανάγνωση και γραφή κινήθηκε προς την προσέγγιση της «γλώσσας ως όλου». Η έμφαση απομακρύνθηκε από τις αντιστοιχίσεις ήχου-γραμμάτων και τα νοήματα μεμονωμένων λέξεων. Η ανάγνωση έτσι αντιμετωπίστηκε ως κατασκευή νοήματος στον εσωτερικό γνωσιακό χώρο. Η παιδαγωγική πράξη μετατοπίζεται από την παθητική πρόσληψη πληροφορίας και δεξιοτήτων που χαρακτήριζε την διδασκαλία κατά την ανάγνωση στην παραδοσιακή προσέγγιση, σε μια πιο ενεργή παραγωγή ιδεών και ανάπτυξη ατομικών ικανοτήτων στην κατασκευή νοήματος. Η παιδαγωγική αυτή, χαρακτηρίστηκε ως κίνημα του προοδευτισμού. Ανέδειξε την εμβάπτιση στη γλώσσα και στο έντυπο υλικό, ως μια σημαντική ανάγκη της διδασκαλίας σε σχέση με το νόημα των κειμένων, τις αντιδράσεις των αναγνωστών/τριών στα λογοτεχνικά κείμενα αλλά και την ανάγκη για ποιοτικότερες διαδικασίες αξιολόγησης (Καραντζόλα, 2004).

Τη δεκαετία του '70 κυριάρχησε η αντίληψη για την ανάγνωση και γραφή ως ειδικές γνωσιακές δεξιότητες, ενώ στις αρχές της δεκαετίας του '80 υπογραμμίζεται ο εγγενώς κοινωνικός χαρακτήρας του γραμματισμού. Ο χώρος των σπουδών γραμματισμού ενισχύει το νόημα έναντι των μηχανικών δεξιοτήτων. Το νόημα γίνεται κατανοητό μέσω κοινωνικοπολιτισμικών διαδικασιών περισσότερο, παρά ως μια διαδικασία εσωτερικών γνωσιακών καταστάσεων. Ο γραμματισμός έτσι



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

αντιμετωπίζεται ως ένα ζήτημα κοινωνικής πρακτικής, ενώ η διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής ως κοινωνικές δραστηριότητες (Καραντζόλα, 2004).

Τις τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup>, σημειώνεται σημαντική αλλαγή στον τρόπο που αντιμετωπίζεται η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής σε σχέση με τις προηγούμενες δεκαετίες. Αναγνωρίζεται πως τα παιδιά στα πρώτα στάδια της ζωής τους «χτίζουν» την προσωπική τους σχέση με την γραφή και ανάγνωση, καθώς ο γραπτός λόγος ενυπάρχει στο περιβάλλον τους. Εισάγονται τρεις όροι *αναδυόμενη ανάγνωση*, *αναδυόμενη γραφή* και *αναδυόμενος γραμματισμός*, που υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων λειτουργούν ως πρόδρομοι για την ανάπτυξη της γραφής και ανάγνωσης πριν τη διδασκαλία του συμβατικού γραμματισμού στο σχολείο (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Κατά τις σύγχρονες προσεγγίσεις, ο όρος *γραμματισμός* αφορά την ικανότητα του ατόμου να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά το περιβάλλον μέσω του γραπτού λόγου (Χατζησαββίδης, 2003). Ο *γραμματισμός* νοείται ως μια κοινωνικοπολιτισμική πρακτική στην οποία περιέχονται ιδεολογίες και άλλα στοιχεία της κοινωνίας που αυτός αναπτύσσεται. Ο όρος γραμματισμός δεν αφορά μόνο την κατανόηση και ερμηνεία ενός γραπτού κειμένου, αλλά και την κριτική ικανότητα που κάθε άτομο παράγει σε σχέση με τα πολλαπλά είδη λόγου και την κατανόηση σημαντικών και χρήσιμων για την ζωή του δεδομένων βάση αυτών (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Για να δημιουργηθούν κριτικοί αναγνώστες/τριες και συγγραφείς κειμένων, ικανοί να διαγιγνώσκουν και να χειρίζονται την ιδεολογική διάσταση του γραμματισμού, πρέπει να εκπαιδευτεί ο αναγνώστης/τρια πως τα κείμενα εμπεριέχουν ιδεολογικές θέσεις και δεν είναι ουδέτερα από ούτε κατά την ανάγνωση ούτε κατά τη γραφή. Η γλώσσα, τα κείμενα, ο λόγος «αντανακλούν» τον κόσμο και υπηρετούν τα συμφέροντα μιας ιδιαίτερης ομάδας. Δηλαδή την κοινωνική τάξη, το φύλο ή τον πολιτισμό μιας ομάδας. Οι μαθητές/τριες φέρνουν μαζί τους στην τάξη γνώσεις, δεξιότητες, τις πολιτισμικές τους ταυτότητες αλλά και κοινωνικές γνώσεις και εμπειρίες. Τα κείμενα, τα είδη λόγου, η γλώσσα που οι μαθητές/τριες φέρνουν μαζί τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, δεν αποτελούν απλώς ατομικές τους διαφορές ή έλλειψή τους. Το κεφάλαιο των μαθητών/τριών, αν και αντιμετωπίζεται διεκπεραιωτικά ή και αρνητικά κατά την διδασκαλία, οδηγεί μέσω της κατάλληλης αντιμετώπισης, στην *εκμάθηση απόψεων* (standpoint) (Καραντζόλα, 2004).



Στις *πρακτικές γραμματισμού* (literacy practices), ο γραμματισμός νοείται ως μια «συγκεκριμένη ανθρώπινη δραστηριότητα», που αναφέρεται όχι μόνο στο τι οι άνθρωποι κάνουν σε σχέση με τον γραμματισμό, αλλά και τι θεωρούν ότι κάνουν, δηλαδή το σύνολο των ιδεολογιών και το αξιολογικό φορτίο που εναποθέτουν μέσα στον γραμματισμό. Η πράξη και η γνώση εμπεριέχονται στην έννοια πρακτική (Baynham, 2002). Έτσι το «τι;» των πρακτικών γραμματισμού αφορά στις εμπειρικές περιστάσεις όπου τα άτομα χρησιμοποιούν στον γραπτό λόγο για την επίτευξη κοινωνικών στόχων. Η άλλη διάσταση αφορά το «πώς;», τον τρόπο δηλαδή που τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται, αξιολογούν και δομούν ιδεολογίες σε σχέση με τους δικούς τους γραμματισμούς (Baynham, 2002). Οι εγγράμματες πρακτικές που σχετίζονται με τον γραπτό λόγο, αποκτούν κοινωνικό πρόσημο, αφού το κάθε εγγράμματο γεγονός φέρει μια πολιτισμική γνώση, η οποία αξιοποιείται κατά την παραγωγή ενός συμβάντος γραμματισμού (Barton, 2009). Οι πρακτικές κριτικού γραμματισμού εστιάζουν στο πώς, στο γιατί αλλά και ποιόν/α εξυπηρετεί, κάθε κείμενο που κατασκευάζεται.

Τα *Συμβάντα γραμματισμού* (literacy practices), είναι: «...κάθε ακολουθία δράσης που εμπλέκει ένα ή περισσότερα άτομα και στην οποία παίζει ρόλο η παραγωγή ή/και η κατανόηση έντυπου υλικού» (Aderson, όπ. αναφ. στο Baynham, 2002:55). Τα *συμβάντα γραμματισμού*, συνδέονται με κοινωνικούς κανόνες, που διαρθρώνουν το είδος και την ποσότητα της ομιλίας σε σχέση με το γραπτό προϊόν, ενώ ορίζουν και τους τρόπους όπου η προφορική γλώσσα αποδέχεται, επεκτείνει ή αρνείται το γραπτό υλικό (Heath, όπ. αναφ. στο Baynham, 2002:55). Τα *συμβάντα γραμματισμού*, είναι μια εμπειρική παρατήρηση περίπτωσης, όπου οι άνθρωποι πετυχαίνουν το γραμματισμό, εμπλέκοντας προφορικά και γραπτά μέσα. Σημαντικό για την σύλληψη και εξέλιξη ενός συμβάντος γραμματισμού, είναι το περιβάλλον ή το πεδίο που εξελίσσεται. Τα εγγράμματα γεγονότα αποτελούν επιμέρους περιστάσεις ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής καθώς προσπαθούν μόνα τους ή μαζί με άλλους να κατανοήσουν ή και να παράγουν σημεία γραφής. Η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν διαδικασίες που χαρακτηρίζουν την λειτουργικότητα της καθημερινότητά τους. (Barton, 2009:59).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μια θεωρία για την γλώσσα που εκλαμβάνει τον γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική, θα πρέπει να λειτουργεί σύμφωνα με την «ολιστική θεωρία μεταβάσεων» όπως ορίζεται από τον Stubbs (1987), που συνδέεται με τη διαδικασία απόκτησης του γραμματισμού. Μεταβάσεις δηλαδή από τον προφορικό



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

στον γραπτό λόγο, από τον καθημερινό στον επίσημο, από τον αυθόρμητο στο προσχεδιασμένο, από τον ιδιωτικό στον δημόσιο και από το πρότυπο στο μη. Στη δε διγλωσσία των ατόμων, υπάρχουν μεταβάσεις από την πρώτη γλώσσα (Γ1) στην δεύτερη (Γ2) (Stubbs, *όπ. αναφ. στο Baynham, 2002: 147*). Η θεωρία της γλώσσας συνδέεται με τη θεώρηση του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική. Ως εκ τούτου περιλαμβάνει την εξήγηση της γλωσσικής οργάνωσης ολόκληρων κειμένων, αλλά του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα σε προφορικό και γραπτό επίπεδο ενσωματώνεται στα κοινωνικά συμφραζόμενα ή τα δημιουργεί. Σημαντικό είναι να ερμηνευτούν, η χρήση της γλώσσας, σε επίπεδο προφορικού λόγου αλλά και γραπτού. Η θεώρηση αυτή είναι αναγκαίο να αποσαφηνίσει τις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου σε διάφορα πλαίσια και επικοινωνιακά συμφραζόμενα. Να δηλωθεί η διεπίδραση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου εντός των συμφραζόμενων με γλωσσικούς όρους αλλά και να επισημανθεί η σπουδαιότητα της διαπολιτισμικής ποικιλότητας κατά τη χρήση σε προφορικό και γραπτό επίπεδο (Baynham, 2002). Οι πρακτικές γραμματισμού που στηρίζουν την εκπαιδευτική πρακτική είναι ανάγκη να επεξηγούν με πληρότητα τα χαρακτηριστικά της γλώσσας και όχι να περιορίζονται με κριτική διάθεση σε περιοχές υψηλού ενδιαφέροντος. Ως εκ τούτου ένα κατάλληλο γλωσσικό μοντέλο εμπεριέχει διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής οργάνωσης, όπως το κείμενο, τα λεξικογραμματικά στοιχεία και τη φωνολογία (Baynham, 2002).

Ο κριτικός γραμματισμός δημιουργήθηκε από αντιλήψεις που διατύπωσε ο Halliday (1994), και οι διάδοχοί του. Σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού, τα γλωσσικά φαινόμενα συνδέονται με τα κοινωνικά, καθώς η γλωσσική χρήση είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις σχέσεις εξουσίας που διέπουν την ανθρώπινη επικοινωνία σε κάθε μορφή σχέσης. Η επικοινωνία αντιμετωπίζεται ως ένα φαινόμενο δυναμικό το οποίο μεταλλάσσεται ανάλογα τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες και το οποίο δεν καλλιεργείται έξω από το κοινωνικό γίνεσθαι (Ντίνας & Γώτη, 2016). Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα με σκοπό να κατανοήσουν τους εαυτούς τους, τις σχέσεις που αναπτύσσουν και κατ' επέκταση τον κόσμο. Σύμφωνα με τον Halliday (1994), οι σημασίες σχηματίζονται κατά τη γλωσσική χρήση και άρα η χρήση και η λειτουργία της γλώσσας θα πρέπει να μελετάτε σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Συνεπάγεται ως εκ τούτου πως στο επίκεντρο της μελέτης βρίσκεται η σημασία και όχι τα δομικά στοιχεία της γλώσσας η οποία και αναλύεται ως σύστημα σημασιών (Ντίνας & Γώτη, 2016). Ο Halliday (1994) υποστηρίζει πως η κοινωνική πραγματικότητα διαμορφώνει τη



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

γλώσσα, αλλά και η γλώσσα συμβάλλει στη διαμόρφωση της πραγματικότητας. Τα διαφορετικά νοήματα αποτελούν απόρροια των γλωσσικών επιλογών των ατόμων και με τον τρόπο αυτό οικοδομούνται και οι διαφορετικές εκδοχές της πραγματικότητας.

Σε σχέση με τις προηγούμενες προσεγγίσεις ο κριτικός γραμματισμός δέχεται ως αυτονόητη την επικοινωνία, την καλλιέργειά της, αλλά και τη σύνδεσή της με τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες. Προκρίνει ως σημαντική τη στρατηγική κατάκτησης της γλώσσας, τα κείμενα και τη αναστοχαστική προσέγγισή τους, πέραν της κριτικής διερεύνησης των λόγων που τη διαμορφώνουν. Ο κριτικός γραμματισμός συνδέεται και έχει ως πυλώνες του τα κείμενα, την επικοινωνία, όπου και στηρίζεται η μεθοδολογία διδασκαλίας της γλώσσας (Ντίνιας & Γιώτη, 2016). Ο κριτικός γραμματισμός επίσης έχει ως στόχο την ευαισθητοποίηση απέναντι στις μορφές γραμματισμού που κυριαρχούν. Επίσης να ενισχύσει και αναπτύξει τη κριτική σκέψη απέναντί στις κυρίαρχες λειτουργίες γραμματισμού. Τέλος πέραν της μάθησης, εμπλέκεται κοινωνικά, πολιτισμικά και ιδεολογικά με τα Προγράμματα Σπουδών, προσπαθώντας να αποδώσει κοινωνική ισότητα, στις ομάδες που στερούνται δικαιωμάτων (Κουτσογιάννης, 2017).

Την προσέγγιση του Κριτικού Γραμματισμού επεκτείνει η θεωρία των Πολυγραμματισμών, στόχος της οποίας είναι η κοινωνική ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων μέσω της επεξεργασίας διαφόρων κειμενικών ειδών που έχουν συγκροτηθεί με ποικίλους τρόπους (ακουστικά, οπτικά, ηλεκτρονικά κείμενα), αλλά και μέσω της αξιοποίησης πολιτισμικών πηγών και γλωσσικών κανόνων (Αρχάκης, 2013). Η έννοια *πολυγραμματισμοί* υποδηλώνει τις ποικίλες μορφές κειμένων που σχετίζονται με τεχνολογίες, πληροφορίες, πολυμέσα αλλά και όσα κείμενα δημιουργούνται μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία με πολλές διαφορετικές γλώσσες. Μέσω του όρου αυτού ενισχύεται η σύγχρονη πολιτισμική και κοινωνική πραγματικότητα. Δηλαδή την παρουσία και σπουδαιότητα της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας αλλά και τον ρόλο και την επιρροή των νέων τεχνολογιών (Χατζησαββίδης, 2007).

Ένας βασικός όρος που εισάγεται από τους θεωρητικούς των πολυγραμματισμών είναι ο όρος του «σχεδίου» (design), ο οποίος έρχεται να αντικαταστήσει παραδοσιακούς όρους όπως «γράψιμο» και «παραγωγή λόγου». Αυτό σημαίνει ότι, η διδασκαλία του γραμματισμού πρέπει να ξεπεράσει τα παλιά αυστηρά όριά της. Μια δυναμική διαδικασία αναπτύσσεται λοιπόν, η οποία περιλαμβάνει αναζήτηση πηγών, επιλογή, συνδυασμό και σύνθεση. Ο σχεδιασμός αναφέρεται στη διαδικασία δημιουργικού





## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

μετασηματισμού των πηγών που είναι διαθέσιμες στην τάξη έτσι ώστε να ανταποκρίνεται σε ένα επικοινωνιακό γεγονός. Από τη διαδικασία αυτή του σχεδιασμού οδηγούμαστε στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, στην ενασχόληση με διάφορες γλωσσικές μορφές-ποικιλίες και νοήματα, στοιχεία που βγάζουν την γλωσσική διδασκαλία της γλώσσας από την μονόδρομη διδασκαλία τυπικών μορφών και νοημάτων (Χατζησαββίδης, 2003).

Σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (2001), η γλωσσική διδασκαλία στο πλαίσιο των Πολυγραμματισμών ακολουθεί τέσσερα διακριτά βήματα, ώστε η διδασκαλία να επιτυγχάνει την είσοδο των μαθητών σε κοινωνικές πρακτικές γραμματισμού, εξαγωγή νοημάτων και διαμόρφωση κριτικής στάσης. Τα τέσσερα βήματα είναι τα ακόλουθα:

*Τοποθετημένη πρακτική:* το στάδιο αυτό αξιοποιεί την πρότερη εμπειρία των μαθητών/τριών, ενώ δημιουργείται ένα ασφαλές περιβάλλον από τον εκπαιδευτικό με σκοπό την γνώση, που βοηθά την επαφή των μαθητών/τριών με κείμενα τα οποία έχουν συναντήσει στην καθημερινή τους ζωή, αποτελούν βίωμα και βρίσκονται στο οικείο κοινωνικό τους περιβάλλον.

*Ανοιχτή διδασκαλία:* ο/η εκπαιδευτικός αναλύει και συνεργάζεται με τους μαθητές/τριες και από τη διαδικασία αυτή οι τελευταίοι αντιλαμβάνονται τον τρόπο με τον οποίο τα γλωσσικά στοιχεία και οι γλωσσικοί μηχανισμοί συμβάλλουν στη δόμηση, τη σύσταση και την κατανόηση των κειμένων. Είναι μια δυναμική διαδικασία που αφορά αν οι μαθητές/τριες μπορούν να κατατάξουν σε κατηγορίες και να κάνουν γενικεύσεις αναπτύσσοντας θεωρίες

*Κριτική πλαισίωση:* επιχειρείται από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες η κριτική προσέγγιση του εκάστοτε κειμένου εντάσσοντάς το σε συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Πρόκειται για ένα σημαντικό στάδιο αφού ο αναστοχασμός συνδέεται με την αξιολόγηση (με μορφή επαλήθευσης) των δεδομένων που έχει προσλάβει κάθε εκπαιδευόμενος/η, αλλά και αξιολόγηση των κινήτρων που εμπλέκονται κατά την παραγωγή της γνώσης.

*Μετασηματισμένη πρακτική:* οι μαθητές/τριες καλούνται να προσαρμόσουν ένα κειμενικό είδος και να το μεταφέρουν από ένα επικοινωνιακό πλαίσιο σε ένα άλλο, μια προσπάθεια εφαρμογής όσων επεξεργάστηκαν κατά τη διδασκαλία.



## 1.2 Παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

Η προσέγγιση του παιδαγωγικού γραμματισμού, με κυριότερο εκφραστή της τον Paulo Freire, έχει τις καταβολές της στη Κριτική Παιδαγωγική και τη Μαρξιστική Φιλοσοφία. Ως εκ τούτου αντιμετωπίζει τα κείμενα σαν κατασκευάσματα που επηρεάζονται σημαντικά το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο και όχι σαν ουδέτερα προϊόντα έκφρασης (Κουτσογιάννης, 2017). Ο όρος *κριτικός γραμματισμός* (Critical Literacy), άρχισε να χρησιμοποιείται στη γλωσσική εκπαίδευση στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Οι αρχικές του καταβολές συνδέονται με τις αναζητήσεις του Freire στη δεκαετία του 1960 (Luke, 2012). Ο παιδαγωγικός κριτικός γραμματισμός, αναφέρεται σε ένα σύνολο δεξιοτήτων κριτικής ανάγνωσης, βαθύτερης κατανόησης και ερμηνείας προφορικών και γραπτών κειμένων αλλά και ανάγνωσης, που στοχεύει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων. Με τους παραπάνω τρόπους θα καταστεί δυνατή η αμφισβήτηση των κυρίαρχων ιδεολογιών και απόψεων και θα διεκδικηθεί η ισοτιμία και εντέλει ο μετασχηματισμός εντός του κοινωνικού ιστού. Στη σύγχρονη αυτή προσέγγιση κυρίαρχες είναι η ερμηνεία, η κριτική ανάλυση και η παραγωγή των κειμένων και όχι μόνο η ανάγνωση και η κατανόηση του κειμένου (Ντίνας & Γιώτη, 2016). Ο λόγος κατά τη κριτική ανάλυση λόγου θεωρείται μία μορφή κοινωνικής πρακτικής, στο πλαίσιο της οποίας αναζητείται ο τρόπος που τα κείμενα και η γλώσσα κατασκευάζουν διάφορες αναπαραστάσεις της πραγματικότητας ή συμβάλλουν στη συντήρηση, τον μετασχηματισμό ή την αμφισβήτηση των σχέσεων εξουσίας (Ντίνας & Γιώτη, 2016).

Στην παιδαγωγική πράξη ο *κριτικός γραμματισμός* έχει στόχο να οδηγήσει τα παιδιά να εντοπίσουν και έπειτα να καταδείξουν τις σχέσεις εξουσίας που διέπουν κάθε μορφή επικοινωνίας, να ερμηνεύσουν τις προθέσεις των ομιλητών/τριών και των συγγραφέων και να υποδείξουν την ανυπαρξία ιδεολογικής ουδετερότητας των κειμένων. Σύμφωνα με τον *κριτικό γραμματισμό* τα κείμενα αποτυπώνουν κοινωνικούς ρόλους, ταυτότητες και σχέσεις, ενώ την ίδια στιγμή λειτουργούν ως μέσα αμφισβήτησης εγκαθιδρυμένων ιδεών και αντιλήψεων (Janks, 2014). Οι μαθητές/ριες, πρέπει να είναι θέση να εντοπίζουν τον ιδεολογικό προσανατολισμό των πομπών των κειμένων, να ανατρέπουν τα κυρίαρχα νοήματα, να πάρουν θέση απέναντι σε αυτά, με άλλα λόγια να αναπτύξουν, τη δεξιότητα της *κριτικής γλωσσικής επίγνωσης* (Αρχάκης, 2013). Αν το πολιτισμικό κεφάλαιο, η γλώσσα και η πρότερη εμπειρία των





## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

μαθητών/τριών αποκλείονται από τη μαθησιακή διαδικασία και αντιμετωπίζεται ως κάτι περιττό, τότε οι μαθητές/τριες τοποθετούνται αυτόματα σε μειονεκτική και περιθωριοποιημένη θέση και «μαθαίνουν μέσα σε ένα εμπειρικό κενό». Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν κατά τη διδακτική διαδικασία όσα «φέρνουν» οι μαθητές/τριες, αμφισβητείται η υπάρχουσα πεποίθηση που επικρατεί στην κοινωνία ότι τα διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία είναι κατώτερα (Cummins, 2005). Οι Χατζηλουκά-Μαυρή (2010), αναφέρουν πως στόχος της σύγχρονης γλωσσικής διδασκαλίας είναι να συμβάλει μέσω του *κριτικού γραμματισμού*, στη βελτίωση της κοινωνίας επιφέροντας αλλαγές και μετατοπίσεις, που δεν μπορούν να επιτευχθούν μέσω της επικοινωνιακής και της κειμενοκεντρικής προσέγγισης.

Η εκπαίδευση θα πρέπει να δημιουργήσει σύμφωνα με τις αρχές του *παιδαγωγικού κριτικού γραμματισμού*, πολίτες με κριτικό πνεύμα που θα παρεμβαίνουν στο κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι και θα συμβάλουν στη διαμόρφωσή του. Ο Ντίνιας & Γώτη (2016, σ. 35), συνοψίζουν τέσσερις βασικές αρχές της παιδαγωγικής του *κριτικού γραμματισμού*:

- Κεντρικός στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να καταστούν οι μαθητές/τριες *κριτικά υποκείμενα*.
- Η επικέντρωση γίνεται στην ανακάλυψη των τρόπων με τους οποίους κατασκευάζεται το κείμενο (η οπτική του/της δημιουργού), αλλά και στις πρακτικές που αξιοποιούν οι αποδέκτες/τριες για την ερμηνεία του κειμένου.
- Τα μέλη της σχολικής κοινότητας είναι ωφέλιμο να συνεργάζονται για την παραγωγή νοημάτων που τους/τις αφορούν.
- Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό να εμπλέκονται σε ποικιλία κειμενικών πρακτικών.

Σύμφωνα με τους Freebody & Luke (όπ. αναφ. στο Baynham, 2002), το γλωσσικό μοντέλο για την ανάπτυξη της ανάγνωσης, υιοθετεί διαστάσεις της γλώσσας, ως κείμενο, ως κοινωνική διαδικασία και ως κοινωνική πρακτική. Το κείμενο ως μια διάσταση της γλώσσας, θέτει το ερώτημα «τι;», στο συγγραφέα και αναγνώστη/στρια, δηλαδή ποιες είναι οι διαθέσιμες πηγές για τη δημιουργία νοήματος. Από την άλλη μεριά η κοινωνική διάσταση της γλώσσας συνδέεται με το ερώτημα «πώς;», με ποιους τρόπους και ποιες στρατηγικές ο/η συγγραφέας/αναγνώστης/στρια χειρίζεται τις πηγές για την κατασκευή



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

νοήματος; Τέλος η γλώσσα ως κοινωνική πρακτική θέτει το ερώτημα «γιατί;», προσπαθεί να αποσαφηνίσει τον στόχο που το κείμενο υπηρετεί. Η προσέγγιση της ανάγνωσης φωτίζει τη γλωσσική γνώση αλλά και άλλα είδη γνώσης με κοινωνική διάσταση που συνδέονται με τον τρόπο ερμηνείας των κειμένων. Εστιάζει στην οργάνωση του κειμένου, στις κοινωνικές διαδικασίες που σχετίζονται με την ερμηνεία και την παραγωγή του κειμένου και σχετίζονται με τη διεπίδραση της γλωσσικής γνώσης. Η διάσταση του κειμένου και της ανάγνωσης ως κοινωνική πρακτική, οδηγούν στον κρίσιμο ρόλο της κριτικής ανάγνωσης (Baynham, 2002, σ. 252).

Η θεώρηση της ανάγνωσης ως κοινωνικής πρακτικής οδηγεί στη μετακίνηση από το «τι είναι η ανάγνωση», στο «τι κάνει». Είναι η ανάγκη της μετατόπισης από την αντικειμενικοποίηση της ανάγνωσης, στην εξέταση των περιβαλλόντων και των συμφραζομένων στα οποία εμφανίζεται (Hepp, όπ. αναφ. στο Baynham, 2002). Σημαντική είναι η καταγραφή των διάφορων ειδών κειμένων, στα οποία είναι διαθέσιμα τα συμφραζόμενα, των στόχων της ανάγνωσης, των απόψεων και στερεοτύπων που έχουν οι συμμετέχοντες/ουσες γι' αυτήν (Baynham, 2002). Η διερεύνηση της ανάγνωσης ως τοποθετημένης κοινωνικής πρακτικής συνδέεται άμεσα με τον προφορικό λόγο. Θεωρείται αναγκαίο να συμβουλευτούμε τις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών στην διαδικασία ανάγνωσης, ώστε να εκφράσουν τις απόψεις για το πως συμβαίνει ή τι νομίζουν ότι συμβαίνει κ.τ.λ. Τα κείμενα προς ανάγνωση δεν είναι απλώς τοποθετημένα, αλλά αυτο-τοποθετούνται και αναμένουν την αλληλεπίδραση και επεξεργασία με το είδος της πρότερης γνώσης του/της αναγνώστη/στριας. Ένα κείμενο προς ανάγνωση έχει τον δικό του πραγματολογικό χώρο, φέρει τις δικές του πολιτισμικές προϋποθέσεις και απαιτεί κάποιες πολιτισμικές και κοινωνικές γνώσεις (Baynham, 2002). Οι Freebody & Luke (όπ. αναφ. Baynham, 2002, σ. 252) αναφέρουν τους τέσσερις ρόλους για την εκμάθηση της ανάγνωσης:

το ρόλο του αποκωδικοποιητή («πώς το σπάω αυτό;»), το ρόλο του/της συμμετέχοντος/ουσας στο κείμενο («τι σημαίνει αυτό;»), το ρόλο του/της χρήστη/τριας του κειμένου («τι κάνω με αυτό εδώ και τώρα;») και το ρόλο του αναλυτή του κειμένου («τι προκαλούν όλα αυτά σε εμένα;»).

Σημειώνει πως με βάση τη θεώρηση της ανάγνωσης ως κοινωνικής πρακτικής, οι δύο πρώτοι ρόλοι αντιστοιχούν στη διάσταση της γλώσσας ως κειμένου (θέτει το ερώτημα «τι;» - «ποια;» νοήματα είναι διαθέσιμα) ο τρίτος ρόλος στη διάσταση της



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

γλώσσας ως κοινωνικής διαδικασίας («πώς;» χρησιμοποιεί ο συγγραφέας/αναγνώστης στρατηγικά τα νοήματα) ενώ ο τέταρτος ρόλος στη διάσταση της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής («γιατί;», ποιο στόχο υπηρετεί το κείμενο).

Το ερώτημα «γιατί;» είναι η βάση των κριτικών αναγνώσεων, αφού δεν δέχονται απλώς τις γραμμένες λέξεις ως δεδομένες ή ουδέτερες, αλλά ως επιλογές που ενσωματώνουν εξουσία και ως εκ τούτου αμφισβητούνται. Μία κριτική ή «αντιστασιακή» ανάγνωση προσπαθεί να δείξει τους στόχους και τις θέσεις που προσπαθεί ο/η συγγραφέας να προκαλέσει στον/στην αναγνώστη/στρια μέσω του κειμένου. Διερευνά τις ιδεολογικές θέσεις που κατασκευάζονται άμεσα ή έμμεσα μέσω του κειμένου. Η κριτική ανάγνωση αναζητά την προέλευση και τη στόχευση του κειμένου, αλλά και τη διάθεση του αναγνώστη/τριας προς αυτό (Baynham, 2002).

Σύμφωνα με τον Baynham (2002), η προσέγγιση για τη θεώρηση της ανάγνωσης ως κοινωνικής πρακτικής, φέρνει στο προσκήνιο τον κρίσιμο ρόλο της κριτικής ανάγνωσης. Έτσι η έμφαση στην ανάγνωση ως τοποθετημένη κοινωνική πρακτική, συνοψίζεται από τη διεπίδραση μεταξύ γλωσσικών γνώσεων, γνωσιακού υπόβαθρου και ερμηνευτικού έργου, ανάλυση των κοινωνικών της στόχων, αλλά και της επίδρασης της τελικής κοινωνικά παραγόμενη γνώση. Η ανάγνωση είναι κοινωνική πρακτική, αφού η αναγνωστική δραστηριότητα προϋποθέτει την ανάγνωση του κοινωνικού κόσμου και εισάγει τη δυνατότητα για κριτικές, «αντιστασιακές» αναγνώσεις και όχι για απλές, μη κριτικές προσαρμογές στα δεδομένα του εκάστοτε κειμένου.

Για τη μελέτη της γραφής ως τοποθετημένης κοινωνικής πρακτικής, είναι σημαντικό να εστιάσουμε στη γραφή ως κείμενο, για να μελετηθούν οι διάφορες πλευρές οργάνωσης του γραπτού λόγου. Έπειτα να διερευνηθεί η γραφή ως διαδικασία στην οποία εμπλέκονται η παραγωγή και η κατασκευή του γραπτού κειμένου. Επίσης να δοθεί η απαραίτητη εστίαση στον/στη συγγραφέα, ώστε να γίνει κατανοητή η υποκειμενικότητα γραφής του/της. Η γραφή ως κοινωνική πρακτική στόχο έχει να φωτίσει τους τρόπους που το τελικό κείμενο και ο/η δημιουργός του εμπλέκεται σε λόγους, ιδεολογίες και θεσμικές πρακτικές (Baynham, 2002).

Όταν η γραφή θεωρείται ως κοινωνική διαδικασία, τα ερωτήματα που τίθενται είναι για ποιον γράφεται το κείμενο και γιατί; Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις έννοιες της στόχευσης και του κοινού στο οποίο απευθύνεται. Η εξέταση βάσει των εννοιών της



στόχευσης και τοι κοινού, αναδεικνύει τα ποικίλα είδη γραπτού λόγου, δηλαδή τα κειμενικά είδη (geners) και τα συμφραζόμενα που συνοδεύουν τη γραφή. Τα διάφορα είδη υπηρετούν και διάφορα είδη κοινωνικών στόχων, όπως διαμορφώθηκε στο πέρας των ετών. Η πίστη της ισχύος των γραπτών κειμενικών ειδών ως θεσμών και η αμφισβήτηση της ισχύος από τον/την κριτικό/η αναγνώστη/τρια με βάση την ιδεολογία του/της, οδηγεί στην αντίληψη της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής (Baynham, 2002).

Σύμφωνα με τον Baynham (2002), υπάρχουν κάποιες διαστάσεις στην προσπάθεια να κατανοήσουμε τη γραφή ως κοινωνική πρακτική, οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη στο σύνολό τους, για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της θεωρίας της γραφής ως τοποθετημένης κοινωνικής πρακτικής. Οι διαστάσεις αυτές είναι η υποκειμενικότητα του/της συγγραφέα, η διαδικασία της γραφής, η στόχευση και το κοινό του κειμένου, το κείμενο ως προϊόν, η ισχύς του γραπτού κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει το κείμενο, η προέλευση ή νομιμότητα αυτής της ισχύος.

Η Kostouli (2009), αναφέρει πως η αντίληψη της γραφής ως κοινωνική πρακτική είναι επηρεασμένη από τις θεωρίες του Vygotsky. Παρουσιάζει στοιχεία που δίνουν κοινωνικό χαρακτήρα στην παραγωγή γραπτού λόγου εντός της σχολικής τάξης, ξεκινώντας από την επιρροή που δέχεται ο/η συγγραφέας - μαθητής/τρια, από τον/τη δασκάλα αλλά και τους/τις συμμαθητές/τριες του. Ρόλο έχουν τα είδη των κειμένων με τα οποία έρχεται σε επαφή, οι επιλογές του/της κατά τη σύνθεση του λόγου και τέλος η ηλικία και η κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει. Σημαντικά στην παραγωγή ενός κειμένου είναι οι οπτικές, οι αναπαραστάσεις και τα διαμεσολαβητικά εργαλεία τα οποία είναι διαθέσιμα προς χρήση.

Ο Prior (2006), αναφέρεται στα γραπτά κείμενα των μαθητών/τριών και στον τρόπο που αποκτούν αυτά κοινωνικό χαρακτήρα. Με τη σειρά του τονίζει το ρόλο των δασκάλων, που χαρακτηρίζει ως συνεργάτες- συγγραφείς, αφού επηρεάζουν αρκετά τα κοινωνικά στοιχεία του κειμένου (π.χ κοινό απεύθυνσης, θέμα, ύφος). Τέλος αναφέρεται στη συνεργασία μαθητών/τριών για την παραγωγή γραπτού λόγου, όπως και στην περίπτωση συλλογικής γραφής, από την ολομέλεια της τάξης, όπου θα αναπτυχθούν διάφορες επιρροές και στις δύο μορφές παραγωγής λόγου. Ο ίδιος επισημαίνει ότι κάθε ανάληψη ρόλου συγγραφέα από τους/τις μαθητές/τριες αποτελεί κοινωνική πρακτική. Τέλος ισχυρίζεται πως η παραγωγή ενός γραπτού κειμένου δεν έχει συγκεκριμένα όρια,



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

αλλά αναδύεται μέσα από κοινωνικά δίκτυα στο πλαίσιο των συνδέσεων που αναπτύσσονται σε αυτά (Prior, 2006).

Οι γλωσσολογικές και παιδαγωγικές αρχές έχουν τις ρίζες τους στη θεώρηση της γλώσσας ως κοινωνικής σημειωτικής όπως και στις αρχές της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας του (Halliday, 1994). Η γλώσσα αντανακλά, στο σχολικό περιβάλλον αλλά και το κοινωνικό της συγκείμενο. Το *κειμενικό είδος* μια νέα εννοιολογική κατηγορία στη σχολική εκπαίδευση, επαναπροσδιορίζει τη σχέση ανάμεσα στο κείμενο (text) και στο συγκείμενο (context), που επιτελεί μια στοχοθετημένη κοινωνική διαδικασία. Μέσα από τη χρήση των κειμενικών ειδών τα υποκείμενα κατασκευάζουν νοήματα ικανά για την επιτυχή υλοποίηση των κοινωνικών σκοπών που αυτά εξυπηρετούν. Το επίπεδο ύφους αποτελεί ένα παραδηλωτικό σημειωτικό σύστημα (connotative semiotic system), με τρεις σχετικές μεταβλητές που αφορούν την επικοινωνία. Η πρώτη αφορά το πεδίο (field) που σχετίζεται με την κοινωνική δράση, τους συνομιλιακούς ρόλους (tenor), που αφορούν τις κοινωνικές σχέσεις των συμμετεχόντων αλλά και το είδος της μεταξύ τους σχέσης (άμεση/έμμεση). Ενώ η τρίτη μεταβλητή αναφέρεται στον τρόπο (mode), το αποτέλεσμα δηλαδή της επικοινωνίας, όπως προκύπτει από χρήση της γλώσσας σε οποιαδήποτε επικοινωνιακή περίπτωση. Η τριεπίπεδη αυτή γλωσσική ανάλυση θέτει ρητά στους μαθητές/τριες τον τρόπο που η γλώσσα διαμορφώνει ιδεολογίες και χρησιμοποιείται για να κατασκευάσει τη γνώση και να επηρεάσει την κοινωνικό-πολιτισμική πραγματικότητα (Ντίνιας & Γώτη, 2016).

### 1.2 Διγλωσσία και κριτικός γραμματισμός

Δεύτερη γλώσσα θεωρείται οποιαδήποτε γλώσσα γνωρίζει κάποιος/α πέραν της μητρικής, της γλώσσας που κατέκτησε δηλαδή στο περιβάλλον που μεγάλωσε. Η κατάκτηση της μητρικής ή πρώτης γλώσσας θεωρείται αυτονόητη, ενώ η προσπάθεια κατάκτησης μιας ή περισσοτέρων γλωσσών πέραν της Γ1 αποτελεί μια δύσκολη και μακρά διαδικασία χωρίς ένα προδιαγεγραμμένο θετικό αποτέλεσμα. Η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας αποτελεί μια διαφορετική πορεία, αλλά και τα περιβάλλοντα ανάπτυξης διαφέρουν, από τη σχολική φοίτηση παιδιών ή ενηλίκων έως τη ζωή των οικονομικών μεταναστών, μια εν κίνηση δηλαδή πορεία προς την επιβίωση (Μπέλλα,



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

2011). Η μελέτη της Γ2 έχει κοινωνικές διαστάσεις σε σχέση με την εκμάθηση γλωσσών, πέραν από την επιστημονική σκοπιά. Παγκοσμίως εκατομμύρια άνθρωποι έρχονται σε επαφή με την εκμάθηση μιας Γ2, για λόγους κοινωνικούς, επαγγελματικούς, οικονομικούς, πολιτικούς αλλά και μεταναστευτικούς. Οι χιλιάδες πρόσφυγες και μετανάστες/τριες που φτάνουν στην Ελλάδα, αποτελούν κομμάτι ενός παγκόσμιου φαινομένου και καλούνται να μάθουν μια ελάχιστα διαδεδομένη γλώσσα με βασικό στόχο να ενταχθούν στην ελληνική κοινότητα (Χαραλαμπίκης όπ. αναφ. στο Μπέλλα, 2011).

Υπάρχουν κάποιοι χρήσιμοι όροι στη βιβλιογραφία σχετικά με τη δεύτερη γλώσσα και τις διαδικασίες κατάκτησής της. Αρχικά η διάκριση της δεύτερης με την ξένη γλώσσα. Αν και γίνεται συχνή εναλλαγή μεταξύ των δύο αυτών όρων, συνηθέστερος είναι αυτός της δεύτερης, που επικρατεί κατά την περιγραφή εκμάθησης μιας γλώσσας πέραν της μητρικής. Κοινό σημείο της πρώτη (Γ1) και δεύτερης (Γ2) γλώσσας είναι η ανάγκη για επικοινωνία οι τρόποι που ο/η δίγλωσσος/η πρέπει να το καταφέρει. Μια ξένη γλώσσα εκπληρώνει τις επικοινωνιακές ανάγκες που το άτομο σχεδιάζει να αποκτήσει. Συνήθως μια ξένη γλώσσα μαθαίνεται ή διδάσκεται εκτός του αυθεντικού πλαισίου όπου αυτή ομιλείτε (Σκούρτου, 2011). Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας ακολουθεί την εκμάθηση της πρώτης/μητρικής γλώσσας ή μπορεί για ένα διάστημα να συμπίπτει χρονικά με την πρώτη ή και την εκμάθηση της δεύτερης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα λειτουργίας μιας ξένης γλώσσας, είναι η γλώσσα που αναγκάζονται να μάθουν οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, για λόγους επιβίωσης (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Σύμφωνα με την Μπέλλα (2011), η διαφορά των όρων είναι κυρίως γεωγραφική. Ως δεύτερη ορίζεται η γλώσσα που κατακτάται από ένα άτομο σε περιβάλλον που χρησιμοποιείται η δεύτερη αυτή γλώσσα, ως κύρια/πρώτη γλώσσα. Ξένη από την άλλη χαρακτηρίζεται η γλώσσα που κατακτάτε από ένα άτομο, σε περιβάλλον που κύρια/πρώτη γλώσσα είναι άλλη ή μητρική γλώσσα του ατόμου. Για όσους/ες είναι αλλόγλωσσοι/ες, η ελληνική είναι δεύτερη γλώσσα, ενώ για εκείνους/ες που μαθαίνουν την ελληνική στη χώρα τους ή σε οποιαδήποτε άλλη εκτός Ελλάδας, είναι μια ξένη γλώσσα.

Δύο όροι που απασχολούν ζητήματα διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας, είναι η διάκριση των όρων κατάκτηση (acquisition) και εκμάθηση (learning). Οι όροι χρησιμοποιήθηκαν για πρώτη φορά με στόχο να καταδείξουν τη διαφοροποίηση κατά





## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

την διαδικασία μάθησης στην μητρική γλώσσα (κατάκτηση), από την μάθηση οποιασδήποτε άλλης γλώσσας σε οποιαδήποτε ηλικία (εκμάθηση) (Μπέλλα, 2011). Οι γλώσσες κατακτούνται ή μαθαίνονται παράλληλα ή σε χρονική ακολουθία. Η σειρά κατάκτησης/εκμάθησής και η θέση που λαμβάνουν εντός της γλωσσικής πρακτικής, καθιστούν τις γλώσσες τεχνικά (χρονική ακολουθία) και ποιοτικά (λειτουργία) πρώτες, δεύτερες και ξένες (Σκούρτου, 2011).

Ακολουθεί η διάκριση μεταξύ γλωσσικής ικανότητας (competence) και γλωσσικής πραγμάτωσης (performance). Σύμφωνα με τον Chomsky (όπ. αναφ. στο Cummins, 2005), η *γλωσσική ικανότητα* αφορά τις νοητικές αναπαραστάσεις γλωσσικών κανόνων που οδηγούν στη δημιουργία της εσωτερική γραμματική (internal grammar). Η τελευταία επιτρέπει την κατανόηση και παραγωγή προτάσεων στην μητρική, αντανακλώντας τις αντιλήψεις του ατόμου σχετικά με την γραμματική, όπως αντανακλώνται στις προτάσεις που σχηματίζει. Η *γλωσσική πραγμάτωση* αφορά τη γραμματική χρήση με σκοπό την κατανόηση και την παραγωγή της γλώσσας, όπως και ζητήματα μνήμης, κόπωσης, κοινωνικών συμβάσεων ή κατάλληλων κοινωνικών περιστάσεων.

Το ζήτημα της γλωσσικής ικανότητας (language proficiency) δεν αποτελεί ένα θεωρητικό ερώτημα αλλά ένα σημαντικό ζήτημα σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με πολιτισμικές διαφορές. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές είναι συνδεδεμένες με υποθέσεις σχετικές με τη γλωσσική ικανότητα. Σύμφωνα με τον Cummins (2005), υπάρχουν δύο βασικές παρανοήσεις που επηρεάζουν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αλληλοεπιδρούν με μαθητές/τριες που διαφέρουν πολιτισμικά. Δημιουργείται μια σύγχυση μεταξύ επικοινωνιακών και επιφανειακών πλευρών (conversational aspects) της γλώσσας των μαθητών/τριών και της γλωσσικής ικανότητας που είναι συνδεδεμένη με τη νοητική ανάπτυξη και τη μορφωτική εξέλιξη τους. Η πρώτη παρανόηση αφορά τη λογική σκέψη των μαθητών/τριών και την πεποίθηση πως η ικανότητά τους μειονεκτεί, όταν μιλούν ακόμη και μια διαφορετική ποικιλία της καθιερωμένης γλώσσας. Η θεωρία αυτή αντιμετωπίζει τη γλώσσα των μαθητών/τριών και τις νοητικές τους διεργασίες, ως εγγενώς ελλειμματικό όργανο έκφρασης. Η δεύτερη παρανόηση αφορά τη σύγχυση που δημιουργούν τα επιφανειακά χαρακτηριστικά (π.χ προφορική συνομιλία με άνεση), σε πτωχές επάρκειας και κατάκτησης της γλώσσας από δίγλωσσα παιδιά. Οι δεξιότητες της καθημερινής προφορικής επικοινωνίας,



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ερμηνεύονται ως δείκτες της συνολικής γλωσσικής ικανότητας. Η παρανόηση αυτή δημιουργεί προβλήματα, καθώς αγνοούνται κοινωνικοί παράγοντες που επιδρούν στην σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών/τριών και δημιουργούν εκπαιδευτικές δυσκολίες και έτσι αποτυγχάνετε η επαρκής εξήγηση του όρου *γλωσσική ικανότητα στην Γ2*.

Σύμφωνα με τον Cummins (2005, σ. 104), για να διασαφηνιστούν οι δύο παρανοήσεις σε σχέση με τη γλωσσική και σχολική πρόοδο, είναι αναγκαία η διασαφήνιση της επικοινωνιακής και ακαδημαϊκής όψης της γλώσσας. Προτείνονται τρεις διαστάσεις της γλωσσικής ικανότητας, που βοηθούν τη διασαφήνιση των παραπάνω παρανοήσεων: η *συνομιλιακή ευχέρεια* (conversational fluency), η ικανότητα δηλαδή να αναπτύσσει μια καθημερινή συνομιλία ο/η δίγλωσσος/η μαθητής/τρια, με χρήση λέξεις υψηλής συχνότητας και απλών γραμματικών δομών. Το μήνυμα εδώ μεταδίδεται με εξωτερικούς δείκτες (cues), εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες ή επιτονισμούς κ.τ.λ. Οι *διακριτές γλωσσικές δεξιότητες* (discrete language skills), περιλαμβάνουν γνώσεις ανάγνωσης και γραφής αλλά και γνώσεις γραμματικής και φωνολογικής ενημερότητας, μετά από εξάσκηση. Μεγάλο μέρος των γνώσεων αυτών κατακτιόνται στα πρώτα χρόνια και καθόλη τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης, όπως το αλφάβητο, οι φθόγγοι, η αποκωδικοποίηση λέξεων και η μετατροπή τους σε ήχους. Οι ειδικές γλωσσικές δεξιότητες που κατακτούνται στο πρώτο στάδιο εκμάθησης της Γ2, αναπτύσσονται ταυτόχρονα με την ανάπτυξη του βασικού λεξιλογίου και της συνομιλίας. Στη πορεία της σχολικής φοίτησης θα κατακτήσουν και συμβάσεις σχετικά με τη ορθογραφία, τους γραμματικούς κανόνες και τις εξαιρέσεις.

Τέλος ο Cummins (2005, σ. 104), αναφέρει την *ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα* (academia language proficiency), τη γνώση δηλαδή του λιγότερου συχνού λεξιλογίου, την ερμηνεία σύνθετων προφορικών και γραπτών νοημάτων, τη σύνθετη σύνταξη και τα κείμενα με γλωσσική και εννοιολογική δυσκολία. Επίσης εκφράσεις και αφηρημένα γλωσσικά σημεία με τα οποία δεν έρχονται σε επαφή στον καθημερινό λόγο, τα παιδιά που μαθαίνουν μια Γ2.

Η σύγχυσή των τριών αυτών πλευρών επάρκειας με το ζητούμενο της γλωσσικής ικανότητας προκύπτει καθώς μαθητές/τριες αποκτούν βάση ερευνών ευχέρεια στις προφορικές τους δεξιότητες, ενώ ταυτόχρονα απέχουν αρκετά από την επίδοση της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητα, σε σχέση με την ηλικία τους. Με





## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

παρόμοιο τρόπο και οι διακριτές γλωσσικές δεξιότητες μπορούν να αναπτυχθούν ανεξάρτητα από τη ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής δεξιότητας. Όπως επίσης μαθητές/τριες που διαβάζουν με ευχέρεια στην Γ2 είναι πιθανόν να μην κατανοούν ικανοποιητικά και σε βάθος το λεξιλόγιο και έτσι η ικανότητα κατανόησης του κειμένου να αναζητά διαφορετικούς τρόπους από αυτούς που έχουν κατακτήσει ήδη με επιτυχία κατά τη διδασκαλία των διακριτών γλωσσικών δεξιοτήτων (Cummins, 2005, σ. 105). Σημειώνει καταληκτικά πως οι τρεις αυτές διαστάσεις μπορούν να αναπτυχθούν περισσότερο στο πλαίσιο ενός σχήματος που διαχωρίζει τις γνωστικές από τις συγκεκριμένες απαιτήσεις, των ιδιαίτερων μορφών γλώσσας και επικοινωνίας. Η περαιτέρω επεξεργασία της διάκρισης δημιούργησε ένα πλαίσιο διαχωρισμού ανάμεσα στις νοητικές απαιτήσεις και τις απαιτήσεις μαθησιακού περιβάλλοντος που ακολουθούνται από ιδιαίτερες μορφές επικοινωνίας (Cummins 1981, 2005).

Σύμφωνα με τον Cummins (2005, σ.135), υπάρχουν δύο διαφορετικοί τρόποι σύλληψης της δίγλωσσης ικανότητας: «το μοντέλο της Χωριστής Υποκείμενης Ικανότητας [=Separate Underlying Proficiency (SUP)] και της Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας [=Common Underlying Proficiency (CUP)]». Το επιχείρημα ότι αν τα παιδιά έχουν αδυναμία στην Γ2, τότε πρέπει να εντείνουν τη διδασκαλία της Γ2 και όχι της Γ1, αφορά το μοντέλο της Χωριστής Υποκείμενης Ικανότητας. Τα δύο σημεία που συνοδεύουν την άποψη αυτή είναι ότι α) η ικανότητα της Γ1 είναι ξεχωριστή από αυτή της και β) η άμεση σχέση που έχει η έκθεσης σε μια γλώσσα (σπίτι, σχολείο) για την καλή επίδοση σε αυτή. Στο μοντέλου της Χωριστής Υποκείμενης Ικανότητας, οι ικανότητες της Γ2 θεωρούνται ξεχωριστές και ως εκ τούτου οι δεξιότητες και το περιεχόμενο που αποκτά ο/η μαθητής/τρια στην Γ1, δεν μπορούν να μεταφέρουν στην Γ2. Σύμφωνα με τα παραπάνω το ζήτημα της διγλωσσικής ικανότητας αντιμετωπίζεται με υποθέσεις που στηρίζονται στην «κοινή λογική», ενώ ως παράλογη αντιμετωπίζεται η αποτελεσματική ανάπτυξης στην Γ2 μέσω της διδασκαλίας στην Γ1.

Τα εμπειρικά δεδομένα απορρίπτουν το μοντέλο της Χωριστής Υποκείμενης Ικανότητας, αφού καταγράφεται σημαντική μεταφορά γνώσης εννοιών, νοημάτων (conceptual knowledge) και δεξιοτήτων, από την μια γλώσσα (Γ1) στην άλλη (Γ2), όπως υποστηρίζει, ο Cummins. Το μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας και η Αρχή της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών, δύο δημοφιλής έννοιες που προτάθηκαν από τον Cummins, κατέρριψαν χρόνιες ριζωμένες απόψεις στα εκπαιδευτικά συστήματα



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

παγκοσμίως και ανέδειξαν τη θέση ότι «η εμπειρία σε μία από τις δύο γλώσσες μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη της ικανότητας που ενυπάρχει και στις δύο γλώσσες [...]» (Cummins, 2005, σ. 136).

Σύμφωνα με τον Cummins (2005, σ. 135), η γνώση και εμπειρία σε μια από τις δύο γλώσσες, ενισχύει την ανάπτυξη των ικανοτήτων που υπάρχουν και στις δύο (Γ1 και Γ2), με προϋπόθεση όμως να δοθούν τα κατάλληλα κίνητρα και να υπάρχει έκθεση σε περιβάλλον (π.χ σχολείο). Πέραν των επικοινωνιακών χαρακτηριστικών που είναι αυτοματοποιημένα σε κάθε γλώσσα, η «Κοινή Υποκείμενη Γλώσσα» συνδέεται και με τις πιο σύνθετες γνωστικά δραστηριότητες του σχολείου. Πλευρές όπως προφορά ή ευχέρεια ομιλίας κ.τ.λ., των διαφορετικών γλωσσών, είναι ξεχωριστές, όμως υπάρχει και μια κοινή υποκείμενη νοητική ακαδημαϊκή ικανότητα (*underlying cognitive academic proficiency*), που αφορά τη μεταφορά δεξιοτήτων και γνωστικών ακαδημαϊκών δεδομένων του γραπτού λόγου από τη μια γλώσσα στην άλλη γλώσσα. Οι ικανότητες της γλώσσας που συνδέονται με τη λογική του γραπτού λόγου ενός δίγλωσσου ατόμου στη Γ1 και στη Γ2, είναι αλληλεξαρτώμενες ή κοινές στις δύο γλώσσες. Η διαδικασία της μεταφοράς προκύπτει συνήθως από τη γλώσσα της μειονότητας, καθώς εκεί υπάρχει μεγαλύτερη έκθεση σε μορφές γραπτού λόγου, στην γλώσσα της πλειονότητας. Δημιουργείται και εκτός σχολείου έντονη έκθεση και κοινωνική ανάγκη για εκμάθηση της Γ2. Δεν αποκλείεται βέβαια η μεταφορά διπλής κατεύθυνσης μεταξύ των δύο γλωσσών κάτω από ορισμένες συνθήκες (Verhoeven 1994 όπ. αναφ. στο Cummins, 2005).

Η ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στην Γ2 εξαρτάται όχι μόνο από την έκθεση σε αυτή, αλλά με εξίσου σημαντικό σημείο την γνώση εννοιών που ήδη έχουν οι μαθητές/τριες στο μυαλό τους και βοηθούν την κατανόηση της Γ2. Η διαδικασία αξιοποίησης της ικανότητας γραφής και ανάγνωσης που έχουν τα παιδιά στην Γ1, μπορεί να λειτουργήσει ως εννοιολογική βάση στην οποία αναπτύσσονται ακαδημαϊκές δεξιότητες στην Γ2. Η έννοια της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, με τη μεταφορά της υποκείμενης εννοιολογικής γνώσης, λειτουργεί αντισταθμιστικά στον μειωμένο χρόνο διδασκαλίας της Γ2 και στην επίσης μειωμένη έκθεση στη γλώσσα που έχουν οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες (Cummins, 2005).

Ο γραμματισμός αποτελεί ερευνητικό πεδίο υψηλού ενδιαφέροντος, όσον αναφορά την σχολική επίδοση αλλά και τις πρακτικές που εφαρμόζονται στο σύγχρονο



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

σχολείο. Οι σύγχρονες εκθέσεις ερευνούν το ζήτημα του γραμματισμό μαθητών/τριών με μεταναστευτικό/μειονοτικό υπόβαθρο. Βασικός δείκτης ανάπτυξης του γραμματισμού των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών αποτελεί η ικανότητα ανάγνωση (Σκούρτου, 2011). Οι μελετητές/τριες έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στον τρόπο με τον οποίο τα δίγλωσσα παιδιά εκτίθενται ταυτόχρονα στο γραμματισμό δύο γλωσσών. Ένας από τους πρώτους ερευνητές του διγγραμματισμού, ο Fishman (1994), τον χαρακτήρισε ως εξαιρετική γνώση της ανάγνωσης και της γραφής σε δύο γλώσσες. Ο Dworin (2003, σ. 179) όρισε ότι ο «διγγραμματισμός είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών σε δύο γλώσσες, σε οποιοδήποτε βαθμό, που αναπτύσσονται είτε ταυτόχρονα είτε διαδοχικά». Οι García, Bartlett & Kleifgen (2007, σ. 6), υποστηρίζουν τη προσέγγιση του «διαδοχικού διγγραμματισμού» (sequential biliteracy), δηλαδή τα παιδιά αναπτύσσουν τον γραμματισμό και στις δύο γλώσσες ταυτόχρονα, αν και βρίσκονται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με την Reyes (2006, σ. 269), η οποία καταπιάστηκε με ζητήματα διγγραμματισμού, σε συνέχεια των ορισμών που δόθηκαν για αυτόν, πρότεινε τη χρήση του όρου «αναδυόμενος διγγραμματισμός» (emergent biliteracy). Η εισαγωγή του όρου αυτού είχε ως στόχο να αναδείξει τη δυνατότητα μιας συνεχιζόμενης, δυναμικής ανάπτυξης εννοιών αλλά και την ικανότητα σκέψης, ακρόασης, ανάγνωσης και γραφής σε δύο γλώσσες.

Στο χώρο της δίγλωσσης εκπαίδευσης και του διγγραμματισμού μέχρι και τα τέλη του 20ου αιώνα φαίνεται πως η πιο διαδεδομένη προσέγγιση είναι αυτή του *διαδοχικού διγγραμματισμού*. Η τελευταία υποστηρίζει ότι για το πέρασμα στο γραμματισμό της Γ2 είναι απαραίτητος ο γραμματισμός στη Γ1, και άρα η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας είναι σημαντική για την εκμάθηση της Γ2 (Σκούρτου, 2011, σ. 144). Βασικά ερεθίσματα της προσέγγισης αυτής είναι το μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας και η Αρχή της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών, έννοιες που προτάθηκαν από τον Cummins (2005, σ. 135). Οι δύο γλώσσες αναπτύσσονται σε μια σχέση αλληλεξάρτησης, όπου τα νοήματα, οι γνώσεις, τα ερεθίσματα, μετακινούνται ανάμεσα στις δύο γλώσσες, με την πιο δυνατή γλώσσα να δανείζει στοιχεία στην αδύναμη (Σκούρτου, 2002).

Τα δίγλωσσα παιδιά σύμφωνα με έρευνες που συμμετείχαν φάνηκε να αποκτούν ταυτόχρονο διγγραμματισμό στις δύο γλώσσες, ενώ βρισκόταν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

περιβάλλοντα, (άλλους εκπαιδευτικούς, διαφορετικές τάξεις κ.τ.λ.) (García κ.ά., 2007). Ο διγλωσσισμός είναι μια κοινωνική διαδικασία, κατά την οποία τα παιδιά μπορούν και αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διαπραγμάτευση του νοήματος. Τα παιδιά κατασκευάζουν τις νοητικές αναπαραστάσεις τους, μέσα από το διαθέσιμο κοινωνικοπολιτισμικό κεφάλαιό των δύο γλωσσών, επιβεβαιώνοντας έτσι τα οφέλη του διγλωσσισμού. Η πρόσβαση σε περισσότερες επιλογές (υλικό) για τους δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες δημιουργεί μια γκάμα «σημειωτικών πηγών» που μπορούν να εναλλάσσονται και να συνδυάζονται. Τα παραπάνω μπορούν να λειτουργήσουν ως πλεονέκτημα των μαθητών/τριών, μέσα σε ένα παγκόσμια σύνθετο πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό τοπίο (Kenner & Kress, 2003).

Σύμφωνα με την Hornberger (2007), ο διγλωσσισμός αναφέρεται στη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών στη γραφή ή σε πράξεις σχετικές με γραφή αλλά και σε επικοινωνιακές περιστάσεις δύο ή περισσότερων γλωσσών. Η Hornberger (2009), υποστηρίζει πως η δυνατή πρώτη γλώσσα δε συνεπάγεται την πλήρη ανάπτυξή της, πριν την εισαγωγή της δεύτερης. Τονίζει την ανάγκη της μη εγκατάλειψης της πρώτης γλώσσας, πριν την πλήρη ολοκλήρωσή της, ανεξάρτητα από την εκκίνηση επαφής του/της μαθητή/τριας με μια δεύτερη γλώσσα. Η ίδια υιοθετεί την προσέγγιση του Ruiz (1984), πως «οι γλώσσες αποτελούν κοινωνικούς πόρους» ενάντια στις αντιλήψεις που θεωρούν τις γλώσσες ως πρόβλημα (Ruiz, όπ. αναφ. στο Σκούρτου, 2011).

Η Hornberger (2007, σ. 182), όπως αναφέρει εισάγει το μοντέλο των συνεχών του διγλωσσισμού σε σχέση με τη γραφή «ως έναν τρόπο για να τοποθετήσουμε την έρευνα, τη διδασκαλία και το γλωσσικό σχεδιασμό σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα». Το κεντρικό σημείο στο μοντέλο αυτό αποτελεί ένα πλέγμα των τεσσάρων συνεχών που αλληλοεπιδρούν και εγκιβωτίζονται το ένα μέσα στο άλλο. Τα τέσσερα συνεχή του γραμματισμού σε δύο γλώσσες είναι: «(α) τα πλαίσια/περικείμενα (contexts), (β) τα μέσα (media), (γ) τα περιεχόμενα (contents), (δ) η ανάπτυξη (development)». Η ίδια η ερευνήτρια βέβαια προτείνει το «άνοιγμα των χώρων» για την ανακάλυψη νέων συνεχών, έτσι το σχήμα αυτό γίνεται αντιληπτό ως ένα ανοιχτό μοντέλο (Hornberger, 2007). Επίσης το μοντέλο αυτό συγκλίνει με αυτό του Cummins για την διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων (Cummins, 2005), όσο και με τη θεώρηση του Wells για τη «γεφύρωση» μεταξύ της καθημερινή και ακαδημαϊκής γλώσσας (Wells, όπ. αναφ. στο Σκούρτου, 2011). Τα συνεχή του διγλωσσισμού αποτελούν ένα εργαλείο χρήσιμο που κάνει ορατά τα περάσματα και την προσπάθεια των δίγλωσσων μαθητών/τριών. Το εργαλείο



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

αυτό διευκολύνει τη μετάβαση από τον προφορικό λόγο στον γραπτό, από την μία γλώσσα στην άλλη, από το σπίτι στο σχολείο και από την καθημερινή επικοινωνία και γνώση στην ακαδημαϊκή αντίστοιχα (Μπατσούτα, όπ, αναφ. στο Σκούρτου, 2011).

## 2. Το θεσμικό πλαίσιο για τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα

### 2.1 Η γλωσσική ποικιλότητα στο ελληνικό σχολείο

Στο ελληνικό σχολείο είναι ορατή η ετερότητα που αφορά τη γλώσσα και την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών/τριών. Η επικέντρωση βέβαια στο γλωσσικό ζήτημα, αφορά την συνύπαρξη της ελληνικής με άλλες ευρωπαϊκές και μη γλώσσες. Η γλωσσική ετερότητα διαμορφώνεται από γλώσσες με ιστορική παρουσία στον ελλαδικό χώρο, γλώσσες μεικτών πολιτισμικά οικογενειών, γλώσσες παλινοστούτων, αλλά και γλώσσες μεταναστών/προσφύγων. Στην ελληνική επικράτεια η εμφάνιση δίγλωσσων μαθητών/τριών, είναι συνυφασμένη με τη μαζική είσοδο οικονομικών μεταναστών/τριών κατά τη δεκαετία του 1990, διαμορφώνοντας έτσι ένα πολυγλωσσικό τοπίο με κυρίαρχη «άλλη» γλώσσα, την αλβανική (Δενδρινού 1996· Σκούρτου, 2011). Οι πρώτες μεταναστευτικές ροές που έφτασαν στην Ελλάδα, αν και «αποσυντόνισαν» σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική πολιτική τα πρώτα χρόνια, οδήγησαν στην ένταξη μαθητών/τριών μεταναστευτικού προφίλ, σε όλες τις βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης. Έτσι η πολυπολιτισμικότητα στην ελληνική σχολική τάξη αποτέλεσε μια οικεία κατάσταση, τις τελευταίες δεκαετίες (Κόντης, 2014). Κατά τα έτη 2008 και 2009 στην Ελλάδα δημιουργήθηκαν νέες κοινωνικές συνθήκες με καινούρια πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά δεδομένα: μεταναστευτικές μετακινήσεις σημειώθηκαν από την Ελλάδα προς την Κεντρική Ευρώπη και προς τις χώρες καταγωγής, των ήδη ενταγμένων μεταναστών/τριών και των οικογενειών τους. Ταυτόχρονα σημειώνονται νέες μεταναστευτικές και προσφυγικές εισροές στον ελλαδικό χώρο από ασιατικές και αφρικανικές χώρες. Με τις αλλαγές αυτές διαμορφώνεται ένα νέο διαπολιτισμικό τοπίο στο δημόσιο σχολείο. Αποτέλεσμα των νέων συνθηκών είναι οι ανοίκειοι-άλλοι/ες μαθητές/τριες, προερχόμενοι/ες από διαφορετικά πολιτισμικά, θρησκευτικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που πρέπει ενταχθούν σε ένα κλονισμένο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα από την εγχώρια οικονομική κρίση (Κοιλιάρη, 2016).



Στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική παραδοσιακά έχει εφαρμοστεί το μονογλωσσικό σύστημα διδασκαλίας. Οι μαθητές/ριες από τη στιγμή που εγγράφονται στο ελληνικό σχολείο, οικοδομούν τις γνώσεις τους πάνω στην παραδοχή της a priori μονογλωσσίας. Η επίσημα αναγνωρισμένη μειονότητα της Δυτικής Θράκης αποτελεί εξαίρεση αφού εφαρμόζεται στο επίσημο σχολείο η δίγλωσση εκπαίδευση. Γίνεται έτσι κατανοητό πως τα όρια της γλωσσικής πολιτικής περιορίζονται σε ιστορικές συνθήκες (Μπαλτσιώτης 1997: 317 κ.ά.).

Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» (Π.Ε.Μ.), σχεδιάστηκε ως μια δομημένη παρέμβαση 22 χρόνων (1997-2019), με αντικείμενο και στόχο τη μεταρρύθμιση των μέχρι τότε εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους/τις μαθητές/τριες της μειονότητας στη Θράκη, όπως και τη σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών της περιοχής. Το Π.Ε.Μ. είναι ένα έργο υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας με χρηματοδότηση από εθνικούς και ευρωπαϊκούς πόρους. Η υλοποίηση πραγματοποιείται από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών σε συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και με το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Πρόκειται για ένα πολυεπιστημονικό έργο καθώς δρα σε ένα ευαίσθητο κοινωνικά και ιδεολογικά πεδίο, που καλείται να διαχειριστεί θέματα ταυτοτήτων (εθνικές, εθνοτικές, φύλου), αλλά και τις αντιλήψεις που κυριαρχούν για τις μειονότητες (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς κινούνται σε μοντέλα ένταξης, αφομοίωσης ή διαπολιτισμικής συμβίωσης των αλλόγλωσσων και αλλοεθνών μαθητών/τριών. Τα διαφορετικά εκπαιδευτικά μοντέλα εκφράζουν και τα διαφορετικά οράματα και στόχους για την κοινωνία (Ανδρούσου, 2008). Το Π.Ε.Μ. υιοθέτησε την άποψη υπέρ της πολυπολιτισμικότητας που στηρίζεται στο διάλογο και τη διαμόρφωση των σχέσεων ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Το Π.Ε.Μ. αφορούσε στην πλειονότητά τους μειονοτικούς μαθητές/τριες, αλλά είχε ως στόχο να εμπλέξει και τους άλλους κοινωνικούς εταίρους. Στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης το Π.Ε.Μ. περιλαμβάνει δημιουργία κατάλληλων σχολικών βιβλίων, κατασκευή πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα το υλοποιήσουν. Το νέο αυτό υλικό σχεδιάστηκε, ώστε να υποστηρίξει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας. Το υλικό ακολουθεί ταυτόχρονα μια σύγχρονη αρχή κατά την οποία η γνώση διερευνάτε από τους μαθητές/τριες, ενώ λαμβάνονται υπόψιν οι





## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ιδιαιτερότητες κάθε ατόμου, όπως και το κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μια καινοτομία στη σύνθεση και δημιουργία των νέων βιβλίων και υλικών ήταν η συμμετοχή ομάδας εκπαιδευτικών που επιλέχθηκαν από τους/τις υπεύθυνους/ες του Π.Ε.Μ (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008). Ακόμη το 1993 λειτουργούν:

τρία μεγάλης κλίμακας εκπαιδευτικά προγράμματα, το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», το πρόγραμμα «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλινοστώντων» και το πρόγραμμα «Εκπαίδευσης των Ρομά», τα οποία έχουν αναπτύξει ένα μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Για το σκοπό αυτό, προσφέρουν γλωσσική, κοινωνική, παιδαγωγική και ψυχολογική στήριξη στους μαθητές και σημαντική κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς, κάνοντας έτσι ένα βήμα προς ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο προσαρμοσμένο στη λογική της παροχής ίσων ευκαιριών. (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011, σ.148).

Το σχολείο εν τέλει ως ένα πολυμετρικό σύστημα δεν λαμβάνει ουσιαστικά υπόψιν τα κοινωνικά, εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά, τον πολιτισμό, την γλώσσα καταγωγής αλλά και τις σύνθετες εθνογλωσσικές ταυτότητες του μεταναστευτικού μαθητικού πληθυσμού. Παρόλα αυτά φαίνεται το εκπαιδευτικό σύστημα να μην αγνοεί ότι οι μαθητές/τριες κινούνται ανάμεσα σε (τουλάχιστον) δύο πολιτισμούς και δύο γλώσσες, αφού προτείνονται εκπαιδευτικές πρακτικές με φολκλωρικό χαρακτήρα (κοινά φαγητά, παραμύθια, τραγούδια, γιορτές κ.ά.), με στόχο την ανάδειξη της διαπολιτισμικότητας. Η ανάπτυξη απαραίτητων δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα, διασφαλίζει την ομαλή εκπαιδευτική πορεία των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών, ενώ η έλλειψη δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα και στην γλώσσα του σχολείου, αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα (Κοιλιάρη, 2016).

Παρά τη νομολογία και την ανάπτυξη της διαπολιτισμική θεωρίας των τελευταίων δεκαετιών έχει κυριαρχήσει ένα μονογλωσσικό, μονοπολιτισμικό μοντέλο που οδηγεί στην αφομοίωση για τους αλλοεθνείς δίγλωσσους μαθητές/τριες (Γρίβα & Στάμου, 2014). Αν και τα νομοθετικά κείμενα από το 1994 έως το 2011, σε επίπεδο θεωρίας και ορολογίας συνδέονται με εκπαιδευτικές προτάσεις μη μονοπολιτισμικές και μη μονογλωσσικές, όπως η διαπολιτισμική και ενταξιακή εκπαίδευση, στην πράξη διαφέρουν από τις κατευθύνσεις αυτές (Μπουτουλούση, 2002). Οι μαθητές/τριες των μεταναστευτικών πληθυσμών «βυθίζονται» σε ελληνόφωνες τάξεις, διδάσκονται το



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ελληνόγλωσσο πρόγραμμα σπουδών και το μάθημα της ελληνικής γλώσσας σαν να ήταν η μητρική τους γλώσσα (Αραβοσίτας, Κούρτη-Καζούλλη, Σκούρτου & Τρίφωνα, 2019).

Γλωσσική και εκπαιδευτική πολιτική συνδιαμορφώνουν και ορίζουν το νομοθετικό πλαίσιο για τη διδασκαλία των γλωσσών στο σχολείο, καθώς η εκπαιδευτική πολιτική ορίζει την κυρίαρχη γλώσσα που αποτελεί το εργαλείο επικοινωνίας αλλά και το μέσο διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Μοσχονά (2006, σ. 308), «Η γλώσσα του κράτους γίνεται η ίδια αντιληπτή ως κράτος». Η διαπίστωση αυτή προκύπτει από τον τρόπο που η ελληνική γλώσσα διδάσκεται και εξετάζεται στους μεταναστευτικούς μαθητικούς πληθυσμούς. Τελικός σκοπός είναι η αφομοίωση τους, αν καταφέρουν να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό ελληνικό σύστημα όπως οι μαθητές/τριες που έχουν την ελληνική γλώσσα ως μητρική, ειδάλλως θα οδηγηθούν στον κοινωνικό αποκλεισμό αν δεν ανταποκριθούν και εγκαταλείψουν το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η εκπαίδευση συνιστά αποφασιστικής σημασίας παράγοντα για να ενταχθούν και να συμμετέχουν ενεργά οι μετανάστες/τριες στην κοινωνική ζωή της χώρας. Σε πολλά δημόσια σχολεία τόσο στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη όσο και σε άλλες περιοχές, εδώ και δεκαετίες περιλαμβάνουν μικρό ή μεγάλο αριθμό παιδιών μεταναστών με αναμφίβολο νομικό καθεστώς. Το ελληνικό σχολείο αντιμετωπίζει με αμφιθυμία τη διαχείριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας (Γκόβαρης, 2015). Από την σταθεστικά κείμενα για τις Τ.Υ. αλλά και στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών εκπαίδευσης (ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ) υπάρχουν αναφορές που μιλούν για σεβασμό στη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία αλλά και προτροπές και δραστηριότητες που κινούνται στις αρχές της διαπολιτισμικότητας. Από την άλλη όμως, δεν εξασφαλίζονται ισότιμες συνθήκες μάθησης στους/στις μαθητές/τριες με μεταναστευτικό και προσφυγικό προφίλ. Η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα έχει υποδεέστερη και περιθωριακή θέση στην καθημερινή σχολική ζωή, ενώ ο ρόλος και το έργο της Τ.Υ., είναι ασαφής και οδηγεί συχνά στο πεδίο του «αφανούς προγράμματος του σχολείου» (Banks, 2004).

## 2.2 Η δεύτερη γλώσσα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών





### 2.2.1 Αναλυτικό Πρόγραμμα 2003

Υπάρχουν τρία θεσμικά κείμενα που εκδόθηκαν το 2003 (Αριθ.21072α/Γ2) μαζί με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών. Είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που αντιστοιχεί σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, το Εισαγωγικό Σημείωμα του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Σταμάτη Αχαλιώτη και το Γενικό Μέρος. Το τελευταίο αναφέρεται σε τέσσερα σημεία, στις γενικές αρχές της εκπαίδευσης, του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και των επιμέρους Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ), στη δομή των ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ, των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων και τέλος στην αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας. Ακόμη αναφέρεται στο ΔΕΠΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο και στο ΑΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο.

Στο Γενικό Μέρος όπου καταγράφονται οι Γενικές Αρχές της Εκπαίδευσης, ένα από τα οκτώ σημεία αναφέρεται στην ανάγκη της πολιτισμικής και γλωσσικής ενίσχυσης ως δύο από τα σημαντικότερα σημεία της ταυτότητας το ατόμου, μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Σημειώνεται η συνεχής μεταβολή της σύνθεσης της κοινωνίας. Δημιουργείται αύξηση της πολιτισμικής ποικιλότητας, γεγονός που οδηγεί κάθε πολίτη να σέβεται την πολιτισμική ετερότητα γύρω του, με στόχο την συνύπαρξη, το σεβασμό. Αναγκαία είναι η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (π.χ επικοινωνία, συνεργασία και ενεργή συμμετοχή στις κοινωνικές εξελίξεις). Επισημαίνεται πως η ανάπτυξη της επικοινωνίας μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον, είτε μέσω της γνώσης της μητρικής του γλώσσας ή και άλλων γλωσσών, οδηγεί στην κοινωνική ένταξη κάθε ατόμου με ομαλό τρόπο. Ακόμη στο κείμενο ως σημαντική αναφέρεται και η ιστορική και πολιτισμική πληροφόρηση του ατόμου, όχι μόνο της δικής του εθνοτικής κουλτούρας αλλά και των άλλων που συμβιώνουν εντός της ίδιας κοινωνίας, δηλαδή διαφορετικών θρησκειών, εθνών, πολιτισμών (ΔΠΠΣ-Γενικό Μέρος, 2003).

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, δηλώνεται η συνδυαστική εφαρμογή θεωριών σε σχέση με τη διδασκαλία της γλώσσας. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μια φυσική πολυπλοκότητα, κάτι σημαντικό για το παιδί αλλά για το περιεχόμενο της γλωσσικής εκπαίδευσης. Το Πρόγραμμα περιλαμβάνει στα κείμενα και στους στόχους του τη διάσταση της γλώσσας σε μια δεδομένη στιγμή αλλά και η διαχρονική διάστασή της. Η



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

γλώσσα αντιμετωπίζεται ως «στοιχείο εθνικής ταυτότητας, φορέας μακραίωνης πολιτισμικής παράδοσης και γραμματολογίας, δίαυλος επικοινωνίας στην ευρωπαϊκή και στην παγκόσμια κοινότητα» (ΔΕΠΠΣ, 2003, σ.14).

Στόχος είναι η αξιοποίηση του ετερογενούς χαρακτήρα της ελληνικής γλώσσας, που περιλαμβάνει γεωγραφικές, κοινωνικές αλλά και παραλλαγές ως προς το ύφος της. Αναγνωρίζεται η σύγχρονη πολυπολιτισμική σύνθεση ελληνικής κοινωνίας και καταγράφεται πως «η γλώσσα προτείνεται ως μέσο ένταξης των αλλοδαπών στην κοινωνία αυτή» (ΔΕΠΠΣ, 2003, σ.14).

Στους ειδικούς σκοπούς αναφέρεται η σημαντική θέση της γλώσσας για τον πολιτισμό ενός λαού, αλλά και η σπουδαιότητα της γλωσσικής επαφής και με πολιτισμικά στοιχεία διαφορετικών λαών-εθνών. Στο κείμενο των ειδικών σκοπών καταγράφεται επίσης:

«η σπουδαιότητα του να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου μαθητή/τριας και να συμβιώνει αρμονικά με αλλόγλωσσους. Όσον αφορά τον αλλοδαπό μαθητή [...] Μέσα σε πλαίσιο φυσικής επικοινωνίας να εσωτερικεύσει αβίαστα ορισμένες δύσκολες γι' αυτόν γλωσσικές δομές της ελληνικής γλώσσας. Να βιώσει μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντί του» (ΔΕΠΠΣ, 2003, σ. 17-18) .

Στα προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας, δύναται οι εκπαιδευτικοί να υλοποιήσουν «ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες», προτείνονται τα ακόλουθα:

Λέξεις και φράσεις σε διαφορετικές γλώσσες. Σε τάξεις με αλλοδαπούς μαθητές, δημιουργούνται ανομοιογενείς ομάδες μαθητών, οι οποίοι με τη βοήθεια των οικογενειών τους αναζητούν λέξεις με κοινές ρίζες, τρόπους διατύπωσης ευχών με τυχόν συντακτική ή νοηματική αντιστοιχία, παροιμίες με ανάλογο περιεχόμενο, κοινά έθιμα, ή παρόμοιους θρύλους, σχολιάζοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές (ΔΕΠΠΣ, 2003, σ. 41).

Η διδακτική προσέγγιση των προτεινόμενων διαθεματικών σχεδίων εργασίας, υπαγορεύει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τον/την εκπαιδευτικό, ώστε να προσαρμόζει συχνά τους τρόπους και τα μέσα διδασκαλίας στις ανάγκες μιας τάξης με αλλοεθνείς – αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες. Στο σημείο που αφορά τη διδακτική μεθοδολογία της γλώσσας σε αλλοεθνείς μαθητές/τριες στο αρχείο του ΔΕΠΠΣ,



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

προτείνονται «η συνδιδασκαλία αλλοδαπών μαθητών με ανεπαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας», αλλά και η εστίαση στην προφορική άσκηση και στη χρήση παραγλωσσικών μέσων, κυρίως καθημερινοί φυσικοί διάλογοι, επεξεργασία προφορικών φραστικών δομών, το σχολικό θέατρο, το τραγούδι, η συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις κ.τ.λ. (ΔΕΠΠΣ, 2003, σ. 41-42).

Ακόμη προτείνεται η έμφαση στη διδασκαλία των ιδιαίτερων δομικών χαρακτηριστικών της ελληνικής γλώσσας, καθώς παρουσιάζουν δυσκολίες για τους ξένους, όπως σχολιάζεται στο κείμενο του ΔΕΠΠΣ (π.χ. το φωνολογικό και κλιτικό σύστημα καθώς και ο τονισμός). Σημαντική θεωρείται η συμμετοχή μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες όπως χαρακτηρίζονται οι αλλόγλωσσοι/ες μαθητές/τριες, στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία και στις γλωσσικές δραστηριότητες της τάξης. Η ιδιαιτερότητά τους σε έναν ή περισσότερους τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης τους, δίνει στον/ην εκπαιδευτικό την δυνατότητα να σχεδιάσει εξατομικευμένα ή σε μικρές ομάδες προγράμματα διδασκαλίας της γλώσσας, στον προφορικό και γραπτό λόγο, αφού τους αξιολογήσει μαθησιακά τακτικά. Προτείνεται να χρησιμοποιήσει διάφορα διδακτικά μέσα, χρησιμοποιώντας όλα τα αισθητηριακά κανάλια μάθησης, προτεραιοποίησης στόχων, προς διευκόλυνση της μαθησιακής διδασκαλίας. Στο τέλος της παραγράφου υπενθυμίζεται, η οριζόντια εφαρμογή των στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας, σε όλα τα μαθήματα (ΔΕΠΠΣ, 2003).

### *2.2.2 Αναλυτικό Πρόγραμμα 2011*

Το Π.Σ της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, εκδόθηκε αρχικά το 2011 (Αριθ.113734/Γ2), με τίτλο υλοποίησης:

«Το παρόν έργο έχει παραχθεί στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, -Οριζόντια Πράξη», με κωδικό MIS 295450 και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υπερέργου 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων» με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου». Όπως αναφέρεται και στον τίτλο υλοποίησης εκδόθηκε για πρώτη φορά, Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό για κάθε ένα γνωστικό αντικείμενο ξεχωριστά.



Το ΠΣ απομακρύνθηκε από την κεντρική στόχευση της απόκτηση γνώσεων και αναγνώρισε τις κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές που συντελέστηκαν σε εθνικό επίπεδο. Το ΠΣ (2011), στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, σύμφωνα με τον οποίο κάθε πολιτισμικό προϊόν (π.χ. η γλώσσα, η λογοτεχνία), θεωρείται ένα επίπεδο μαθησιακών πολλαπλών ιδεολογικών σημείων, κοινωνικών και τεχνολογικών προεκτάσεων, όπου στη σφαίρα της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού απαιτεί διερεύνηση και ερμηνεία.

Αναγνωρίζεται ότι το σχολικό σύστημα, παραμένει ελληνοκεντρικό και ευρωκεντρικό ως προς τον προσανατολισμό του, παρόλα αυτά όμως καλείται να υλοποιήσει την ένταξη ετερόγλωσσων και αλλοεθνών στοιχείων εντός του και συμβάλλει στην ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών/τριών που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα με διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα, θρησκεία και πολιτισμό. Τονίζεται πως οι γηγενείς μαθητές/τριες πρέπει να συνδιαλέγονται με τους/τις αλλοεθνείς συμμαθητές/τριες τους. Η πολυπολιτισμική αυτή συνάντηση στον σχολικό χώρο καταγράφεται ως μια διαδικασία επικερδής, καθώς:

θα ωφεληθούν τόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες της πλειονότητας όσο και εκείνοι των μειονοτήτων: οι μεν πρώτοι θα έρθουν σε επαφή και θα γνωρίσουν άλλες πολιτισμικές παραδόσεις και γλώσσες, διευρύνοντας έτσι τον ορίζοντά τους, οι δε δεύτεροι θα αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και θα βελτιώσουν τις επιδόσεις τους, στον βαθμό που θα αισθανθούν ότι στο περιβάλλον του σχολείου δεν υψώνεται ένα φράγμα το οποίο, αποκλείοντας τα διαφορετικά βιώματα, αξίες και νοοτροπίες, δημιουργεί συνθήκες ανισότητας και επιτείνει τη σχολική διαρροή. (ΠΣ. 2011, σ. 7).

Το σχολείο λοιπόν σύμφωνα με το ΠΣ του 2011 καλείται να αναπτύξει μηχανισμούς, οι οποίοι θα λειτουργήσουν θετικά και θα συμβάλουν στην ένταξη των μαθητών/τριών που προέρχονται από αλλόγλωσσα περιβάλλοντα (ΠΣ. 2011, σ.7). Για την υλοποίηση των άνωθεν ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι κομβικός. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην σχέση που αναπτύσσει με την ομάδα αλλόγλωσσων μαθητών/τριών, αλλά και στην στάση απέναντι στη μητρική γλώσσα των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών καθώς:



ο εκπαιδευτικός, ως προς τη δεύτερη ομάδα μαθητών/τριών (μειονότητα), οφείλει να έχει επίγνωση ότι ο σεβασμός και η έμπρακτη αναγνώριση της μητρικής τους γλώσσας και κουλτούρας, που είναι βασικό στοιχείο τόσο της ταυτότητάς τους όσο και της γνωσιακής τους ανάπτυξης, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική διδασκαλία της ελληνικής (ΠΣ. 2011, σ. 7).

Σημαντική κρίνεται η στάση του/της εκπαιδευτικού σε ευάλωτα περιβάλλοντα:

η διδασκαλία της γλώσσας της πλειονότητας μέσα σε συνθήκες κοινωνικής ανισότητας δεν είναι ένα τεχνικό ζήτημα, αλλά άπτεται μιας γενικότερης εκπαιδευτικής στάσης που βλέπει την εκπαιδευτική διαδικασία ως μια διαπραγμάτευση ταυτοτήτων τόσο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές όσο και ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές (ΠΣ. 2011, σ. 7).

Με την κατάλληλη και έγκυρη παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού αντιμετωπίζονται ζητήματα αποκλεισμού των μειονοτικών ομάδων, ενώ η κυρίαρχη ομάδα μαθητών/τριών αντιλαμβάνεται πως «έχει πολλά να κερδίσει από το άνοιγμα στη διαφορετικότητα» (ΠΣ. 2011, σ. 7). Στο παραπάνω συνέβαλε η μετατόπιση της διδασκαλία της γλώσσας, στην επικοινωνιακή της διάσταση, σε αντίθεση με τη διδασκαλία του συστήματος και τους κανόνες της γλώσσας που επικρατούσε. Συγκεκριμένα αναφέρεται πως:

Οι μαθητές/τριες βρίσκονται αντιμέτωποι μέσω της τεράστιας ποικιλίας κειμένων με μια κατάσταση η οποία απαιτεί για την προσέγγιση και την κατανόησή της γλωσσικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να γίνουν ισότιμοι και δημιουργικοί πολίτες, να ελέγξουν και να διαχειριστούν τη ζωή τους διά του λόγου και να είναι σε θέση να συνδιαμορφώνουν κριτικά το πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι. Άρα, αυτό που χρειάζεται να δοθεί στα άτομα αυτά δεν είναι η επαφή απλώς με ορισμένα κείμενα. Αλλά οι κριτικές εκείνες δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αξιολογούν την πολιτική, κοινωνική και ιδεολογική διάσταση της γλώσσας και το ρόλο της στη διαμόρφωση της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας (ΠΣ. 2011, σ. 8).

Οι μαθητές/τριες μιας τάξης δεν θεωρούνται ένα ενιαίο σύνολο εκπαιδευομένων στο οποίο εφαρμόζεται μια κοινή διδασκαλία. Αφού διαφέρουν ως προς τις επικοινωνιακές τους ικανότητες, τη γλωσσική ποικιλία ή τις γλώσσες που ομιλούν, τα



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν κ.ά. Συνισταμένη επιλογή του ΠΣ για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος είναι η αυτορρύθμιση του μαθητή/τριας στην μαθησιακή διαδικασία με κατάλληλες στρατηγικές, μέσω της «γνωσιακής μαθητείας». Όστε να αναπτύσσουν και να χρησιμοποιούν τα κατάλληλα γνωστικά εργαλεία και στρατηγικές στην κατανόηση και παραγωγή προφορικών και γραπτών κειμένων (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011, σ. 4).

Κεντρική στόχευση του ΠΣ της Νέας Ελληνικής Γλώσσας είναι η «διαφοροποιημένη διδασκαλία», τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και στην εκπαιδευτική πράξη. Όπου στηρίζει «την μάθηση και αξιολόγηση, την ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, της διαπολιτισμικής συνεργασίας, της δημοκρατίας και της ισονομίας των πολιτών» (Οδηγός Εκπαιδευτικού. 2011, σ. 16). Το πρόγραμμα της διδασκαλίας της νέας ελληνικής που παρουσιάζεται στο ΠΣ (2011, σ.16), θεωρεί πως «η διδασκαλία της γλώσσας δεν περιορίζεται αυστηρά στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, αλλά διαχέεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του ΠΣ, τα οποία αξιοποιούνται για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων».

Η πολυγλωσσία και η γλωσσική ποικιλότητα, είναι μια πραγματικότητα που οφείλει να αντικατοπτρίζεται στη γλωσσική διδασκαλία. Ο Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό του 2011 αναφέρει:

ο συνυπολογισμός της γλωσσικής ποικιλότητας κατά τη μαθησιακή διαδικασία οδηγεί στην καλύτερη αξιοποίηση της προ υπάρχουσας γλωσσικής γνώσης των μαθητών/τριών, καθώς και στην ευκολότερη εκμάθηση των πρότυπων ποικιλιών και των επιπέδων ύφους που συνδέονται με απαιτητικότερες μορφές γραμματισμού. Ενισχύει τη γλωσσική ενημερότητα και, τελικά, την καλύτερη εκμάθηση και της πρότυπης γλώσσας (ΠΣ-Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011, σ. 17).

Επιπλέον, ευαισθητοποιεί τα παιδιά στην έννοια της διαφοροποίησης της γλώσσας/του ύφους ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας, και έτσι επιτυγχάνεται πιο αβίαστα ένας από τους κεντρικούς στόχους του νέου ΠΣ. Επίσης αναγνωρίζονται οι διαφορετικές ποικιλίες της ελληνικής αλλά και η συσχέτιση με την Κοινή (ΠΣ-Οδηγός Εκπαιδευτικού. 2011, σ. 17). Το δεύτερο κεφάλαιο του Οδηγού Εκπαιδευτικού (2011), αναφέρεται στη Νέα Ελληνική Γλώσσα ως Δεύτερη, καθώς τα τελευταία χρόνια:





παρατηρείται μεγάλη αύξηση του αριθμού των αλλόγλωσσων μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία. Πολλοί μπαίνουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με ανύπαρκτη ή περιορισμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας, γεγονός που καθιστά ανέφικτη την ομαλή ένταξή τους σε σχολική τάξη με συνομηλικούς που έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική (ΠΣ-Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011, σ.147).

Η σύνθετη κοινωνική πραγματικότητα αναδύει την ανάγκη στον τομέα της διδασκαλίας/εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερη, στο Νέο Σχολείο που περιγράφει το ΠΣ του 2011, με βάση τους δύο άξονες: 1) τη θετική διαχείριση του φαινομένου της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας, για να μετατραπεί από μειονέκτημα σε πλεονέκτημα. 2) την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής μεθοδολογίας για τη διδασκαλία της ελληνικής σε αλλόγλωσσους μαθητές. Επίσης θα πρέπει να διασφαλίζει στους αλλόγλωσσους μαθητές/τριες: α) την ενεργό συμμετοχή τους στην καθημερινή κοινωνική πραγματικότητα ενισχύοντας τις διαπροσωπικές τους επαφές και β) τη συνέχιση της φοίτησής τους στις ανώτερες και ανώτατες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Οδηγός Εκπαιδευτικού. 2011, σ.149). Στόχος είναι η πρόσβαση στην καθημερινή επικοινωνία της σχολική ζωή και κατ' επέκταση στην επίσημη γλώσσα του σχολείου. Σημαντική είναι η ενδυνάμωση των κοινωνικών και ατομικών χαρακτηριστικών των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών, ώστε να αναπτυχθεί η προσωπικότητά και η κοινωνική τους ταυτότητα ομαλά (ΠΣ-Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011, σ.149). Περιγράφονται οι ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη:

Πρόκειται στην πλειονότητα για μαθητές που είναι επαρκείς χρήστες της μητρικής τους γλώσσας και παράλληλα κατακτούν σταδιακά την ελληνική γλώσσα σε ελληνόφωνο περιβάλλον. Κατά συνέπεια, οι στόχοι και το περιεχόμενο της διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2, είναι διαφορετικοί από τη γλωσσική διδασκαλία που απευθύνεται σε φυσικούς ομιλητές των ελληνικών. Στόχος είναι η ενίσχυση των μορφών διδασκαλίας της ελληνικής, ώστε να παράσχει στους αλλόγλωσσους μαθητές ίσες ευκαιρίες μόρφωσης και δραστηριοποίησης στην ελληνική κοινωνία» (ΠΣ-Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011, σ.149).

Στο υποκεφάλαιο για το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών παραθέτει το ΠΣ τα υψηλά ποσοστά των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών που προέρχονται από βαλκανικές χώρες (π.χ. αλβανόφωνοι/ες και ρωσόφωνοι/ες), μεταξύ των οποίων και πολλοί παλιννοστούντες. Τα τελευταία χρόνια όμως



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

παρατηρείται εξίσου υψηλή συγκέντρωση μαθητών/τριών από ασιατικές και αραβόφωνες χώρες (π.χ. κινέζοι, πακιστανοί, αιγύπτιοι μαθητές/τριες). Έπειτα γίνεται αναφορά σε τρεις κατηγορίες διγλωσσίας:

α. στη ταυτόχρονη διγλωσσία, η οποία αναφέρεται σε ομιλητές που έχουν έρθει σε επαφή με τη μητρική γλώσσα και τη Γ2 πριν από τα τρία τους χρόνια, β. στη διαδοχική διγλωσσία, η οποία αναφέρεται σε ομιλητές που ήρθαν σε επαφή με τη Γ2 μετά την ηλικία των τριών ετών και γ. στην ημιγλωσσία, η οποία αναφέρεται σε ομιλητές που η κατάκτηση της μητρικής τους γλώσσας διακόπηκε απότομα κυρίως λόγω μετανάστευσης σε άλλη χώρα και που στο καινούργιο τους περιβάλλον η επαφή τους με τη Γ2 είναι ελλιπής (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011, σ.150).

Τονίζεται πως «πολλά παιδιά προέρχονται από πολιτισμικά περιβάλλοντα που παρουσιάζουν κάποια συνάφεια με την ελληνική κοινωνία, ενώ άλλα δυσκολεύονται να «αποκωδικοποιήσουν τις κοινωνικές συμβάσεις της χώρας υποδοχής και δεν έχουν αποκτήσει δεξιότητες γραμματισμού στη μητρική τους» (ΠΣ-Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011, σ.150). Επιπλέον για το ίδιο ζήτημα αναφέρεται:

Η έλλειψη γραμματισμού στη μητρική γλώσσα - ιδιαίτερα για τους/τις μαθητές/τριες που με βάση την ηλικία τους θα έπρεπε να είχαν ενταχθεί ομαλά στη σχολική πραγματικότητα της χώρας προέλευσης- δυσκολεύει κατά πολύ το έργο του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να υιοθετήσει μεθόδους που θα καλύψουν ένα διπλό κενό: την έλλειψη δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα και την έλλειψη γνώσεων για το πώς λειτουργεί ο γραπτός και ο προφορικός λόγος (ΠΣ-Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011, σ.150).

Τονίζεται στο σημείο αυτό πως η ομάδα των μαθητών/τριών με έλλειψη γραμματισμού στην μητρική γλώσσα είναι περισσότερο επιρρεπής στην πρόωρη σχολική εγκατάλειψη. (ΠΣ-Οδηγός Εκπαιδευτικού. 2011, σ.151). Στο υποκεφάλαιο για τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της Γ2, ένας από τους παράγοντες, αναφέρεται στον βαθμό ανάπτυξης της μητρικής. Οι έρευνες δείχνουν ότι η παράλληλη ανάπτυξη της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας βοηθά τους ομιλητές να αναπτύξουν





## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

με πιο σταθερό τρόπο τις γλωσσικές τους δεξιότητες και στις δύο γλώσσες (Cummins 2005, όπ. ανάφ, στο ΠΣ-Οδηγός Εκπαιδευτικού. 2011, σ.151).

Σχετικά με την οργάνωση της εκμάθησης της Γ2, αναφέρονται και οι αντισταθμιστικές μορφές εκπαίδευσης, όπως είναι οι τάξεις υποδοχής (Τ.Υ.) και τα φροντιστηριακά τμήματα (Φ.Τ.), υλοποιούνται. Διευκρινίζεται στο ίδιο υποκεφάλαιο η ανάγκη «υιοθέτησης διδακτικών προσεγγίσεων και στρατηγικών που θα διευκολύνουν την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στη σχολική τάξη, έτσι ώστε ούτε οι αλλόγλωσσοι μαθητές αλλά ούτε και η κυρίαρχη γλωσσικά ομάδα να αισθάνονται ότι η διδασκαλία διεξάγεται εις βάρος τους» (ΠΣ-Οδηγός Εκπαιδευτικού. 2011, σ.152).

### *2.2.3 Αναλυτικό Πρόγραμμα 2021*

Το Δεκέμβριο του 2021 δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, το Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο (Αριθμ. Φ10/160758/Δ1), στο ευρύτερο πλαίσιο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών που δημιουργούνται. Όπως αναφέρεται στα συνοδευτικά σημειώματα των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών στην σελίδα του ΙΕΠ, η συγγραφή νέων ΠΣ ήταν αναγκαία. Σκοπός είναι να ενσωματώσουν τα θετικά των προηγούμενων ΠΣ αλλά κυρίως να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών, στα δεδομένα της νέας κοινωνική πραγματικότητα, στα σύγχρονα πορίσματα των επιστημών για τη διδασκαλία, και την κατάκτηση της γνώσης, όπως και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τους πολίτες του 21ου αιώνα.

Βασική αρχή είναι η διδασκαλία και η μάθηση χωρίς αποκλεισμούς. Έμφαση στην δυνατότητα όλων των μαθητών/τριών να μάθουν, να στηρίζουν ή και να δημιουργούν ένα προσωπικό σχέδιο ανάπτυξης. Η έννοια της συμπερίληψης εισάγεται ως τέτοια πρώτη φορά στα Νέα Προγράμματα Σπουδών. Κάθε ταυτότητα που φέρει ένας μαθητής/τρια, είτε γλωσσική, είτε σε σχέση με τις ειδικές μαθησιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες και δεξιότητες πρέπει να αξιοποιούνται χωρίς διακρίσεις εντός της σχολικής ζωής και μάθησης. Το ΠΣ (2021), εισάγει και τις μεταγνωστικές δεξιότητες, ενθαρρύνονται όλοι οι μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά επί της μαθησιακής διαδικασίας και ουσιαστικά ενισχύοντας τη διαδικασία «μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Τα γνωστικά αντικείμενα συνδέονται με την καθημερινή ζωή των μαθητών/τριών, με



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ζητήματα και χαρακτηριστικά της κοινότητας μέσα στην οποία ζουν. Ενσωματώνονται στοιχεία της σύγχρονης ζωής, με σκοπό την αποδοχή και την κατανόηση μέσα από συλλογικές αποτυπώσεις.

Η συμμετοχή με ενεργό τρόπο και η συνεργασία όλων των μαθητών/τριών, βρίσκεται στην κορυφή των αρχών της διδακτικής μεθοδολογίας. Με τη δημιουργία περιβαλλόντων καθοδηγούμενης μάθησης, όπου ο /η εκπαιδευτικός θα πρέπει να εμπνεύσει τους/τις μαθητές/τριες στην ενεργό εμπλοκή ατομικά ή ομαδικά. Μέσω του κατάλληλου υποστηρικτικού περιβάλλοντος θα ενισχυθεί η αυτενέργεια, η ομαδική εργασία, η διερευνητική μάθηση, η βιωματική προσέγγιση και η συνεργατικής επίλυσης ενός προβλήματος, η γλωσσική επίγνωση, η επικοινωνιακή ικανότητα, το αίσθημα δικαίου και η δημοκρατική ευαισθησία, όπου αποτελούν τους κυρίαρχους τρόπους διδασκαλίας του Νέου Προγράμματος Σπουδών. Όλα αυτά εντάσσονται στο θεωρητικό πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης και μετασχηματιστικής λογικής, που αναφέρονται ως βασικές αρχές της διδακτικής μεθοδολογίας. Τέλος τα νέα ΠΣ διδακτικά στρέφονται στην αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών, ως μέσα για την έρευνα και μάθηση. Γεγονός που αποτελεί και πρόσφατη Οδηγία της ΕΕ (Digital Education Action Plan 2021-2027) για κάθε σχολική τάξη έως το 2027 (ΠΣ, 2021).

Στο νέο ΠΣ γίνεται αναφορά στον όρο μητρική γλώσσα, εννοώντας την ελληνική, η σημασία της γνώσης άλλων γλωσσών δεν υποβαθμίζεται, καθώς έχουν κεντρικό ρόλο στην κοινωνία και την εκπαίδευση. Η ελληνική γλώσσα, επισημαίνεται πως διαθέτει μακράιωνη προφορική και γραπτή παράδοση, ενώ διαθέτει και ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών ποικιλιών. Η γλώσσα εμπλέκεται ενεργά σε κάθε γνωστικό αντικείμενο του σχολείου, καθώς συμμετέχει στην διαμόρφωση του επιστημονικού λόγου και της ορολογίας κάθε επιστήμης, μέσω της κατανόησης και παραγωγής λόγου σε κάθε γνωστικό πεδίο. Αναφέρεται λοιπόν πως:

Η καλλιέργεια, επομένως, της προσληπτικής ικανότητας και της προφορικής και γραπτής έκφρασης αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη γνωσιακή, κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, καθώς οι ανεπτυγμένες γλωσσικές δομές συνδέονται και αλληλοεπιδρούν με την ωρίμανση των νοητικών διεργασιών και την κοινωνικοποίησης των παιδιών στη σχολική και πολιτισμική τους κοινότητα (ΠΣ, 2021, σ.4).



Στους γενικούς σκοπούς εισαγωγικά αναφέρεται στους φυσικούς/-ές ομιλητές/τριες χωρίς να αναφέρει βέβαια σε αυτό ή σε άλλο σημείο τους σκοπούς για όσους/ες δεν είναι, συγκεκριμένα καταγράφεται: Με δεδομένη την κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί πριν τη σχολική ηλικία, η διδασκαλία της μητρικής (πρώτης) γλώσσας σε φυσικούς/-ές ομιλητές/-τριες, επικεντρώνεται στη εκμάθηση του γραπτού λόγου (γραφή και ανάγνωση), «στον ευρύτερο γραμματισμό των μαθητών/-τριών σε ποικιλία μέσων και περιεχόμενων, στην καλλιέργεια της προφορικής έκφρασης σε πλήθος επικοινωνιακών πλαισίων, στη βαθύτερη συνειδητοποίηση των λειτουργιών και της σημασίας της πρότυπης ποικιλίας και των άλλων ποικιλιών και στην ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης» (ΠΣ, 2021, σ. 5). Έπειτα αναφέρεται σε επιπλέον σκοπούς του γλωσσικού μαθήματος, κυρίως σε ένα επίπεδο συνειδητότητας των μαθητών/τριών για τους ευρύτερους σκοπούς της, όπως: «τον προβληματισμό ως προς τον ρόλο της, τις λειτουργίες και τα δομικά χαρακτηριστικά των γεωγραφικών, κοινωνικών κ.ά. ποικιλιών μιας γλώσσας, καθώς και της πολυγλωσσίας» (ΠΣ, 2021, σ. 5). Στους ειδικούς σκοπούς αναφέρεται ακόμη η παροχή πλούσιων και ποιοτικών γλωσσικών ερεθισμάτων με συχνότητα και χρησιμοποιώντας ποικίλους τρόπους, ένα μέτρο που αντισταθμίζει τις ελλείψεις μαθητών/τριών που έχουν περιορισμένα γλωσσικά εισερχόμενα, ενώ συμβάλλει και στην πρόοδο των μαθητών/τριών με ισχυρό γλωσσικό υπόβαθρο (ΠΣ, 2021).

#### *2.2.4 Κριτική Προσέγγιση των ΑΠΣ*

Η παρουσία των ΑΠΣ επιχειρείται μέσα από μια συγκριτική και κριτική ματιά που αφορά την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα, την ορατότητα της (άλλης) μητρικής γλώσσας και την παρουσία των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών στον ελληνικό σχολείο. Στο ΠΣ του 2003, εισάγονται η έννοια και η επεξεργασία διαφορετικών κειμενικών ειδών, η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων και η εισάγεται ως μέθοδο η επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας. Εκφράζεται μια γενική θεώρηση της γλώσσας ως στοιχείο εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας. Σημαντικό σημείο είναι η παρότρυνση αποδοχής διαφορετικότητας και της πολιτισμικής ετερογένειας. Παρατηρείται στο ΔΕΠΠΣ του 2003, ότι δεν υπάρχουν οι όροι, μητρική γλώσσα (Γ1) και δεύτερη γλώσσα (Γ2) όπως στο 2011, αυτό φαίνεται από τη στιγμή που η ελληνική γλώσσα αποκαλείται η μητρική γλώσσα και όχι ως κυρίαρχη γλώσσα του σχολικού



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

περιβάλλοντος. Με έναν τρόπο η ίδια χρήση ιδεολογίας επανέρχεται στον Α.Π του 2021 που επίσης χρησιμοποιεί τον όρο μητρική, υπονοώντας την ελληνική γλώσσα. Το ΠΣ του 2003, είναι ένα πρόγραμμα σπουδών που προάγει την ένταξη και όχι την συμπερίληψη, καθώς ο/η αλλοδαπός/η μαθητής/τρια, καλείται να διερευνήσει όμοιους γλωσσικούς και πολιτισμικούς πυρήνες ανάμεσα στη μητρική γλώσσα του και την ελληνική.

Στο ΠΣ (2011), εισάγονται το θεωρητικό πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας, της γνωσιακής μαθητείας και των κειμενικών ειδών. Επίσης γίνονται εκτενείς αναφορές στη γλωσσική εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών με στόχο την πολυπολιτισμική συνύπαρξη. Ακόμα γίνονται αναφορές στις γενικές αρχές του ΠΣ, όπως η ενσωμάτωση και η συνύπαρξη των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Αναγνωρίζεται η συμβολή της μητρικής γλώσσας (Γ1) των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών και ο ρόλος που διαδραματίζει στο επίπεδο ανάπτυξης και κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (Γ2). Δίνονται βασικές διδακτικές κατευθύνσεις του γλωσσικού μαθήματος και επιπλέον τονίζεται η ανάγκη ειδικών γνώσεων του/της εκπαιδευτικού σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Ως αντισταθμιστικά μέτρα διδασκαλίας αναφέρονται η λειτουργία των Τ.Υ. και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Το ΠΣ (2011), αναγνωρίζει πως η γλώσσα είναι φορέας και εκφραστής του εκάστοτε κοινωνικού και πολιτικού γίνεσθαι. Αντιλαμβάνεται την ανάγκη ευελιξίας στην κάθε αλλαγή προτείνοντας σύγχρονες θεωρίες μάθησης και πρακτικές. Η άλλη μητρική γλώσσα στην σχολική αίθουσα αποτυπώνεται θετικά, ως πηγή πολιτισμικού εμπλουτισμού για τον ελληνόφωνο μαθητή και για τον αλλόφωνο ως αναπόσπαστο στοιχείο της ταυτότητάς του.

Στο ΠΣ του 2021, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας δεν υφίσταται ως διδακτικό διακύβευα. Η μόνη αναφορά είναι η εξής: «Κάθε μητρική γλώσσα, χωρίς να υποτιμάται η σημασία της γνώσης και άλλων γλωσσών, έχει κεντρικό ρόλο στην κοινωνία και την εκπαίδευση». Και συνεχίζει με την αναφορά στην «κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί πριν τη σχολική ηλικία, η διδασκαλία της μητρικής (πρώτης) γλώσσας σε φυσικούς/ές ομιλητές/-τριες», επικεντρώνεται στη εκμάθηση του γραπτού λόγου (γραφή και ανάγνωση), στον ευρύτερο γραμματισμό των μαθητών/-τριών σε ποικιλία μέσων και περικείμενων, στην καλλιέργεια της προφορικής



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**

έκφρασης σε πλήθος επικοινωνιακών πλαισίων, στη βαθύτερη συνειδητοποίηση των λειτουργιών και της σημασίας της πρότυπης ποικιλίας και των άλλων ποικιλιών και στην ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης (ΠΣ, 2021, σ. 5).

Επίσης ως απαραίτητος στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας θεωρείται η δυνατότητα όλοι/ες οι μαθητές/τριες να διευρύνουν το πεδίο της σκέψης τους, να εκφράζονται στον προφορικό και γραπτό λόγο με ευχέρεια, ακρίβεια και πραγματολογική καταλληλότητα. Με την επισήμανση να μεταδίδουν τις ιδέες και τις αξιολογήσεις τους στο περιβάλλον τους και να επικοινωνούν ενεργά μέσω της παραγωγής και της πρόσληψης τους λόγου.

Το χωρίο αυτό θα μπορούσε να έχει διπλή ανάγνωση, από την μια να αναφέρεται στις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξει ο κάθε μαθητής/τρια ως φυσικός ομιλητής στην μητρική του γλώσσα, όποια και να είναι αυτή κατά την εκπαίδευσή του. Η δεύτερη ανάγνωση οδηγεί στην αποσιώπηση της άλλης μητρικής γλώσσας πέραν της ελληνικής σε όλο σώμα του ΠΣ. Δεν γίνεται επίσης καμία αναφορά σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις γεγονός που ενισχύει τη δεύτερη ανάγνωση, δηλαδή την αποσιώπηση της υπαρκτής πολυπολιτισμικής συνθήκης. Απουσιάζει επίσης η εμβάθυνση σε θέματα διγλωσσίας, σε σχέση με όσα αναφέρονται στο ΠΣ του 2011, καθώς δεδομένου της νέας πολυπολιτισμικής πλέον πραγματικότητας, θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διγλωσσία και την διδακτική της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνονται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Μπορούμε να υποθέσουμε πως βρίσκεται εν εξελίξει η δημιουργία συμπληρωματικών αρχείων, όπως κάποιος νέος Οδηγός Σπουδών ή κάτι εξαιρετικά εξειδικευμένο. Φυσικά το κεντρικό κείμενο που θέτει και τους βασικούς άξονες και αρχές της εκπαίδευσης εν γένη, φαίνεται να αποσιωπά, γεγονός που εξ αρχής είναι προβληματικό. Η έλλειψη αυτή στο σχολείο του 21ου είναι αξιοπερίεργη. Απεναντίας ως απαραίτητα πεδία εκπαίδευσης για το σχολείο του 21ου, εισάγονται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ο ψηφιακός γραμματισμός. Στα Θεματικά Πεδία από την άλλη παρουσιάζονται ρητά οι διδακτικές προσεγγίσεις και προεκτάσεις για την διδασκαλία της γλώσσας κάτω από την ομπρέλα της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και της Διδακτικής της Γλώσσας.



### 2.3 Τα αντισταθμιστικά μέτρα διδασκαλίας για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Η πολιτική της θετικής διάκρισης βρίσκεται στον αντίποδα των παραδοσιακών παιδαγωγικών πρακτικών, οι οποίες οδηγούν στην τυπική ισότητα, αδιαφορώντας για τις διαφορές που έχει κάθε μαθητής/τρια. Η εκπαιδευτική αυτή προσέγγιση έχει ως στόχο τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και την εξασφάλιση μιας ουσιαστικής ισότητας, για όσους/ες δε διαθέτουν κοινή πολιτισμική ταυτότητα με αυτή του σχολείου (Perrenoud, 2005). Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, σχεδιάστηκαν ως μια διαφοροποιημένη εκπαιδευτική πολιτική, που βασίζεται στην αρχή της θετικής διάκρισης. Μέση της εκπαιδευτικής αυτής πολιτικής αναγνωρίζεται με θεσμικό τρόπο το πρόβλημα της ανισότητας και το κράτος παρεμβαίνει μέσω των ΖΕΠ, σε όσα σχολεία έχουν ανάγκη, ώστε να ενισχυθούν με αποτελεσματικά οι μαθητές/τριες. Με τις ΖΕΠ, το κράτος στοχεύει στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, με τη στήριξη και ενδυνάμωση των μειονεκτικών περιοχών και των σχολείων που λειτουργούν σε αυτές. Τέλος στόχευση αποτελεί και η αλλαγή της αρνητικής εικόνας που καταγράφεται σε επίπεδο σχολικής επίδοσης αλλά και σε επίπεδο παιδείας και πολιτισμού (Ε.Κ.Κ.Ε., 2012).

Οι τάξεις υποδοχής ιδρύθηκαν και λειτούργησαν το 1980 στην ελληνική εκπαίδευση (ΦΕΚ 1105/4-11-1980, τ. Β'). Η λειτουργία τους αφορούσε κυρίως τσιγγάνους και παλιννοστούντες μαθητές/τριες. Από το 1980 έως σήμερα οι νομοθετικές κινήσεις που αφορούν τις Τ.Υ. τροποποιήθηκαν αρκετές φορές, βάση κυρίως των κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών που διαμορφωνόταν μέσα στις δεκαετίες. Το 2010 (Νόμος 3879/2010, άρθ. 26, παρ. 1α και 1β), δημιουργείται ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας με στόχο όπως αναφέρεται «την 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...».

Η ίδρυση μιας τάξης υποδοχής έχει ως προαπαιτούμενο την ένταξη του σχολείου σε ζώνη εκπαιδευτικής προτεραιότητας και ειδικά κριτήρια. Τα μεγάλα ποσοστά προσφύγων μαθητών/τριών, το 2015, οδήγησαν στην αύξηση φοίτησης αλλόγλωσσων μαθητών/τριών στις Τ.Υ. Βάσει αυτού τη σχολική χρονιά 2016 – 2017,





## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

δόθηκε η δυνατότητα σε όλα τα δημοτικά σχολεία της χώρας που φοιτούν μαθητές/τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό προφίλ, να ιδρύσουν Τ.Υ. Στόχος οι μαθητές/τριες ενταχθούν και να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους επιτυχώς. Το σχολικό έτος 2017 - 2018 η σχετική πράξη (Υ.ΠΑΙ.Θ. Φ1/79524/Δ1/15.5.2017) αναφέρει ότι:

ο στόχος είναι η μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μαθητών/τριών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και μαθητών/τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες· η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων κυρίως στον γραμματισμό, αλλά και στον αριθμητικό εγγραμματισμού και επιπλέον σε συμπληρωματικά αντικείμενα, ώστε αυτοί να καταστούν ικανοί να ανταπεξέλθουν στο πρόγραμμα σπουδών τους και να παραμείνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους.

Κύριο αντικείμενο των Τ.Υ. είναι η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με στόχους: την προσαρμογή των μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό σύστημα, τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, την ουσιαστικότερη ανταπόκριση στο πρόγραμμα σπουδών, την ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης και αποτελεσματικότερης ένταξη και τέλος την αποτροπή της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Το ΑΠ (2011) και ο Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό (2011) στο επιστημονικό πεδίο της γλώσσας, οι Οδηγίες για την ίδρυση και λειτουργία (ΤΥ) ΖΕΠ (2016-2017), στα δημοτικά σχολεία (Υ.ΠΑΙ.Θ. Φ1/152029/Δ1/19.09.2016), αλλά και το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Υ.ΠΑΙ.Θ. & ΙΕΠ, 2016) και το Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας που αφορά τις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2017), διαπνέονται από μια διαπολιτισμική διάσταση. Όμως είναι σημαντικό να σημειωθεί η απουσία της άλλης γλώσσας, της μητρικής, δηλαδή των μαθητών/τριών στο σχεδιασμό των αντισταθμιστικών αυτών μέτρων. Το ίδιο συμβαίνει και με τις Δ.Υ.Ε.Π, που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια ως το τελευταίο αντισταθμιστικό μέτρο που δημιουργήθηκε και θεσπίστηκε.

Κατά το έτος 2015-2016 ιδρύεται άλλο ένα αντισταθμιστικό μέτρο διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τη μεγάλη προσφυγική ροή προς τη χώρα την εποχή εκείνη. Στο πλαίσιο αυτό ιδρύθηκαν οι Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΦΕΚ 3502/31-10-2016/ τ. Β') που θα υλοποιούνται σε εβδομαδιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διάρκειας είκοσι (20) ωρών (τέσσερις ώρες ανά ημέρα), το οποίο θα περιλαμβάνει τη διδασκαλία



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

της ελληνικής γλώσσας, των μαθηματικών, των αγγλικών, των ΤΠΕ, ενώ θα περιλαμβάνει τέλος καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες. Οι Δ.Υ.Ε.Π λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας προσφύγων ή εντός δημόσιων σχολικών μονάδων, σε απογευματινό ωράριο, για να αποφεύγεται η οργανωτική επιβάρυνση των σχολικών μονάδων. Ο εκπαιδευτικός προσανατολισμός κινείται σε ένα ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών που θα αφογκράζεται τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων, με στόχο να επιτευχθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη σχολική επιτυχία των παιδιών είτε στο ελληνικό είτε σε άλλο εκπαιδευτικό σύστημα στο μέλλον (Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) ΙΕΠ, 2016). Παρότι ο θεσμός των Τ.Υ. και υπήρχε ήδη αρκετές δεκαετίες για τους/τις αλλόγλωσσους/ες και αλλοεθνής μαθητές/τριες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών προσφύγων κατέδειξαν την ανάγκη δημιουργίας νέων δομών εντός της τυπικής εκπαίδευσης αλλά και σύνταξης νέων κατάλληλων οδηγιών προς τις εκπαιδευτικές μονάδες.

Από το ΙΕΠ εκδόθηκε ένα Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των (Δ.Υ.Ε.Π.) για τις ηλικιακές ομάδες 6-12 ετών και 12 – 15 ετών (Δημοτικό - Γυμνάσιο), για το διδακτικό αντικείμενο της ελληνικής γλώσσας. Ο Οδηγός Περιεχομένου για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στις μονάδες ΔΥΕΠ στηρίχτηκε στα ΔΕΠΠΣ (2003) των τάξεων Α', Β, Γ' και Δ' Δημοτικού και στα ΑΠΣ (2012), (Πιλοτικά Πρόγραμμα-Νέο Σχολείο). Λαμβάνονται υπόψη τα επίπεδα ελληνομάθειας (Α1:Στοιχειώδης Γνώση, Α2: Βασική Γνώση) του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ), προσαρμοσμένα στις εκπαιδευτικές γλωσσικές ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού.

### **3.Η πολυπολιτισμική ανθρωπογεωγραφία της τυπικής εκπαίδευσης**

#### **3.1 Στοιχεία της πολιτισμικής σύνθεση των τάξεων**

Η ΕΛΣΤΑΤ αν και όχι με έναν συστηματικό τρόπο, καταγράφει από το 2001 και έπειτα, στοιχεία που αφορούν παιδιά της μετανάστευσης και παλινόστησης. Πεδίο καταγραφής είναι η ένταξη και φοίτηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και σε όλους τους νομούς της χώρας. Συνεργάζεται με άλλες





## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

αρχές όπως Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γ.Σ.Ε.Ε., για την επεξεργασία και δημοσιοποίηση στοιχείων. Από το 1990 αυξήθηκε ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών/τριών που εντάχθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

Ο αριθμός των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο σχολείο, αυξάνεται συνεχώς στο πέρασμα του χρόνου. Το σχολικό έτος 1995-96 το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών σε όλες τις βαθμίδες ανέρχεται στο 0,6% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού. Το 1998-99 καταγράφεται συνολικό ποσοστό 2,5% αλλοδαπών μαθητών/τριών. Το 2002-03 επί του συνόλου των μαθητών όλων των βαθμίδων (1.460.464), οι 98.241 μαθητές/τριες είναι αλλοδαποί, δηλαδή το 6,7%. Το ποσοστό αυξάνεται το σχολικό έτος 2004-05, στο σύνολο των βαθμίδων, με ποσοστό αλλοδαπών μαθητών, 7,8%. Τέλος το σχολικό έτος 2006-07 καταγράφηκαν στους 1.301.595 επί του συνόλου των βαθμίδων, 109.482 αλλοδαποί μαθητές/τριες δηλαδή 7,8%. Όσον αφορά τα ποσοστά των δημοτικών σχολείων σημειώνονται στοιχεία και ποσοστά που δείχνουν πως μέσα στις δεκαετίες δέχτηκαν μεγάλο ή και το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών/τριών (Σελλά, 2016, σ. 54).

Την περίοδο 2002-2014, διακρίνεται μια τάση αύξησης του ποσοστού των αλλοδαπών μαθητών στα Δημοτικά σχολεία των περιφερειακών ενοτήτων της χώρας (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2017). Το σχολικό έτος 2008-09, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σύνολο 792.433 μαθητών, οι 68.718 είναι αλλοδαποί (ποσοστό 8,6%), στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε σύνολο 688.155 μαθητών, ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών ανέρχεται στο 7,5%, (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2017). Κατά το σχολικό έτος 2011-12, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ποσοστό 12,27 % των μαθητών είναι αλλοδαποί και παλιννοστούντες. Άρα το μεγαλύτερο ποσοστό (65%) δηλώνει μαθητές/τριες αλβανικής καταγωγής, το 6,8% βουλγαρικής και το 4,6% ρουμανικής καταγωγής, ενώ καταγράφονται και άλλες χώρες καταγωγής. Το 2014 στην Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια εκπαίδευση της χώρας φοιτούσαν συνολικά 142.613 αλλοδαποί μαθητές/-τριες, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 9,9% του συνολικού αριθμού των εγγεγραμμένων μαθητών/-τριών (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2017).

Το 2015, η Ε.Ε. υποχρεώνει την Ελλάδα ακολουθήσει τους κανόνες μεταναστευτικής πολιτικής ως χώρα υποδοχής, που καλείται να εξετάσει και να εκδώσει άσυλο σε όσους/ες βρίσκονται εντός συνόρων της. Το 2016 με το κλείσιμο των συνόρων η Ελλάδα βάση ευρωπαϊκών κανονισμών καλείται να προστατέψει και να φιλοξενήσει



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

τους/τις αιτούντες άσυλο. (Τσιτσελίκης, 2016). Από το 2015 η Ελλάδα έγινε το πέρασμα χιλιάδων προσφύγων που είχαν ως στόχο την Κεντρική Ευρώπη, ενώ το 2016 εγκλωβίστηκαν χιλιάδες πρόσφυγες που έρχονταν από την Τουρκία (Καψάλη, 2019). Το 2015 καταγράφηκαν σχεδόν 13.000 αιτούντες άσυλο, το επόμενο έτος ήταν περίπου 51.000. Με συνεχόμενη αυξητική καταγραφή το 2017 και το 2018 ήταν 59.000 και 62.000 αντίστοιχα (RSC, 2021).

Το σχολικό έτος 2017-2018, κύριος στόχος του Υπουργείου υπήρξε η ένταξη όλων των προσφυγόπουλων στο σχολείο, με ιδιαίτερη έμφαση στην αρμονική μετάβαση των περισσότερων παιδιών στην πρωινή ζώνη. Συγχρόνως, ο επιτυχημένος θεσμός των απογευματινών Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (ΔΥΕΠ) εξακολούθησε να λειτουργεί προκειμένου οι άρτι αφιχθέντες στην χώρα πρόσφυγες μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με τους κανόνες της σχολικής ζωής. Σύμφωνα με τα δημοσιοποιημένα στοιχεία από το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων (2018), του Υ.ΠΑΙ.Θ. το σύνολο των μαθητών/τριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που φοίτησαν σε ΔΥΕΠ είναι 1.487. Σε 23 Νηπιαγωγεία της χώρας εγγεγραμμένα ήταν 300 νήπια, ενώ σε 45 Δημοτικά σχολεία ήταν 1.187 μαθητές/τριες. Το σύνολο των μαθητών/τριών που εγγράφηκε σε Τάξεις Υποδοχής Δημοτικών σχολείων ήταν 3.692. Το σύνολο των εγγεγραμμένων μαθητών/τριών σε σχολικές μονάδες σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι 8.017 ενώ των εγγεγραμμένων μαθητών/τριών χωρίς Τάξεις Υποδοχής είναι 700 (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2018).

Τα δεδομένα της Έπατης Αρμοστείας το 2019 περιγράφουν την εισροή περίπου 46.000 μεταναστών-προσφύγων στην Ελλάδα, όπου το 35% είναι παιδιά (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, 2019). Ο αριθμός των παιδιών που έκαναν το δύσκολο ταξίδι το 2019 ήταν 22.700, ποσοστό 70% υψηλότερο, σε σύγκριση με το αντίστοιχο του 2018. Τα παιδιά αποτελούν το 25% όλων των προσφύγων και των μεταναστών που φθάνουν στην Ευρώπη, μέσω των μεσογειακών μεταναστευτικών οδών. Το 2019 υπολογίζονται 29.000 παιδιά, από τα οποία σχεδόν το 80% αυτών καταγράφηκαν στην Ελλάδα. Από τους πρόσφυγες και μετανάστες που έχει αξιολογηθεί η αίτησή τους, το 67% των παιδιών τους είναι εγγεγραμμένα στο δημόσιο σχολείο (UNISEF, 2019). Εξακολούθησε να λειτουργεί ο θεσμός ΔΥΕΠ και το 2019. Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Νηπιαγωγεία & Δημοτικά) στο σύνολο της χώρας φοίτησαν κατά το σχολικό έτος 2018-2019, 3.773 μαθητές/τριες με προσφυγικό προφίλ. Στο σύνολο της



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

χώρας επίσης φοίτησαν σε Τ.Υ. αιτούντες/δικαιούχοι διεθνούς προστασίας σχολικό έτος 2018-2019, 1.773 μαθητές/τριες. Σε σχολικές μονάδες χωρίς Τάξεις Υποδοχής, το ίδιο σχολικό έτος φοίτησαν σε Δημοτικά σχολεία, 3.264 μαθητές/τριες, ενώ το σύνολο των εγγεγραμμένων μαθητών/τριών και στις δύο βαθμίδες ήταν 12.867 (ΥΠΠΑΙΘ, 2018).

Όπως αναφέρουν τα στατιστικά στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες κατά το έτος 2020, καταγράφηκαν 9.486 αφίξεις στη χώρα. Πρόκειται κυρίως για οικογένειες με παιδιά από το Αφγανιστάν και τη Συρία. Τα τελευταία στοιχεία των αφίξεων μέσα στο 2020 αναφέρουν πως το 45,2% είναι Αφγανοί πολίτες, το 22,8% Σύριοι, 6,8% από το Κονγκό, 4,3% από το Ιράκ, 4,1% από την Παλαιστίνη, 1,7% από το Ιράν, ενώ οι υπόλοιποι είναι από άλλα κράτη της Ασίας και της Αφρικής (UNHCR, 2020). Σύμφωνα με το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης, τη σχολική χρονιά 2021-22 τα αριθμητικά στοιχεία που έχουν δημοσιοποιηθεί αναφέρουν πως σημειώνεται το υψηλότερο ποσοστό εγγραφής (έως και 95% - 16.417 μαθητές/τριες) και φοίτησης (75% - 12.285 μαθητές) μαθητών/τριών προσφύγων.

Σύμφωνα με το Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες (2021), κατά το σχολικό έτος 2020-2021, υπάρχει έλλειψη αναλυτικών και δομημένων δεδομένων. Οι κυβερνητικές εκτιμήσεις που δημοσιοποιεί το Υπουργείο Παιδείας κάνουν λόγο για ένα εύρος εγγεγραμμένων παιδιών από 8.637 ως 14.423, αριθμός που αποτελεί ένα μέρος μόνο, του συνολικού αριθμού των 44.000 παιδιών προσφύγων και μεταναστών που βρίσκονται συνολικά στη χώρα (Υπουργείο Μετανάστευσης & Ασύλου, 2022).

Τη σχολική χρονιά 2022-23 τα αριθμητικά στοιχεία που έχουν δημοσιοποιηθεί για τους εγγεγραμμένους/ες μαθητές/τριες, αιτούντες άσυλο διεθνούς προστασία, στην Α/θμια Εκπαίδευση είναι 8.807 (κορίτσια: 4085 - αγόρια: 4722). Το σύνολο των εγγεγραμμένων σε ΔΥΕΠ μαθητών/τριών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Νηπιαγωγεία και Δημοτικά) είναι 745, από τους/τις οποίες οι 239 σε Νηπιαγωγεία και οι 458 σε Δημοτικά. Δεν καταγράφονται στα στοιχεία ακόμη το πλήθος εγγεγραμμένων μαθητών/τριών σε Τάξεις Υποδοχής (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2023).

Από το 2016 έως και το 2023 φαίνεται διαφορά στον τρόπο καταγραφής δεδομένων αλλά και η προσπάθεια για περισσότερα στοιχεία, όπως οι χώρες προέλευσης και τα ποσοστά σύμφωνα με φύλο των μαθητών/τριών με προσφυγικό προφίλ. Στο



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

Υ.ΠΑΙ.Θ. λειτουργεί το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων, υπαγόμενο απευθείας στο Γενικό Γραμματέα του Υ.ΠΑΙ.Θ. Είναι αρμόδιο για το συντονισμό, το σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση της εκπαίδευσης αποκλειστικά και μόνο των προσφυγοπαίδων στη χώρα και συνεργάζεται με τις αρμόδιες Διευθύνσεις του Υ.ΠΑΙ.Θ, άλλα και με συναρμόδια Υπουργεία και φορείς. Παρατηρείται ένα κενό καταγεγραμμένων στοιχείων στα χρόνια εντός Covid 2020-2021, που έγκειται στις δυσκολίες καταγραφής και φοίτησης της περιόδου. Σύμφωνα με γράφημα του Αυτοτελές Τμήματος Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων (2023), το τρέχον σχολικό έτος (2022-2023), καταγράφονται από το σύνολο των 17.134 μαθητών/τριών σε Α/θμιας & Β/θμιας, οι ακόλουθες χώρες προέλευσης με τα αντίστοιχα ποσοστά: το Αφγανιστάν (10%), η Συρία (9%), η Ινδία (9%), η Αίγυπτος (9%), η Ουκρανία (7%), το Ιράκ (6%), το Πακιστάν (5%) και λοιπές χώρες όπως καταγράφονται (45%).

### 3.2 Η μαθητική ανθρωπογεωγραφία της Αθήνας

Ο αριθμός των παιδιών με μεταναστευτικό προφίλ που φοιτούν σε πολλά δημόσια σχολεία διαφέρει ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή, δηλαδή αν αφορά την Αθήνα ή τη Θεσσαλονίκη ή άλλες περιοχές της Ελλάδας. Κατά την περίοδο 2003-2006 οι μαθητές/τριες ανερχόταν σε 777.000, αριθμός υπερτριπλάσιος από την περίοδο 1989-1993 (230.000). Φοιτούν περίπου την περίοδο 2003-2006 στα σχολεία Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, περίπου, 100.000 μεταναστόπουλα, τα οποία αντιστοιχούν στο 6,7% του μαθητικού πληθυσμού, με σαφώς αυξητική τάση (Γκότοβος & Μάρκου, 2004). Τα στοιχεία του ΠΙΟΔΕ (2010), κατά το σχολικό έτος 2006-07, για σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πιστοποιούν ότι φοιτούν 48.175 αλλοδαποί/ες μαθητές/τριες, αποτελώντας το 10% περίπου του μαθητικού δυναμικού της χώρας. Στα σχολεία της Αττικής το ποσοστό αυτό είναι σαφώς πιο αυξημένο, αφού οι μετανάστες της περιοχής αυτής είναι πολύ περισσότεροι συγκριτικά με την υπόλοιπη Ελλάδα. Το ποσοστό των μεταναστών μαθητών/τριών στην εκπαίδευση υπερβαίνει το 10% σε πανελλαδικό επίπεδο, στο Δήμο της Αθήνας ξεπερνά το 22%, αγγίζοντας και το 50% σε σχολεία των κεντρικών περιοχών της. Στην Αττική οι παλιννοστούντες/ούσες και αλλοδαποί/ες μαθητές/τριες των δημοτικών σχολείων, το έτος 2007-2008



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

συγκεντρώνουν ποσοστό στο σύνολο της χώρας 16,5% και 42,7% αντίστοιχα. Το συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό αλλοδαπών (68,60%) καταγράφεται στη Νομαρχία Αθηνών για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Τα αυξημένα αυτά ποσοστά προκύπτουν καθώς η περιοχή της Αττικής, δίνει περισσότερες ευκαιρίες για εργασία, ενώ διαθέτει και περιοχές με φθηνότερα ενοίκια (ΕΛΣΤΑΤ, 2011). Σε σχέση με τα συνολικά στοιχεία του 2022, σημειώνεται ξανά αύξηση στον αριθμό των αιτούντων άσυλου (31% του συνόλου). Στα νησιά του Ανατολικού Αιγαίου καταγράφονται 11.496 αιτούντες άσυλο, ενώ η πλειοψηφία (36% του συνόλου) καταγράφηκε στην Αττική, με ποσοστό, 13.329 (Υπουργείο Μετανάστευσης & Ασύλου, 2022).

Στην εφημερίδα Καθημερινή δημοσιοποιήθηκε το Φεβρουάριο του 2022, άρθρο του Απόστολου Λακασά, το οποίο χρησιμοποιεί ως πηγή ενημέρωσης το Υ.ΠΑΙ.Θ. Το άρθρο αναδημοσιεύθηκε σε πολλές εκπαιδευτικές και όχι μόνο ιστοσελίδες με τίτλο «Παιδιά από 94 χώρες στα θρανία των ελληνικών σχολείων». Στο άρθρο αυτό παρατίθενται στοιχεία για αλλοδαπούς όπως χαρακτηρίζει τους/τις μαθητές/τριες, που μαθαίνουν γράμματα στα ελληνικά θρανία. Συγκεκριμένα αναφέρει πως 26.015 αλλοδαποί μαθητές/τριες μαθαίνουν γράμματα στα θρανία των σχολείων της χώρας μας, ηλικίας 5 έως 7 ετών.

Σύμφωνα με τον Λακασά (2022), εκτός από γειτονικές χώρες, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σχολείο έχουν εγγραφεί παιδιά από το Βιετνάμ, το Ελ Σαλβαδόρ, τη Δομινικανή Δημοκρατία, τη Σενεγάλη, τη Ρουάντα, τη Χιλή, το Τρινιδάντ και Τομπάγκο. Σημειώνεται πως συνολικά καταγράφεται μονοψήφιος αριθμός ανά χώρα, για τις προαναφερθείσες εθνικότητες. Η περιοχή της Αττικής έχει 10.220 αλλοδαπούς μαθητές/τριες ενώ διοχετεύεται και ένα ποσοστό στις υπόλοιπες περιφέρειες της χώρας, όπως αναφέρει το άρθρο σύμφωνα με στοιχεία του Υ.ΠΑΙ.Θ. Οι μαθητές/τριες αλβανικής καταγωγής αποτελούν την ισχυρή πλειονότητα των αλλοεθνών μαθητών/τριών στα ελληνικά σχολεία. Καταγράφεται πως στα τέλη του 2021, φοιτούσαν 15.532 μαθητές/τριες από την Αλβανία, ενώ ακολουθεί στις πρώτες χώρες καταγωγής αλλοεθνών μαθητών/τριών από το Αφγανιστάν με 1.059. Έπειτα ακολουθούν η Γεωργία με 600 μαθητές/τριες, το Ιράκ με 561 μαθητές/τριες και η Συρία με 481 μαθητές/τριες. Το άρθρο σημειώνει πως στα στοιχεία αποτυπώνονται τόσο το μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα της τελευταίας εικοσαετίας (από την Αλβανία), όσο και οι μεταναστευτικές και προσφυγικές



ροές από τις χώρες της Μέσης Ανατολής που καταγράφονται τα τελευταία λίγα χρόνια (Λακασάς, 2022).

Σύμφωνα με τις πηγές του άρθρου από το Υ.ΠΑΙ.Θ., κάποιες περιοχές του κέντρου της Αθήνας δέχονται περισσότερους αλλοεθνής και αλλόγλωσσους μαθητές/τριες. Το γεγονός αυτό ενισχύει και το ζήτημα με τη μίσθωση ακινήτων από στεγαστικά προγράμματα Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων, οι οποίες αναλαμβάνουν τη στέγαση των οικογενειών αυτών. Επίσης υπάρχουν αιτήματα τα τελευταία χρόνια από Αιγύπτιους και Κινέζους γονείς που δραστηριοποιούνται επιχειρηματικά στη χώρα. Οι περιοχές που καταγράφουν το μεγαλύτερο μερίδιο εγγραφών και μετεγγραφών προσφύγων είναι η πλατεία Αμερικής, η πλατεία Αττικής, η πλατεία Βικτωρίας, η πλατεία Κολιάτσου, τα Πατήσια (Άνω και κυρίως Κάτω Πατήσια), η Κυψέλη, ο Άγιος Νικόλαος, του Γκύζη, το Μεταξουργείο, ο Κολωνός, τα Σεπόλια, η πλατεία Βάθης, η Ομόνοια, ο Κεραμικός, η Γκράβα, τα Εξάρχεια, το Παγκράτι (Λακασάς, 2022).

Σύμφωνα με τα στοιχεία που δημοσιοποιεί το Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, το 2023 διαμένουν νόμιμα στην Ελλάδα 755.967 μετανάστες. Το 30% είναι πολίτες ΕΕ ή ομογενείς, το 63% είναι πολίτες τρίτων χωρών (διαθέτουν ισχυρή άδεια διαμονής) και το 7% είναι δικαιούχοι διεθνούς προστασίας. Όσον αφορά τις ροές μεταναστών/τριών από την Ουκρανία, υποβλήθηκαν 25.008 ηλεκτρονικές αιτήσεις (έως 31/5/2023) και εγκρίθηκαν προς έκδοση 23.644 άδειες προσωρινής προστασίας. (Υπουργείο Μετανάστευσης & Ασύλου, 2023).

Οι άδειες διαμονής πολιτών τρίτων χωρών σε ισχύ για το 2023 ανέρχονται σε 474.529. Οι τρεις χώρες προέλευσης των πολιτών τρίτων χωρών που κατέχουν άδειες διαμονής με ισχύ, είναι η Αλβανία (60,9%), η Κίνα (4,8%) και έπεται η Γεωργία με ποσοστό 4,2%. Οι συνολικές άδειες διαμονής που αφορούν την ιδιότητα του μόνιμου επενδυτή για το έτος 2023 ανέρχονται σε 12.813. Η κύρια χώρα που συνδέεται με την επένδυση στη χώρα μας είναι η Κίνα (61,6%), ενώ σε πολύ μικρότερα ποσοστά οι υπήκοοι της Τουρκίας (6,6%) και του Λιβάνου (4,9%) (Υπουργείο Μετανάστευσης & Ασύλου, 2023).

Οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν διαφορετικές μητρικές γλώσσες. Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΥΠΕΘ (2011), κατά το σχολικό έτος 2010-11 καταμετρήθηκαν τριάντα τρεις (33) διαφορετικές «μεγάλες» μητρικές γλώσσες, και





## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

άλλες οι οποίες δεν κατονομάζονται αλλά καταγράφονται ως «λοιπές» ή «άγνωστες». Οι τριάντα τρεις «μεγάλες» μητρικές γλώσσες είναι οι εξής: αγγλική, αιθιοπική, αλβανική, αραβική, αρμενική, βιετναμέζικη, βουλγαρική, γαλλική, γερμανική, δανέζικη, εβραϊκή, ινδονησιακή, ισπανική, ιταλική, κινέζικη, κουρδική, νιγηριανή, ουγγρική, ολλανδική, ουκρανική, ουρντού, περσική, πολωνική, πορτογαλική, ρουμανική, ρωσική, σερβοκροατική, σουηδική, τουρκική, τσεχική, φιλιππινέζικη, φινλανδική, φλαμανδική.

Σύμφωνα με το έγγραφο του ΥΠΕΘ (2010), «Αλλοδαποί μαθητές δημοτικού (Γυμνασίου, Λυκείου) κατά ΥπΑ, φύλο, μητρική γλώσσα, φορέα και είδος σχολείου 2010», 10.865 μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μιλούν «λοιπές» γλώσσες. Από τον κατάλογο απουσιάζουν γλώσσες, ποικιλίες και διάλεκτοι αναμενόμενες σε σχέση με τις χώρες προέλευσης των μαθητών/τριών, όπως η γεωργιανή, χίντι, μπενγκάλι, παστού, μπενγκάλι, νταρί, παντζαμπί, σομαλικά, σουαχίλι, φαρσί και άλλες. Σύμφωνα με τη Σέλλα (2006), είναι γνωστά στον τομέας της κοινωνιογλωσσολογίας τα ζητήματα που προκύπτουν όταν ζητηθεί από ομιλητές/τριες να δηλώσουν τη μητρική τους γλώσσα «μια έννοια ούτως ή άλλως «πολύσημη», δεδομένου ότι καθορίζεται από διάφορους παράγοντες όπως η προέλευση, η ικανότητα, η λειτουργία, η στάση –ταύτιση ή μη– των ομιλητών έναντι αυτής κ.ά.». Από τις προαναφερθείσες γλώσσες και σε συνδυασμό με τα αριθμητικά στοιχεία των ανωτέρω απογραφέντων, η αλβανική, βουλγαρική, ρουμανική, οι ομιλούμενες στο πακιστάν ουρντού, παντζαμπί και παστού και η γεωργιανή θα πρέπει να συγκεντρώνουν τον μεγαλύτερο αριθμό ομιλητών (ΥΠΕΘ, 2010).





## **B Ερευνητικό Μέρος**

### **4. Στόχοι και μεθοδολογία**

#### **4.1 Ερευνητικοί στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα**

Ένας από τους βασικούς στόχους της έρευνας είναι να δείξει πως ένας/μια εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει μετασχηματιστικά μεταξύ της επίσημης ύλης που απευθύνεται σε ελληνόγλωσσους μαθητές/τριες και στις ανάγκες αλλόγλωσσων μαθητών/τριών, ενισχύοντας ταυτόχρονα την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Είναι κομβικής σημασίας η ανάδειξη του τρόπου που ένας/μια εκπαιδευτικός διαχειρίζεται, αφουγκράζεται και στέκεται σε μια πολυπολιτισμική τάξη και κατ' επέκταση στην σημερινή κοινωνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Είναι δυνατόν ο/η εκπαιδευτικός να λειτουργήσει μετασχηματιστικά στην ύλη του ΑΠΣ, που απευθύνεται μόνο σε ελληνόφωνους και δεν λαμβάνει υπόψη τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες μιας πολυπολιτισμικής τάξης; Ποιες είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις που θα οδηγήσουν τους/τις αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες να κατακτήσουν την ελληνική γλώσσα φοιτώντας στο δημόσιο σχολείο; Μια εξ αυτών, σύμφωνα με τα όσα υιοθετεί η παρούσα εργασία είναι η αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών. Η ενεργοποίηση του γραμματισμού που διαθέτουν στη μητρική τους γλώσσα, θεωρείται βασικό σημείο για τη μαθησιακή τους εξέλιξη. Ακόμη η σύνδεση του πολιτισμικού κεφαλαίου, των γνώσεων και των εμπειριών των παιδιών με το περιεχόμενο της «διδασκτικής ύλης». Επιπλέον η διαδικασία μετακίνησης των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών από την γλώσσα της επικοινωνίας στην ακαδημαϊκή γλώσσα. Η σημασία του κριτικού γραμματισμού και της ανάπτυξη κριτικής σκέψης στην διαδικασία της ακαδημαϊκής ανάπτυξης. Ο ρόλος της έννοιας «πολιτειότητας» στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ακαδημαϊκής γνώσης και πολιτισμικής αλληλεπίδρασης εντός μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Το τελευταίο συνδέεται με την κοινωνική εμπειρία της μάθησης, δηλαδή πως μαθαίνουν οι αλλόγλωσσοι/ες μαθητές/τριες μέσα από την



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ομάδα, σε ένα αυθεντικό πλαίσιο ώστε να χρησιμοποιήσουν όσα μαθαίνουν στην καθημερινή τους ζωή. Με βάση του παραπάνω στόχους αναπτύχθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς μπορεί να αξιοποιηθεί η πρώτη γλώσσα (Γ1) των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης (Γ2) στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος;
2. Πώς δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού συμβάλλουν στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με την ακαδημαϊκή γλώσσα;
3. Πώς ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να διαμεσολαβήσει ανάμεσα στο ΑΠΣ (περιεχόμενο, στόχοι) και στους γλωσσικούς πόρους των μαθητών/τριών μιας πολύγλωσση τάξης;

### 4.2 Η μεθοδολογία της Αυτοεθνογραφίας

#### 4.2.1 Αυτοεθνογραφία: ορισμός και ιστορική αναδρομή

Η αυτοεθνογραφία αποτελεί μια μορφή ποιοτικής έρευνας στην οποία ο/η ερευνητής/τρια γράφει σε πρώτο πρόσωπο τις εμπειρίες του/της. Μέσα από «πολλά επίπεδα συνειδητότητας» προσπαθεί να συνδυάσει το προσωπικό βίωμα με ένα ζήτημα ευρύτερου επιστημονικού ενδιαφέροντος (Ellis, 2004, σ.28). Η αυτοεθνογραφία είναι μια ερευνητική προσέγγιση γραφής (graphy) που στόχο έχει να περιγράψει και να αναλύσει την προσωπική εμπειρία (auto) με συστηματικό τρόπο, αλλά και να κατανοήσει την πολιτιστική εμπειρία (ethno) (Ellis, 2004· Holman Jones, 2005). Αποτελεί μία έρευνα με διττό προσανατολισμό, καθώς δημιουργείται ένας συνδυασμός της αυτοβιογραφίας και της εθνογραφίας (Gouzouasis & Ryu, 2015). Χαρακτηριστικό στοιχείο της αυτοεθνογραφίας είναι ότι ο/η ερευνητής/τρια είναι πλήρες μέλος του κοινωνικού κόσμου που μελετάται, ενώ οι προσωπικές εμπειρίες και τα συναισθήματα του/της αποτελούν σημαντικά δεδομένα για την κατανόηση του (Aderson, όπ. αναφ. στο Ζάχος, 2016).



Η αυτοεθνογραφία ως επίσημη, δομημένη και αναγνωρισμένη προσέγγιση στη μελέτη του εαυτού δεν έχει μακρά ιστορία. Σύμφωνα με τον Walford (2004), από την εμφάνιση της αυτοεθνογραφίας έως σήμερα έχουν χρησιμοποιηθεί πολλοί συγγενικοί όροι, όπως «προσωπικές αφηγήσεις», «προσωπικές καταγραφές», «εξιστόρηση προσωπικών ιστοριών», «εθνογραφικές μικρές αφηγήσεις», «αυτοπαρατήρηση», «προσωπική εθνογραφία», «κοινωνιοαυτοεθνογραφία» και «προσωπική γραφή». Η αυτοεθνογραφία μοιάζει τόσο με την αυτοβιογραφία όσο και με προσωπικές αφηγήσεις, με τη διαδικασία της δημοσιογραφίας ή με το μυθιστόρημα. Δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος και μοναδικός τρόπος γραφής που να αναγνωρίζεται ως αυτοεθνογραφία (Βέρδης, 2008:3).

Οι απαρχές της αυτοεθνογραφίας χρονολογούνται από τη δεκαετία του 1970, ενώ τα τελευταία είκοσι χρόνια, αναπτύχθηκε ένα πιο συνεκτικό σύνολο δεδομένων σχετικά με αυτή. Η αυτοεθνογραφία ως επίσημη, δομημένη και αναγνωρισμένη προσέγγιση στη μελέτη του εαυτού έχει σχετικά σύντομη ιστορία (Elis, Adams & Bochner, 2015). Μια από τις πιο αναγνωρισμένες και παλιές χρήσεις του όρου αυτοεθνογραφία, ήταν το 1975, όταν ο Karl Heider ανέφερε με τον όρο για να περιγράψει την διαδικασία όπου τα μέλη της πολιτισμικής ομάδας περιγράφουν τον πολιτισμό τους. Ο Goldschmidt (1977) ονόμασε κάθε εθνογραφία ως «αυτοεθνογραφία» εννοώντας ότι οι εθνογραφικές αναπαραστάσεις θέτουν σε προνομιακή θέση προσωπικές πεποιθήσεις, οπτικές και παρατηρήσεις. Ο Hayano (1979) από την άλλη χρησιμοποίησε τον όρο «αυτοεθνογραφία» για να περιγράψει ερευνητές που «διεξάγουν και γράφουν εθνογραφίες των «δικών τους ανθρώπων»» (Heider, Goldschmidt, Hayano, *όπ.αναφ.* Elis, Adams & Bochner, 2011).

Τη δεκαετία του 1980 υπήρχε αυξανόμενη ανάγκη περιορισμού των αυταρχικών, όπως χαρακτηρίστηκαν, ερευνών σε αποικιοκρατούμενες περιοχές και της εκμετάλλευσης πολιτισμικών ομάδων με στόχο το κέρδος. Οι παραπάνω συνθήκες οδήγησαν πολλούς ερευνητές να αμφισβητήσουν τις παραδοσιακές ερευνητικές πρακτικές και να δώσουν χώρο στην προσωπική αφήγηση – μαρτυρία (Ellis, 2007· Ellis, 2011).

Η Carolyn Ellis μελέτησε την αυτοεθνογραφία από τη δεκαετία του 1990 και έχει συμβάλει στη θεσμοθέτηση και τη διεθνή αναγνώριση της αυτοεθνογραφίας στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Η Carolyn Ellis όπως και ο Arthur Bochner,



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

επικοινωνιολόγοι καθηγητές του Πανεπιστημίου της Φλόριντα, συμμετείχαν σε επιστημονικές δημοσιεύσεις εισάγοντας τον όρο της αυτοεθνογραφίας. Η Ellis (1997) εισήγαγε ένα σημαντικό σημείο στην έρευνα, τον όρο «evocative», που σημαίνει «υποβλητική» αυτοεθνογραφία. Υποστήριξε τη ζωντάνια των προσωπικών συναισθημάτων και της ψυχικής κατάστασης της/του συγγραφέα, κάτι που φέρει τη συγγραφή στα όρια μεταξύ λογοτεχνίας και δημόσιας εξομολόγησης (Βέρδης, 2008:3). Οι Ellis & Bochner (2002), αναφέρουν, «Η καλή αυτοεθνογραφία είναι αληθινή, τρωτή, υποβλητική και θεραπευτική».

### *4.2.2 Μεθοδολογικά χαρακτηριστικά της Αυτοεθνογραφίας*

Η αυτοεθνογραφία ως μεθοδολογία συνδυάζει γνωρίσματα τόσο της αυτοβιογραφίας όσο και της εθνογραφίας. Στην αυτοβιογραφία ο/η συγγραφέας κάνει μια αναδρομική επισκόπηση των εμπειριών του και παραθέτει επιλεκτικά τις σημαντικότερες. Κατά την ανάκληση εμπειριών ο/η συγγραφέας μπορεί να ανατρέξει σε κείμενα, φωτογραφίες, συνεντεύξεις και άλλο χρήσιμο υλικό που έχει συλλέξει. Η αυτοβιογραφία εστιάζει σε «στιγμές» της ζωής του/της συγγραφέως που ένιωσε ότι άλλαξε ριζικά η αντίληψη του/της και τον/την ανάγκασε να επανεξετάσει και να αναλύσει τις μέχρι τότε εμπειρίες του. (Ellis & Bochner 1992· Ellis & Bochner, 2000)

Στην εθνογραφία ο/η ερευνητής μελετά πρακτικές, πιστεύω, κοινές αξίες και εμπειρίες ενός πολιτισμού με στόχο τη γνωριμία και κατανόησή του από τους «άλλους», δηλαδή όσους/όσες δεν ανήκουν σε αυτόν [cultural strangers]. (MASO, 2001). Ο/η εθνογράφος γίνεται «συμμετοχικός παρατηρητής» του πολιτισμού που ερευνά. Κρατάει σημειώσεις από τις πολιτισμικές δραστηριότητες, διεξάγει συνεντεύξεις από τα μέλη της ομάδας στόχου, αναλύει τον τρόπο ομιλίας και χρήσης του χώρου, ενώ μελετά επίσης στοιχεία όπως ρούχα, βιβλία, φωτογραφίες, κείμενα και άλλα. Η εθνογραφία είναι μια μέθοδος κοινωνικών επιστημών βασισμένη σε έρευνες πεδίου, που προσπαθεί να περιγράψει τα ανθρώπινα φαινόμενα. Από την άλλη η αυτοεθνογραφία υποστηρίζει την υποκειμενικότητα του/της ερευνητή/τριας, αντί να την περιορίζει όπως συμβαίνει στην εμπειρική έρευνα (Ellis, 2011).

Η αυτοεθνογραφική μέθοδος, έχει ως βασικό υποκείμενο της έρευνας, τους/τις αυτοεθνογράφους οι οποίοι/ες κατά τη διαδικασία της συγγραφής παραθέτουν προσωπικές



ιστορίες και αφηγήσεις των εμπειριών τους (Ellis & Bochner, 2000). Οι ερευνητές/τριες της αυτοεθνογραφίας εστιάζουν κατά τη γραφή τους στις πιο ιδιαίτερες «στιγμές» που βίωσαν, ή ως μέλη της υπό μελέτη πολιτισμικής ομάδας ή και απλά ως κάτοχοι μιας συγκεκριμένης πολιτισμικής ταυτότητας. Στην αυτοεθνογραφία οι προσωπικές εμπειρίες έχουν κεντρικό ρόλο και ως εκ τούτου πρέπει να αναλύονται ενδελεχώς και όχι απλά να μεταφέρονται. Οι αυτοεθνογράφοι δηλαδή δεν πρέπει μόνο να χρησιμοποιούν τα μεθοδολογικά εργαλεία και την ερευνητική τους βιβλιογραφία για να αναλύσουν την εμπειρία τους (Ronai, 1996). Η εστίαση στην προσωπική εμπειρία δίνει τη δυνατότητα στους/στις αυτοεθνογράφους να περιγράφουν στιγμές της καθημερινής εμπειρίας που δεν μπορούν να αποτυπωθούν μέσω των παραδοσιακών μεθόδων έρευνας. Η αυτοεθνογραφική επιτόπια έρευνα μετατρέπει όσα οι ερευνητές/τριες βλέπουν, ακούν, σκέφτονται και αισθάνονται σε μέρος του «πεδίου». Οι αυτοεθνογράφοι μπορούν να μεταφέρουν στο γραπτό κείμενο εμπειρίες που συμβαίνουν σε ιδιωτικά πλαίσια, καθημερινές αλληλεπιδράσεις ή και περιπτώσεις εσωτερικής συναισθηματικής σύγχυσης (Ellisk.ά., 2017). Η προσωπική εμπειρία επίσης χρησιμοποιείται ως μέσο απεικόνισης της πολιτιστικής εμπειρίας κάνοντας τα χαρακτηριστικά μιας κουλτούρας οικεία για όσους/ες βρίσκονται μέσα ή έξω από αυτή (Ronai, 1996).

Η αυτοεθνογραφική έρευνα εκτείνεται σε ένα φάσμα μεταξύ «ερμηνευτικής αφήγησης» και της «αφηγηματικής ερμηνείας». Η πρώτη χαρακτηρίζεται κυρίως από υποβλητικές ιστορίες σε πρώτο πρόσωπο, ενώ η δεύτερη χρησιμοποιεί τη μορφή του συμβατικού ακαδημαϊκού λόγου σε τρίτο πρόσωπο (Ellis, 1997). Κάποιοι/ες αυτοεθνογράφοι απομακρύνονται από αυτό το δίπολο και ταλαντεύονται μεταξύ των δύο άκρων, σύμφωνα με τις ανάγκες που ταιριάζουν στον ερευνητικό τους σχεδιασμό. Ωστόσο, το στυλ γραφής που προτιμούν οι περισσότεροι/ες ευθυγραμμίζεται με το θέμα που πραγματεύονται, τη διαθεσιμότητα και το πλήθος των δεδομένων αλλά και είδος της αυτοεθνογραφικής έρευνας που επιθυμούν να διεξάγουν (Chang, Ngunjiri & Hernandez, όπ. αναφ. στο Keleş, 2022).

Ο Keleş (2022), αναφέρει ότι δε μπορούν να οριστούν συγκεκριμένα κριτήρια για τη συγγραφή μιας αυτοεθνογραφίας. Ο/η κάθε ερευνητής/τρια επικεντρώνεται σε διαφορετικές πτυχές του τί σημαίνει «καλή» αυτοεθνογραφική έρευνα. Κάποιες χαρακτηριστικές απόψεις περιλαμβάνουν τη θέση της Ellis (2002), ότι η «καλή» αυτοεθνογραφία «στοχεύει προς μια κοινότητα, όπου θα μπορούσαμε να μιλήσουμε μαζί



για εμπειρίες μας, θα βρίσκουμε κοινά πνεύματα, συντροφικότητα στη λύπη μας, βάλσαμο για τις πληγές μας και παρηγοριά για όσους έχουν ανάγκη». Ο Goodall (2002), επικεντρώνεται στη δυνατότητα επικοινωνίας που μπορεί να δημιουργήσει η αυτοεθνογραφία και αναφέρει ότι «η καλή αυτοεθνογραφία προσπαθεί να χρησιμοποιήσει κατάλληλη γλώσσα και στυλ για να δημιουργήσει διάλογο μεταξύ αναγνώστη και συγγραφέα». Ο Richards (2016), από την άλλη υποστηρίζει ότι «η καλή αυτοεθνογραφία είναι επιστημονική. Έχει καλά διαμορφωμένο θεωρητικό πλαίσιο και είναι αναλυτική. Οι ακαδημαϊκοί της στόχοι είναι σαφώς καθορισμένοι και είναι χρήσιμη για τους άλλους (και ακαδημαϊκούς και μη ακαδημαϊκούς)». Ο Denzin (1997), θεωρεί ότι «οι καλές αυτοεθνογραφίες είναι γίνονται σεβαστές από τους κριτικούς της λογοτεχνίας καθώς και από κοινωνικούς επιστήμονες» (Denzin, Goodall, Ellis & Richards, *όπ. αναφ. στο Keleş, 2022*).

Παρόλα αυτά, ο Keleş (2022), συγκεντρώνει τις απόψεις διάφορων ερευνητών για το τί είναι μια «καλή» αυτοεθνογραφία και εν συνεχεία παραθέτει μία σύνοψη των κοινών κριτηρίων. Έτσι μία «καλή» αυτοεθνογραφία πρέπει:

- να προκαλεί μια αίσθηση μεταμόρφωσης μέσα από μια θεραπευτική ιστορία, μια ιστορία κατανόησης ή/και μάθησης.
- να προσελκύει τους/τις αναγνώστες/τριες ως συμμετοχικό και όχι ως παθητικό κοινό
- να υπερβαίνει τον εξομολογητικό χαρακτήρα προσφέροντας προσεκτικά τις αυτοβιογραφικές και άλλες πληροφορίες.
- να χρησιμοποιεί κατάλληλα εργαλεία και πηγές και να δικαιολογεί τη χρήση τους.
- να αναθεωρεί τα κοινωνικά ζητήματα δείχνοντας τη δυναμική της αόρατης εξουσίας.
- να αγκαλιάζει την υποκειμενικότητα της μνήμης και της ερμηνείας.

Ένα ακόμα ζήτημα αποτελεί το πως αλλάζει η εννοιολόγηση και η χρησιμότητα όρων όπως η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η γενίκευση όταν εφαρμόζονται στην αυτοεθνογραφία. Η αξιοπιστία μιας αυτοεθνογραφικής μελέτης συνδέεται με εκείνη του





## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

αφηγητή. Τίθενται ερωτήματα όπως: «Βασίζονται σε πραγματικά διαθέσιμα στοιχεία οι εμπειρίες που μεταφέρει ο/η αφηγητής;», «Σε τι βαθμό έχει ο/η αφηγητής τη λογοτεχνική άδεια να κινείται δυσδιάκριτα μεταξύ μυθοπλασίας και αληθινών γεγονότων;» (Ellis κ.ά., 2011). Η αξιοπιστία συνδέεται στενά με την εγκυρότητα. Για τους αυτοεθνογράφους, εγκυρότητα σημαίνει ότι ένα έργο αναζητά την αληθοφάνεια. Δίνει στους/στις αναγνώστες/τριες την αίσθηση ότι η εμπειρία που περιγράφεται είναι ζωντανή, πιστευτή και αληθινή (Plummer, 2001, σελ.401 στο Ellis, Adams & Bochner, 2011). Μια αυτοεθνογραφία επίσης κρίνεται από τη βοήθεια που παρέχει στους/στις αναγνώστες/τριες να επικοινωνούν με άλλους. Επιπλέον συνυπολογίζεται η συμβολή στη βελτίωση της ζωής των συμμετεχόντων, των αναγνωστών ή και του/τις συγγραφέα. (Ellis, 2004 · Ellis κ.ά., 2011). Συγκεκριμένα, οι αυτοεθνογράφοι ρωτούν: «Πόσο χρήσιμη είναι η ιστορία;» ή «Σε ποιες χρήσεις μπορεί να τεθεί η ιστορία;» (Ellis & Bochner, 2002). Η γενίκευση είναι επίσης σημαντική για τους αυτοεθνογράφους, αν και όχι με την παραδοσιακή μορφή της που απαντάται παρά δείγματος χάρη σε μεγάλα τυχαία δείγματα ερωτηθέντων. Στην αυτοεθνογραφία, το επίκεντρο της γενίκευσης μετακινείται από τους/τις ερωτηθέντες/ισσες στους/στις αναγνώστες/τριες. Η γενίκευση στην αυτοεθνογραφία ελέγχεται πάντα από τους/τις αναγνώστες/τριες οι οποίοι/ες αποφασίζουν εάν αντικατοπτρίζονται στην αφήγηση οι εμπειρίες των ίδιων ή άλλων ατόμων που γνωρίζουν. Η γενίκευση επιτυγχάνεται επίσης όταν ο/η αυτοεθνογράφος φωτίζει γενικές άγνωστες πολιτισμικές διαδικασίες για τους/τις αναγνώστες/τριες (Ellis κ.ά., 2011).

Οι ερευνητές/τριες δεν κινούνται μεμονωμένα. Οφείλουν να καταγράφουν δεδομένα για όλα τα μέλη που συμμετέχουν στην έρευνα τους όπως επίσης και να μην παραμελούν τις ερευνητικές τους/τις υποχρεώσεις, ώστε να διασφαλιστεί ο στόχος της μελέτης από τυχόν ιδιοτελείς σκοπούς (Atkinson, 2006:403, από Δημήτρη Ζάχο). Για τους αυτοεθνογράφους, οι εμπλεκόμενοι στην έρευνα δεν αντιμετωπίζονται ως απρόσωπα «υποκείμενα» με μόνο σκοπό τη λήψη δεδομένων. Οι αυτοεθνογράφοι είναι συνδεδεμένοι σε κοινωνικά δίκτυα που περιλαμβάνουν συναδέλφους, μαθητές, φίλους, συγγενείς, συνεργάτες, καθηγητές κτλ. Συνήθως διατηρούν και εκτιμούν τους διαπροσωπικούς δεσμούς με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, γεγονός που καθιστά τη «σχεσιακή ηθική» πιο περίπλοκη. Η τελευταία υποχρεώνει τους/τις αυτοεθνογράφους να κοινοποιούν τη δουλειά και τα κείμενα τους στους/στις εμπλεκόμενους/ες, δίνοντάς τους το δικαίωμα να εκφράσουν τα συναισθήματα, τις απόψεις ή τις διαφωνίες τους για τον τρόπο που





εκπροσωπούνται στο κείμενο (Ellis,2007). Μπορεί επίσης να χρειαστεί να προστατεύσουν το απόρρητο και την ασφάλεια των συμμετεχόντων, αλλάζοντας στοιχεία όπως η φυλή, το φύλο, το όνομα, ο τόπος, η εμφάνιση ή και κομμάτι του περιεχομένου των συζητήσεων. Οι δικλίδες ασφαλείας αυτές, αν και απαραίτητες, είναι πιθανό να επηρεάσουν την ακεραιότητα της έρευνας καθώς και τον τρόπο που ένα αυτοεθνογραφικό κείμενο ερμηνεύεται. (Ellis & Bochner, 2002)

Ένας από τους βασικούς σκοπούς της αυτοεθνογραφίας είναι να μεταφέρει εμπιστευτική γνώση της πολιτιστικής εμπειρίας και να ενημερώνει τους αναγνώστες για πτυχές της πολιτιστικής ζωής στις οποίες άλλοι/ες ερευνητές/τριες δεν έχουν πρόσβαση. Η γνώση εκ των έσω δεν υποδηλώνει ότι ένας/μία αυτοεθνογράφος μπορεί να αρθρώσει πιο αληθινή ή πιο ακριβή θέση για ένα ζήτημα σε σύγκριση με άλλου είδους ερευνητές/τριες, αλλά μάλλον ότι ως συγγραφείς συνθέτουν τις ιστορίες τους με καινοτόμο τρόπο. Ακόμη, δεδομένης της εστίασης στην προσωπική εμπειρία, οι αυτοεθνογράφοι εναντιώνονται, ή παρέχουν εναλλακτικές οπτικές, σε κυρίαρχες θεωρήσεις που περιέχουν επιβλαβείς αναγνώσεις του πολιτισμού και στερεότυπα. Η αυτοεθνογραφία, δηλαδή, συμπληρώνει κενά της υπάρχουσας έρευνας. (Ellis κ.ά.,2017).

Έτσι, ο/η αυτοεθνογράφος όχι μόνο προσπαθεί να νοηματοδοτήσει την προσωπική εμπειρία αλλά και να δημιουργήσει μια πιο ελκυστική πολιτιστική εμπειρία. Η παραγωγή προσβάσιμων κειμένων από τους αυτοεθνογράφους μπορεί να έχει απήχηση σε ευρύτερα και διαφορετικά ακροατήρια που η παραδοσιακή έρευνα συνήθως αγνοεί. Τα πιο σημαντικά ερωτήματα για τους αυτοεθνογράφους είναι: ποιος διαβάζει το έργο, πώς επηρεάζεται από αυτό και πώς διατηρείται ένας ανοιχτός διάλογος; Ερωτήματα που καθιστούν τη προσωπική και κοινωνική αλλαγή δυνατή για περισσότερους ανθρώπους. (Bochner,1997·Ellis, 1995). Απόψεις σχετικά με τη σχέση της αυτοεθνογραφίας με την κοινωνική βελτίωση και αλλαγή διατύπωσαν διάφοροι ερευνητές/τριες της. Συγκεκριμένα, ο Jones (2005) θεωρεί την αυτοεθνογραφία προσωπικό κείμενο, δηλαδή «μια κριτική παρέμβαση στην κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική ζωή» που μπορεί «να μετακινήσει συγγραφείς και αναγνώστες, αφηγητές και ακροατές σε ένα διάλογο, σε μια συζήτηση και τελικά σε αλλαγή». Η Ellis (2004) επίσης αναφέρει την αυτοεθνογραφία ως μια έρευνα, γραφή ή ιστορία, μια ερευνητική μέθοδο που συνδέει το προσωπικό κομμάτι, το βίωμα με το πολιτιστικό, το κοινωνικό και το πολιτικό ζήτημα. Ο Spry (2001), αναφέρει πως χαρακτηριστικό της αυτοαφήγησης είναι να κριτικάρει τη θέση του εαυτού σε σχέση με τους άλλους σε διάφορα



κοινωνικά πλαίσια. Τέλος, ο Reinelt (1998) θεωρεί την αυτοεθνογραφία ως «ριζοσπαστική δημοκρατική πολιτική», που δημιουργήσε χώρο για διάλογο και συζήτηση και ως εκ τούτου προκαλεί και διαμορφώνει την κοινωνική αλλαγή».

#### 4.2.3 Εκπαιδευτική προέκταση και σκοποί

Η αυτοεθνογραφική έρευνα δίνει την δυνατότητα σε έναν/μία εκπαιδευτικό, μέσω της εις βάθος ανάλυσης των καθημερινών πρακτικών και δράσεων του/της να αναγνωρίσει πλευρές και απαιτήσεις της διδασκαλίας, που δεν είχε μέχρι τότε συνειδητοποιήσει. Ο/η εκπαιδευτικός μέσω της αυτοεθνογραφίας μπορεί να εξετάσει και να διαχωρίσει τις προσωπικές του/της εμπειρίες από τις ήδη ιστορικά διαμορφωμένες εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές (Taylor & Settelmaier, όπ. αναφ. στο Ζάχος, 2016). Η διαδικασία της συνειδητοποίησης (conscientization) αποτελεί ένα βήμα προς μια παιδαγωγική της χειραφέτησης σε μικρό και σε μεγάλο επίπεδο (Austin & Hickey, όπ. αναφ. στο Ζάχος, 2016).

Η δουλειά του/της εκπαιδευτικού είναι μία διαδικασία κατά την οποία «το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον βρίσκονται σε δυναμική ένταση» (Britzman, όπ. αναφ. στο Starr, 2010). Αυτή η σχέση απαιτεί όσοι/ες εμπλέκονται στη διδασκαλία να διατηρούν κριτική στάση απέναντι στις κοινωνικές αλλαγές. Η κριτική αυτή στάση του/της εκπαιδευτικού έχει ως επακόλουθο μία πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της «προσωπικής εκπαιδευτικής εμπειρίας, των κεντρικών πεποιθήσεων και ιδεολογιών του/της», αλλά και πώς αυτή η προσωπική γνώση επηρεάζει την εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική του/της (Alsup, 2006, σ. 127 στο Starr, 2010). Έτσι, η αυτοεθνογραφία παρέχει στους εκπαιδευτικούς την δυνατότητα να αναπτύσσουν περαιτέρω την κριτική τους ικανότητα. Η εξέταση της ταυτότητας, της θέσης και των καθημερινών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη αυξημένης συνειδητότητας και κατ' επέκταση διαμόρφωσης «κοινωνικής συνείδησης» (Hickey & Austin, όπ. αναφ. στο Ζάχος, 2016). Η διερεύνηση του άμεσου περιβάλλοντος και η διαδικασία της ενδοσκόπησης, δίνει την ευκαιρία στον/ην εκπαιδευτικό να εξετάσει, υπό ένα διαφορετικό πρίσμα τις αξίες, τους κανόνες και τα στάνταρτ που καθορίζουν την επαγγελματική του/της συμπεριφορά. Ακόμη τη δυνατότητα αναθεώρησης στερεοτύπων, απόψεων και δεδομένων που τους έχουν επιβληθεί από την οικογένειά ή και την ιδιαίτερη κουλτούρα της ομάδας που ανήκει (Spry, 2001). Η κριτική διάσταση της αυτοεθνογραφίας μπορεί να λειτουργήσει επίσης ως ένα εργαλείο για τη διερεύνηση των



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

σχέσεων εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας, δηλαδή, μεταξύ στελεχών και εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών – μαθητών/τριών και γονέων. Επιπλέον να αποτελέσει ένα εργαλείο για την διαχείριση της διαφορετικότητας (τάξη, εθνότητα, «φυλή», στο φύλο κ.τ.λ.) (Ζάχος, 2016).

Τα παραπάνω εφοδιάζουν τους/τις εκπαιδευτικούς ώστε να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να γίνουν «σκεπτόμενοι, προσεκτικοί και στοχαστικοί σε μια πολυπολιτισμική παγκόσμια κοινωνία» (Banks, 2001, σ. 5 στο Starr, 2010). Είναι μια μελέτη που κινείται μεταξύ του εαυτού και της κουλτούρας που έρχεται ο/η ερευνητής σε επαφή κατά τη έρευνα του. Το άτομο που συμμετέχει στην αυτοεθνογραφική μελέτη εμπλέκεται σε εμπειρίες μέσα σε έναν κύκλο «δράσης που προκύπτει από τον προβληματισμό και προβληματισμού που βασίζεται στη δράση» (Blackburn, 2000, σ.7 στο Starr, 2010). Ο κύκλος αυτός λειτουργεί ως μια κριτική διαδικασία αυτοανάλυσης και ευαισθητοποίησης σε σχέση με πολιτιστικοκοινωνικά ζητήματα. Για αυτό το λόγο η αυτοεθνογραφία είναι πολύτιμο εργαλείο για όποιον/α εμπλέκεται στον χώρο της εκπαίδευσης, έναν χώρο αρκετά σύνθετο, ποικιλόμορφο, ευαίσθητο.

## 5. Ερευνητικό πεδίο και ανάλυση

### 5.1 Προφίλ Σχολείου

Το Δημοτικό Σχολείο Αθηνών βρίσκεται στο κέντρο της Αθήνας. Ο μαθητικός πληθυσμός προέρχεται κυρίως από την Αλβανία, την Κίνα, το Μπανγκλαντές, ενώ ελληνικής καταγωγή είναι μόλις το 10%. Το σχολείο μέχρι και τις αρχές της φετινής χρονιάς (2022-23) υποδεχόταν μαθητές/τριες από Δομή Φιλοξενίας. Οι μαθητές/τριες από την Αλβανία στην πλειοψηφία τους έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και αποτελούν το σταθερό μαθητικό δυναμικό του σχολείου, είναι πολύ καλοί/ές ομιλητές/τριες της ελληνικής και κατά περίπτωση ομιλητές της αλβανικής-μητρικής τους γλώσσας. Επίσης, οι μαθητές/τριες με καταγωγή από την Κίνα και το Μπανγκλαντές αποτελούν ως επί το πλείστον ένα σταθερό μαθητικό δυναμικό, διότι οι οικογένειές τους δραστηριοποιούνται επαγγελματικά στην ευρύτερη περιοχή του κέντρου της Αθήνας. Εντός του πληθυσμού αυτού ένα μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών δεν ομιλούν την ελληνική γλώσσα, ενώ στην πλειοψηφία τους είναι ικανοί/ές να διαβάζουν και να γράφουν στην μητρική τους



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

γλώσσα. Σημαντικό είναι το γεγονός πως πολλοί/ες από τους μαθητές/τριες, μετά το πέρας του πρωινού σχολείου και ολοήμερου, παρακολουθούν εντατικά μαθήματα στη μητρική τους γλώσσα, κατά τις απογευματινές ώρες. Χαρακτηριστικά παραδείγματα η παρακολούθηση του αραβικού- θρησκευτικού σχολείου τις Κυριακές και του κινέζικου σχολείου σε καθημερινή βάση, το οποίο και απορροφά αρκετές ώρες εβδομαδιαίως. Έχουν αναφερθεί ακόμη και μαθήματα μητρικής γλώσσας μέσω εφαρμογών όπως (what's up). Τα παραπάνω στοιχεία διαμορφώνουν τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του Δημοτικού Σχολείου, αφού στον κοινό αυτό τόπο ακούγονται διαφορετικές γλώσσες και συναντιούνται διαφορετικές κουλτούρες.

### 5.2 Κοινωνικό και γλωσσικό προφίλ μαθητών/τριών

Κατά πλειοψηφία οι μαθητές/τριες της Γ' τάξης, έχουν μεταναστευτικό προφίλ. Έχουν γεννηθεί όλοι/ες στην Αθήνα και έχουν φοιτήσει σε κοντινό Νηπιαγωγείο με το δημοτικό σχολείο. Ακόμη αρκετοί/ες έχουν περάσει και από παιδικό σταθμό της ευρύτερης περιοχής. Ένας μόνος εκ των μαθητών/τριών, δεν έχει μεταναστευτικό υπόβαθρο, όμως αντιμετωπίζει έντονα κοινωνικό-οικονομικά προβλήματα. Η τάξη αποτελείται από δώδεκα μαθητές και μαθήτριες, 6 αγόρια και 6 κορίτσια. Ο Σ.Ζ είναι από την Τυνησία και η μητρική του γλώσσα είναι τα αραβικά και συγκεκριμένα η τυνησιακή διάλεκτο της αραβικής. Πηγαίνει τις Κυριακές σε αραβικό θρησκευτικό σχολείο, μπορεί να μιλήσει και να γράψει στα αραβικά. Τέσσερις μαθητές, ο Ρ.Σ, η Ι.Ι, η Ι.Ρ, η Μ.Σ, είναι από το Μπανγκλαντές και η μητρική τους γλώσσα είναι τα μπενγκάλι. Σημαντικό είναι πως οι τέσσερις αυτοί μαθητές/τριες, αναφέρουν πως διδάσκονται αραβικά ανά διαστήματα, για θρησκευτικούς λόγους. Επίσης έχουν αναφέρει εξ αποστάσεως μαθήματα της μητρικής, με δασκάλα από το Μπανγκλαντές ή και κατοίκων. Οι δύο από τους τέσσερις μαθητές δεν μπορούν ή δυσκολεύονται να γράψουν στα μπενγκάλι. Κανείς τους δεν μιλάει ή γράφει αραβικά, παρά μόνο κατανοούν κάποιες λέξεις θρησκευτικού ενδιαφέροντος. Τρεις μαθήτριες η Ζ.Γ, η Λ.Γ και η Τ.Σ είναι από την Κίνα και έχουν ως μητρική τα κινέζικα. Καθημερινά πηγαίνουν σε κινέζικό σχολείο, όπου διδάσκονται κυρίως Γλώσσα και Μαθηματικά. Μπορούν να γράψουν και να μιλήσουν στη μητρική τους γλώσσα. Δύο μαθητές, ο Ε.Κ και ο Β.Γ είναι από την Αλβανία, μητρική γλώσσα των γονιών τους είναι τα αλβανικά, οι ίδιοι φαίνεται να έχουν



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ελάχιστες και αποσπασματικές γνώσεις της αλβανικής γλώσσας στον προφορικό λόγο, διαβάζουν με μεγάλη δυσκολία και δεν μπορούν να γράψουν. Δεν διδάσκονται την αλβανική με κάποιο οργανωμένο τρόπο, ούτε μέσω των γονιών τους. Ένας ακόμη μαθητής, ο Π.Ρ είναι ρομά αλβανικής καταγωγής. Γνωρίζει λέξεις της αλβανικής, αλλά δεν μπορεί να γράψει. Έχει αναφέρει ότι μιλάει τη ρομά διάλεκτο. Τέλος ο Χ.Ι είναι από την Ελλάδα, έχει ως μητρική την ελληνική. Βέβαια εξαιτίας σημαντικών κοινωνικό-πολιτισμικών δυσκολιών της οικογενείας του, τα γλωσσικά του ερεθίσματα είναι περιορισμένα, δυσκολεύεται να γράψει και να διαβάσει στα ελληνικά.

### 5.3 Η αίθουσα

Η τάξη που στεγάζεται η Γ' Δημοτικού, βρίσκεται στο δεύτερο όροφο του σχολικού κτιρίου, όπως και άλλες δύο τάξεις. Αποτελεί μια μικρή και στενή αίθουσα, αλλά αρκετά φωτεινή. Η μια πλευρά της τάξης είναι γεμάτη παράθυρα κατά μήκος, που βλέπουν στον δρόμο. Στην απέναντι μεγάλη επιφάνεια είναι τοποθετημένος ένας άσπρος πίνακας που λειτουργεί βοηθητικά ως μέρος έκθεσης υλικών. Στην μέση είναι τοποθετημένα τα θρανία, έχοντας ως στόχο την ομαδό-συνεργατική προσέγγιση, παρόλα αυτά υπάρχουν χωροταξικοί περιορισμοί στην διαρρύθμισή τους. Υπάρχει άλλος ένας πίνακας, η έδρα και ένα βοηθητικό τραπέζι για τον σταθερό υπολογιστή και τον προτζέκτορα. Στον απέναντι ακριβώς τοίχο βρίσκεται μια βιβλιοθήκη και ένα έπιπλο με συρτάρια που λειτουργεί ως αποθηκευτικός χώρος για την τάξη και το σώμα θερμότητας. Το σημαντικότερο πρόβλημα έγκειται στον χώρο που είναι διαθέσιμος για την τοποθέτηση των θρανίων και των προσωπικών αντικειμένων των μαθητών/τριών, γεγονός που δυσκολεύει σίγουρα σε στιγμές την καθημερινότητα αλλά κυρίως αποτελεί θέμα ασφάλειας. Επίσης πρόβλημα αποτελεί ο περιορισμένος χώρος για την έκθεση δημιουργιών και υλικών στην τάξη. Στο σημείο αυτό να επισημανθεί πως το σχολικό κτίριο, αποτελούσε τα γραφεία δημόσιας υπηρεσίας και δεν έχει ως εκ τούτου σχεδιαστεί με τις προδιαγραφές που απαιτεί ένα σχολικό κτίριο.

### 5.4 Αυτοεθνογραφικές διαδρομές: σχεδιασμός και εκπαιδευτική πράξη



Αρχικά είναι αναγκαίο να επισημάνω πως αποτελώ και εγώ η ίδια μέρος της μάθησης. Καθώς η εμπειρία και οι γνώσεις που φέρω από παρόμοια περιβάλλοντα της εργασιακής μου εμπειρίας, εμπλουτίζονται και διευρύνονται συνεχώς, αναδιαμορφώνονται και ως εκ τούτου βρίσκομαι σε μια συνεχόμενη διαδικασία αναστοχασμού και μετασχηματισμού των εμπειριών μου. Εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας η αλληλεπίδραση στη διδακτική σχέση, μπορεί να οδηγήσει στην εναλλαγή θέσεων «καθώς εκείνος που διδάσκει γίνεται ολοένα και περισσότερο εκείνος που διδάσκεται, και εκείνος που διδάσκεται μετατοπίζεται ολοένα και περισσότερο στη θέση εκείνου που διδάσκει» (Καραντζόλα & Ιντζίδης, 2019). Οι μαθητές/τριες φέρουν και επικοινωνούν τις εμπειρίες τους, έχουν ενεργό ρόλο και παίρνουν πρωτοβουλίες, δημιουργούν συμβάντα γραμματισμού και επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Όσα επικοινωνούν χρησιμοποιούνται και αξιοποιούνται. Προσπαθώ να δημιουργηθεί ένα ανοιχτό περιβάλλον μάθησης, όπου η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικού αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών/τριών να αποτελέσει ένα πεδίο πρόσφορο και αξιοποιήσιμο στη διαδικασία γραμματισμού. Ένα κλίμα συνεργασίας, αλληλοβοήθειας και σεβασμού σε όσα φέρει κάθε μέλος της ομάδας (τάξης). Βέβαια η διαδικασία αυτή πρέπει να γεφυρώνεται με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών αλλά και τους ιδιαίτερους γλωσσικούς στόχους μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Η μεσολάβηση αυτή αποτελεί μια πρόκληση.

Η διδασκαλία θα μπορούσε να χωριστεί σε μαθήματα που υλοποιήθηκαν με σχετικά πιστή εφαρμογή του εγχειριδίου στο μάθημα της ενότητας, αλλά και σε αυτά που υλοποιήθηκαν με απόκλιση/αναδιαμόρφωση όσων το εγχειρίδιο περιλαμβάνει. Η μη πιστή εφαρμογή μπορεί να σημαίνει, την προέκταση της επεξεργασίας του μαθήματος βάσει των γλωσσικών αναγκών της τάξης, τη διαθεματική προέκταση και σύνδεση με άλλα αντικείμενα που επεξεργαζόμαστε την ίδια περίοδο ή τέλος και τη χρήση υλικού διαφορετικού ή συμπληρωματικού σε σχέση με το επίσημο. Δεν σταμάτησα να σκέφτομαι, πως η τάξη αυτή στη συντριπτική πλειοψηφία έχει την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και αυτόματα το γεγονός αυτό με οδηγούσε σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία. Πρέπει να επισημανθεί ότι σε σχολεία όπως και το συγκεκριμένο με υψηλό ποσοστό αλλόγλωσσων μαθητών/τριών, δεν υπάρχει στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής





## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

πολιτικής του Υ.ΠΑΙ.Θ, η δημιουργία επίσημου διαφοροποιημένου υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής, προσαρμοσμένο ταυτόχρονα στο επίσημο εγχειρίδιο κάθε τάξης. Διαφοροποιήσεις που απαιτεί η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε ένα τέτοιο ποσοστό σύνθεσης σχολείου και τάξης.

Οπότε σε μια τάξη με αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες, σε ποσοστό 99%, η λύση για εμένα ήταν η διαφοροποίηση της διδασκαλίας πάνω στο επίσημο εγχειρίδιο. Η εκάστοτε ενότητα του βιβλίου λειτούργησε άλλοτε ως αφόρμιση μια θεματολογίας που όμως επεξεργαστήκαμε διαφοροποιημένα ή άλλοτε μένοντας στα κείμενα της και σε ασκήσεις που μπορούν να επεξεργαστούν οι μαθητές/τριες. Πολλές φορές χρειάστηκε μια αλλαγή σειρά διδασκαλίας των θεματικών ενοτήτων και των γραμματικών φαινομένων. Στόχος ήταν να μάθουν, προσαρμοσμένα πάντα στις γλωσσικές τους ανάγκες όσα ενδείκνυνται σαν θέματα και γραμματικά φαινόμενα στα εγχειρίδια της Γ' τάξης. Ήμουν σίγουρη πως κάθε θέμα, κάθε έννοια που πραγματεύεται το εγχειρίδιο της Γλώσσας μπορεί και πρέπει να κοινοποιηθεί στους μαθητές/τριες, απλά με έναν τρόπο διαφοροποιημένο, ώστε να τους γίνει κατανοητό.

Δεν ένιωσα το ζήτημα της γλώσσας ως έλλειμμα ή ως δυσκολία, αλλά ως πρόκληση. Όλοι και όλες θα είχαν το δικό τους γνωστικό κεφάλαιο, τις δικές τους σκέψεις και ερεθίσματα πάνω σε διάφορα θέματα, απλώς μέσω μια άλλης μητρικής γλώσσας. Στόχος ήταν να μπορέσουν να μάθουν και κατ' επέκτασιν να εκφραστούν μέσω της ελληνικής για όσα υπήρχαν μέσα τους (σκέψεις, απορίες, βιώματα) αλλά και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, στην ελληνική, την κοινή γλώσσα της τάξης. Η σύνδεση με την ταυτότητα των παιδιών, η επικοινωνία των ταυτοτήτων της τάξης, το αλλόγλωσσο κεφάλαιο που έχουν, έπρεπε να λάβει το χώρο του εντός της διδασκαλίας. Υπήρχαν οι σκέψεις, υπήρχαν οι ιδέες και τα ακούσματα αλλά χρειαζόντουσαν οι λέξεις και οι δομές για να τα εκφράσουν στην δεύτερη γλώσσα. Σύμφωνα με την Κοινή Υποκείμενη Ικανότητα, του Cummins (2005), οι έννοιες που οι μαθητές/τριες έχουν κατακτήσει στη μητρική τους γλώσσα μεταφέρονταν στη γλώσσα στόχο, στην περίπτωση μας την ελληνική. Το επόμενο βήμα είναι οι μαθητές/τριες να μάθουν το κατάλληλο λεξιλόγιο, τις γραμματικές και συντακτικές δομές εκείνες που θα τους οδηγήσουν να οικοδομήσουν τη νέα γνώση.





*Α. Δραστηριότητες γραμματισμού με αφορμή το κείμενο «Η Αργυρώ γελάει»:  
δημιουργική γραφή.*

Οι πρώτες δύο εβδομάδες μέσα στην τάξη ήταν σίγουρα διερευνητικές. Προσπαθούσα να αντιληφθώ αν η τάξη μπορεί και με ποιον τρόπο να ανταποκριθεί στα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου. Σκεφτόμουν αν θα ξεκινήσω με την ερμηνεία του λεξιλόγιο και θα ακολουθήσει η εισαγωγή στο αντίστοιχο κείμενο ή αντίστροφα με ανάγνωση πρώτα και εν συνεχεία επεξεργασία του. Η ανάγνωση γινόταν από τα ίδια αλλά και απ' εμένα ή και με αντίστροφη σειρά. Η πρώτη ενότητα «Πάλι μαζί!», ως θεματική ενότητα αναφερόταν στην επιστροφή στα θρανία και το καλοκαίρι. Αντιλήφθηκα πως ένα μέρος του βασικού λεξιλογίου ήταν γνωστό από το σύνολο των μαθητών/τριών και πίστευα πως θα γινόταν κατανοητό το θέμα που πραγματεύονται τα συγκεκριμένα κείμενα. Παρόλα αυτά το νόημα χανόταν, όταν γνωστές λέξεις συναντούσαν δύσκολες και άγνωστες λέξεις ή μεγάλες προτάσεις. Αυτό ήταν αναμενόμενο, δεν με ξάφνιασε ούτε με τρόμαξε. Η ελληνική είναι η δεύτερη γλώσσα, οι μαθητές/τριες φοιτούν στην Γ' Δημοτικού και επιπλέον έχουν φοιτήσει τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού στα χρόνια του Covid-19.

Ένιωθα όμως ένα διάχυτο άγχος, ένα μούδιασμα από μεριάς μαθητών/τριών σε γνωστές και άγνωστες ερμηνείες κατά την επεξεργασία των κειμένων. Σκεφτόμουν τρόπους που αυτό μπορεί να αλλάξει. Έγινε μια σύγκριση στο μυαλό μου σε σχέση με το μάθημα των Δεξιοτήτων, όπου μιλούσαμε για τα δικαιώματα του παιδιού βάση εικόνων, αφισών, κειμένων και βίντεο κ.τ.λ. Εκεί αντιλήφθηκα μια ορμή, κάτι πιο δυναμικό, που δεν ένιωθα κατά τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στα κείμενα του εγχειριδίου της Γλώσσας. Ένιωθα πως η δυσκολία που νιώθουν, δημιουργεί ένα αρνητικό συναίσθημα με αποτέλεσμα να απογοητεύονται και να μην έχουν ενεργή συμμετοχή, αλλά μια παθητική στάση. Ο φόβος των μαθητών/τριών απέναντι στην γλώσσα και κυρίως στον γραπτό λόγο των κειμένων του σχολικού εγχειριδίου, θα έσπαγε σκεφτόμουν μέσω μιας «θετικής εμπειρίας», όπως τριγύριζε στο μυαλό μου. Πρέπει να κάνουμε κάτι που θα είναι ενδιαφέρον για τα ίδια, θα τους ακουμπήσει ατομικά αλλά και ως ομάδα, θα υπερτερήσει του όποιου φόβου ή της δυσκολίας για το κείμενο και τις άγνωστες λέξεις μέσα σε αυτό. Χρειαζόμασταν ένα κίνητρο κάτι εξαιρετικά ενδιαφέρον, που θα μας βοηθήσει να κολυμπήσουμε ενεργά, μέχρι να κατανοήσουμε το κείμενο. Όσο



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

χρόνο και αν χρειάζεται θα τον διαθέσω σκέφτηκα, ήθελα να σπάσω τον όποιο φόβο, να δημιουργηθεί ενδιαφέρον και αγάπη για το γραπτό και έτσι να ανοίξει το πεδίο της θετικής αντιμετώπισης για το υπόλοιπο της χρονιάς. Φυσικά αντιλαμβανόμουν πως η δυσκολία κατανόησης γραπτού κειμένου ήταν απόλυτα φυσική και μάλιστα στο γλωσσικό επίπεδο του σχολικού εγχειριδίου. Αρχισα να σκέφτομαι κάποιο εξωτερικό κείμενο ή λογοτεχνικό βιβλίο ή ακόμη και παραμύθι. Μετέφερα τον προβληματισμό αυτό στη διευθύντριά μου, η οποία συμφώνησε και ενίσχυσε την ιδέα μου.

Ξεφύλλισα τα επόμενα κείμενα της νέας ενότητας και εκεί είδα πως συναντάμε το κείμενο «Η φίλη μας η Αργυρώ». Δύο σελίδες εικονογράφησης πάνω στο περιεχόμενο του κειμένου, μικρής έκτασης κείμενο, χωρίς πυκνή γραφή, με απλή συντακτική μορφή και ένα θέμα που θα άγγιζε τα παιδιά. Μάλιστα η θεματολογία αυτή σκέφτηκα πως συνδέεται με αυτή των δικαιωμάτων του παιδιού, όπου είχαν ήδη αγκαλιάσει οι μαθητές/τριες της τάξης, ενώ υπήρχε ανεπτυγμένο ένα σχετικό λεξιλόγιο που θα βοηθήσει την επεξεργασία του. Το κείμενο αυτό προέρχεται από το ομώνυμο βιβλίο «Η Αργυρώ γελάει», μια συνεργασία της Τζιν Γουίλλις και του Τόνυ Ρος. Σκέφτηκα πως ήταν το κείμενο αυτό «δύο σε ένα», αφού ένα ολόκληρο λογοτεχνικό βιβλίο βρίσκεται μέσα στο βιβλίο του σχολικού εγχειριδίου μας. Ήταν η ευκαιρία να γίνει η στροφή προς τη «θετική εμπειρία» που έχουν ανάγκη.

Παρατήρησα πως μέχρι εκείνη τη στιγμή, είχαν δείξει ενδιαφέρον και λιγότερο φόβο σε ένα πολυτροπικό κείμενο με τίτλο «Επιστροφή στα θρανία», με θέμα τα σχολεία του κόσμου. Είχαν ενεργή συμμετοχή σε σχέση με τα υπόλοιπα κείμενα. Ήθελαν να μοιραστούν πληροφορίες, να ρωτήσουν, να απαντήσουν σε ερωτήσεις. Δύο σχολεία στα οποία αναφερόταν το κείμενο αποτελούσαν σχολεία από χώρες καταγωγής μαθητών/τριών της τάξης μας και έτσι έγινε συζήτηση και αναζήτηση για σχολεία από όλες τις εθνικότητες της τάξης, συγκρίσεις και απορίες. Το θέμα ήταν οικείο και υπήρχε αναφορά στην πολιτισμική τους ταυτότητα. Αμέσως ρωτούσαν και σχολίαζαν: «Ξέρετε στο Μπαγκλαντές έχουμε σχολεία καράβι;», «Στην Κίνα τα παιδιά έχουν ρούχα που στο σχολείο μόνο βάζουν».

Ήμασταν στην αρχή της χρονιάς, πρέπει να δοκιμάσω κάτι διαφορετικό κατά την διδασκαλία ώστε να γίνει μια αρχή που θα φέρει σε κάθε παιδί ένα θετικό συναίσθημα για το γραπτό λόγο. Αυτός ήταν ο αρχικός μου γνωστικός στόχος, ο οποίος αποτελούσε



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

και κόμβο σημείο για την ανάπτυξη περεταίρω δεξιοτήτων. Έμοιαζε μια ευκαιρία για πολλές δραστηριότητες και πολλαπλή επεξεργασία.

*Ανάγνωση, κατανόηση και γραμματική επεξεργασία του κειμένου «Η Αργυρώ γελάει.»*

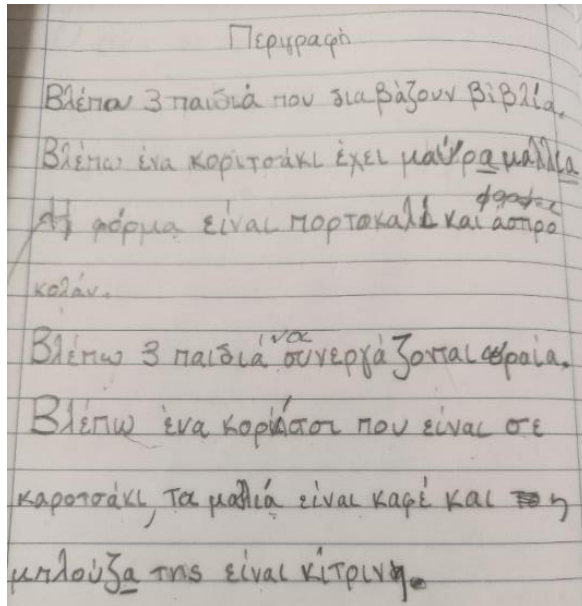
Ξεκινήσαμε με ανάγνωση του τίτλου και ζήτησα από τους/τις μαθητές/τριες να εκφράσουν σκέψεις για το περιεχόμενο του κειμένου πριν συνεχίσουμε την ανάγνωση του κειμένου. Έθεσα το ερώτημα αυτό για να προκαλέσω μια πιο δυναμική και ενεργή ανάγνωση στη συνέχεια. Οι μαθητές/τριες μπήκαν στη διαδικασία να «προβλέψουν» και εν συνεχεία να ανακαλύψουν, ένα μοτίβο που τα παιδιά αγαπούν. Ακολούθησε η προφορική περιγραφή των εικόνων που συνόδευαν το κείμενο πριν την ανάγνωση του καθώς οι εικόνες χρησιμοποιήθηκαν ήδη από τους μαθητές/τριες στην ελεύθερη συζήτηση που προηγήθηκε σε σχέση με τον τίτλο και το θέμα του κειμένου. Δημιουργήθηκε έτσι ένα αίσθημα ανακάλυψης στην τάξη που οδήγησε στην ανάγνωση με αγωνία από όλους/ες. Εκφράστηκαν ελεύθερα σκέψεις σχετικά με το περιεχόμενο που πραγματεύεται το κείμενο. Αφού έγινε ένας πρώτος κύκλος συνεχίσαμε με το «Ξεκλειδώνω το κείμενο», όπου μέσω των τριών ερωτήσεων κατανόησης και όσων είχαν ήδη διατυπωθεί ανακαλύψαμε τα πάντα για την ηρωίδα, εκφράστηκαν συναισθήματα, ιδέες, απορίες και προβληματισμοί.

Εφόσον είχαμε συζητήσει και εξηγήσει τις λέξεις αλλά και πως περιγράψω μια εικόνα ή ένα μέρος προφορικά, τους ζήτησα να περιγράψουν την εικονογράφηση στο ολόκληρο/σπίτι, δίνοντας μορφή κειμένου. Ήταν από τις πρώτες προσπάθειες γραφής σε μορφή κειμένου και όχι ξεχωριστών προτάσεων. Στην εικόνα 1, που ακολουθεί η μαθήτρια με καταγωγή από το Μπαγκλαντές, κάνει την περιγραφή των εικόνων με μορφή αυτοτελών προτάσεων, ενώ στο τελευταίο παράδειγμα πλησιάζει περισσότερο τη μορφή κειμένου. Ακολουθεί τους κανόνες των προτάσεων (κεφαλαίο, τελεία), χρησιμοποιεί αρκετά επίθετα κατά την περιγραφή αλλά και λέξεις που μάθαμε συζητώντας τις εικόνες (κολάν, φόρμα, συνεργάζονται), μπερδεύει τα άρθρα και τα γένη με έναν τρόπο που συμβαίνει σε πολλούς μαθητές/τριες με ίδια μητρική, όπως παρατήρησα, κάτι που δουλεύουμε. Η μαθήτρια φοβάται να εκφραστεί προφορικά και ντρέπεται αρκετά να μιλήσει εντός της τάξης. Δυσκολευόταν αρκετά να δημιουργήσει

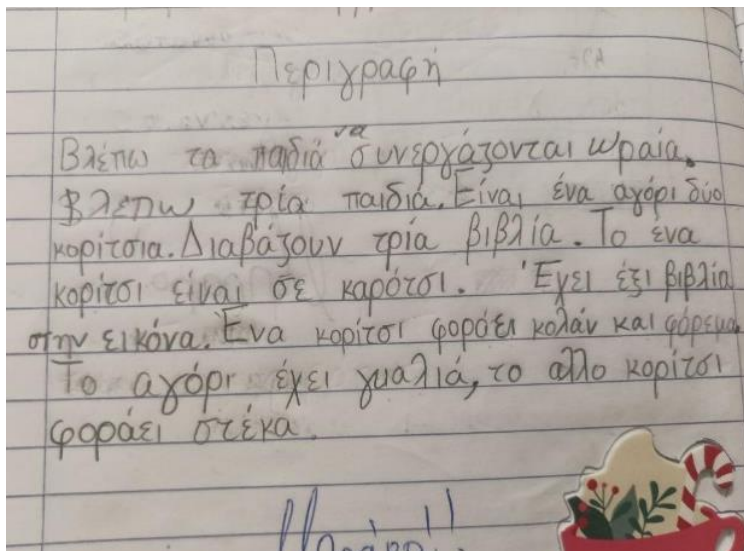


## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

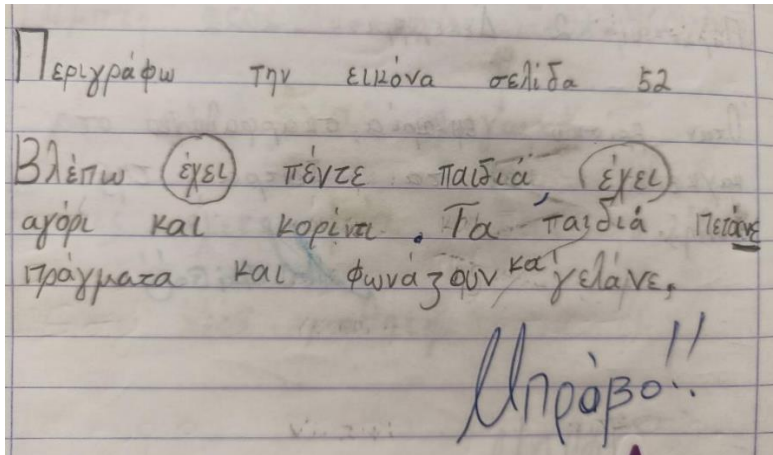
γραπτά ή και προφορικά μια πρόταση κατά τον πρώτο μήνα. Εκφραζόταν με προθυμία και ελεύθερα όταν ήθελε να περιγράψει κάτι που αγόρασε ή έπαιξε ή ένα γεγονός που έζησε από τη γειτονιά και της έκανε εντύπωση. Εκεί αντιλαμβανόμουν πως υπήρχαν λέξεις και δομές αλλά όχι η αυτοπεποίθηση. Αυτό άρχισε να αλλάζει και το κείμενο αυτό ήταν ένα κομβικό σημείο στο γραπτό της λόγου. Είχαν προηγηθεί για ένα μήνα πολλές προσπάθειες προφορικές και γραπτές σχηματισμού προτάσεων. Γράφει και διαβάζει περιορισμένα/βασικά στην μητρική της γλώσσα, ενώ αγαπάει όπως δηλώνει περισσότερο από όλες την αγγλική γλώσσα την οποία και εξελίσσει συνεχώς. Στην εικόνα 2, που ακολουθεί η μαθήτρια με καταγωγή από τη Κίνα, έχει κάνει σε μορφή κειμένου την περιγραφή. Δεν έχει χρησιμοποιήσει πολλά επίθετα αλλά αρκετές από τις λέξεις που εξηγήσαμε στην τάξη. Υπάρχει ροή στην περιγραφή και έχει ενσωματώσει πολλά από τα παραδείγματα που προφορικά αναφέραμε στην τάξη. Μάλιστα είχε προσπαθήσει και προφορικά να περιγράψει εντός τάξης την εικόνα. Η μαθήτρια μιλάει και γραφεί σε πολύ καλό επίπεδο στη μητρική της γλώσσα, ενώ παρακολουθεί καθημερινά σχολείο στη μητρική της. Ανταποκρίνεται πολύ καλά σε ασκήσεις γραμματικής (κλίση ρημάτων, ουσιαστικών, ενικός-πληθυντικός κ.τ.λ.). Ο προφορικός λόγος και η χρήση νέων λέξεων άγχωναν τη μαθήτρια καθώς ένιωθε να ανταποκρίνεται με πιο αργό ρυθμό. Φαίνεται στο κείμενο αυτό να έχει ενσωματώσει προηγούμενες επισημάνσεις από παρατηρήσεις/διορθώσεις (π.χ σωστή χρήση αόριστου άρθρου). Στην εικόνα 3, που ακολουθεί η μαθήτρια με καταγωγή από τη Κίνα, έχει ανταποκριθεί στην οδηγία για περιγραφή σε μορφή κειμένου. Χρησιμοποιεί συνεχώς το ρήμα «έχει» δίπλα σε άλλα ρήματα και πάντα στο τρίτο πρόσωπο. Γενικά χρησιμοποιεί το τρίτο πρόσωπο «Εγώ έχει τετράδιο». Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί είναι περιορισμένο και κωδικοποιημένο, ντρέπεται και φοβάται να εκφραστεί, ενώ ανταποκρίνεται αρκετά καλά σε ασκήσεις γραμματικής (κλίση ρημάτων κ.τ.λ.). Πολλές φορές δυσκολεύεται να καταλάβει όσα εξηγώ όμως αν δει έναν μηχανισμό σε μορφή άσκησης (μετατροπή ενικού – πληθυντικού), το ακολουθεί. Η μαθήτρια μιλάει και γραφεί σε καλό επίπεδο στη μητρική της γλώσσα, ενώ παρακολουθεί καθημερινά σχολείο στη μητρική της.



1. Περιγραφή εικόνων που συνοδεύουν το κείμενο «Η Αργυρώ γελάει.».



2. Περιγραφή εικόνων που συνοδεύουν το κείμενο «Η Αργυρώ γελάει.».



3. Περιγραφή εικόνων που συνοδεύουν το κείμενο «Η Αργυρώ γελάει.».

Έπειτα κυκλώσαμε τους συγγραφείς του βιβλίου και μέσω του ίντερνετ ανακαλύψαμε τα βασικά στοιχεία για αυτούς, ενώ είδαμε και φωτογραφίες του έντυπου βιβλίου. Οι μαθητές/τριες εξέπεμπαν έναν ενθουσιασμό για τους συγγραφείς και το γεγονός πως το λογοτεχνικό βιβλίο εμπεριέχεται εντός εγχειριδίου. Ρώτησα τους μαθητές/τριες εάν θα ήθελαν να βρω το έντυπο βιβλίο, ώστε να το επεξεργαστούμε εκ νέου, ομόφωνα υπήρχε ενθουσιασμός και θετική ανταπόκριση.

Όσον αφορά την γραμματική, μιλήσαμε για το ρήμα, τον ρόλο του μέσα σε μια πρόταση, αλλά και την σχέση του με τα άλλα στοιχεία της πρότασης. Κάναμε εξάσκηση με διάφορους τρόπους: προφορική και γραπτή εξάσκηση χρήσης ρημάτων σε μια πρόταση, διαλέγω ένα ρήμα και λέω μια πρόταση, διαλέγω ένα ρήμα και κάνω παντομίμα, ζωγραφίζω την ενέργεια του ρήματος. Η μαθήτρια (κινεζικής καταγωγής) στην εικόνα 4, έχει απεικονίσει την ενέργεια του κάθε ρήματος βάζοντας και την ταυτότητά της στην εικονογράφηση. Εστίασαμε σε ένα παιχνίδι με καρτέλες, εικόνα 5, όπου πρέπει να μπου σε σωστή σειρά οι όροι της πρότασης, ώστε να σχηματιστεί το νόημα, αλλά να αποκλειστεί και το λάθος πρόσωπο. Πολλοί/ες μαθητές/τριες κυρίως κινέζικης και μπάγκλα καταγωγής δυσκολευόταν με τη σωστή αντιστοίχιση προσώπου και τύπου ρήματος. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν αρκετά καινούρια ρήματα από το κείμενο ή από άλλα ερεθίσματα κατά την εξάσκηση. Η μαθήτρια (κινεζικής καταγωγής) στην εικόνα 6, επιλέγει κατά την άσκηση να χρησιμοποιήσει δύο νέα ρήματα που έμαθε (πετάει και κρύβεται), ώστε να εξασκηθεί στην αλλαγή του ρήματος σε σχέση με το πρόσωπο. Στην ίδια άσκηση, μαθητής (αλβανικής καταγωγής), επιλέγει στα παραδείγματά του να βάλει το Καλλιμάραρο, μέρος που είχαμε επισκεφτεί, εικόνα 7. Οι συνειρμοί και η χρήση νέων λέξεων σε στιγμές όπου το ενδιαφέρον





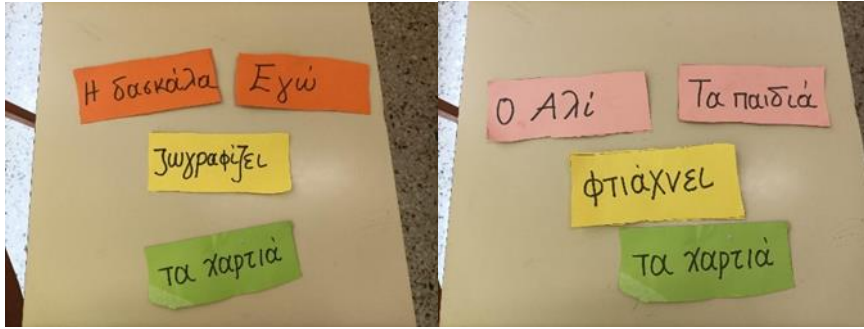
## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

βρίσκεται σε ένα γραμματικό φαινόμενο είναι ενδιαφέρον. Οι μαθητές/τριες έπρεπε να γράψουν κάποιες προτάσεις και έπειτα να τις αλλάξουν σε άλλο πρόσωπο. Επέλεξαν αυθόρμητα να χρησιμοποιήσουν νέες γνώσεις. Στην εικόνα 8, μια άσκηση σχηματισμού προτάσεων σε όλα τα πρόσωπα, παραλείπει την τελεία (όχι πάντα), αλλά εστίασε το ενδιαφέρον της στο ζητούμενο της άσκησης. Η μαθήτρια με καταγωγή από το Μπαγκλαντές, έβαλε κεφαλαίο στην λέξη «Ειρήνη», όπως εξήγησε «Είναι σημαντικό». Η ίδια είχε αναλάβει να δημιουργήσει μια καλλιτεχνική δημιουργία όπου θα εικονογραφήσει κάποια από τα δικαιώματα του παιδιού, γεγονός που την επηρέασε. Επίσης κάνει χρήση της λέξης «ικανότητες», που αναλύθηκε για τους τρόπους χρήσης με αφορμή την χρήση της λέξης για τα άτομα με αναπηρία (Αργυρώ). Επίσης έχουμε χρήση λέξεων καινούριων, αφηρημένων κατά την εξάσκηση ενός γραμματικού ζητήματος. Μιλήσαμε επίσης για τον χρόνο Ενεστώτα όπως προτείνεται στο εγχειρίδιο, κλίναμε ρήματα στον πίνακα γραπτά και προφορικά, επισημίναμε την ορθογραφία της κλίσης αλλά και την χρονική τοποθέτησή του χρόνου, κάνοντας επίσης εξάσκηση προφορική και γραπτή.

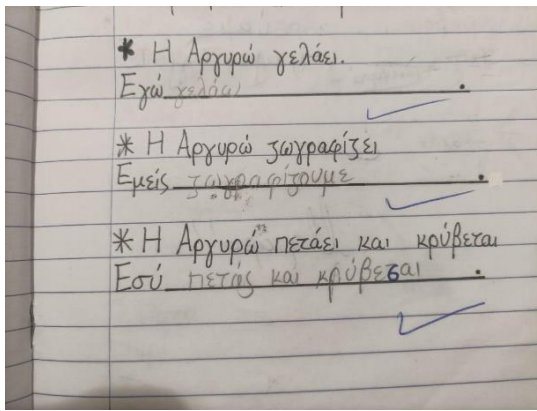


#### 4. Απεικόνιση της ενέργειας του ρήματος

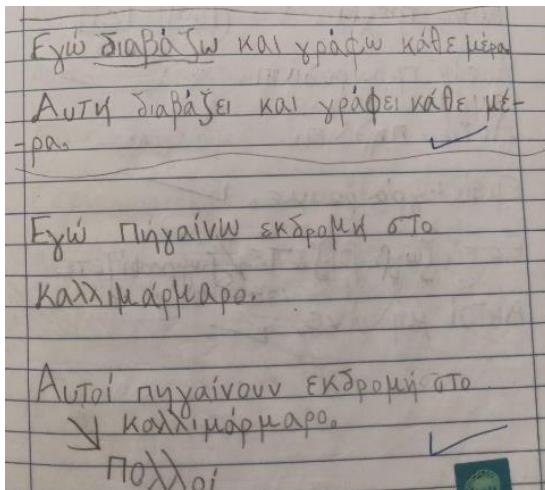




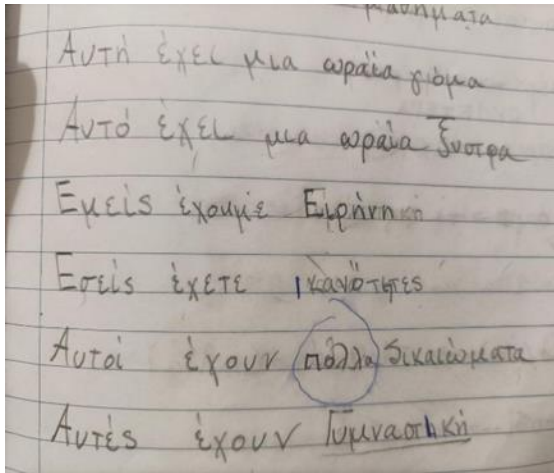
5. Παιχνίδι εξάσκησης ρήμα-πρόσωπο.



6. Χρήση νέων ρημάτων από το κείμενο σε γραμματική άσκηση.



7. Χρήση νέων λέξεων σε γραμματική άσκηση.

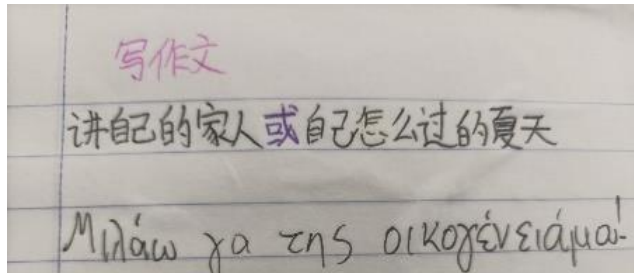


#### 8.Χρήση σχετικών λέξεων με το κείμενο.

Παρατήρησα πως η ανταπόκριση των παιδιών στο συγκεκριμένο κείμενο ήταν σε σχέση με τα άλλα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου, πράγματι πιο ενεργή. Απαντούσαν σε ερωτήσεις, συνέδεσαν την εικονογράφηση με σημεία αντίστοιχα του κειμένου, έθεταν ερωτήματα ενώ το καινούριο λεξιλόγιο αφομοιώθηκε εύκολα. Η συμμετοχή περιείχε επίσης διατυπώσεις σχετικά με το ζήτημα της αναπηρίας, ερωτήματα σχετικά με την ηρωίδα, προσωπικές τους εμπειρίες αλλά και έκφραση συναισθημάτων. Προσέλκυσε τόσο πολύ το ενδιαφέρον τους, με αποτέλεσμα για πρώτη φορά να κρατούν σημειώσεις. Έγραφαν μέχρι και στη μητρική τους γλώσσα λέξεις που συναντούσαν πρώτη φορά και συγκεκριμένα σημείωναν στη μητρική τους γλώσσα ρήματα και λέξεις που δεν είχαν συναντήσει πριν (π.χ ιπεύει, τσαλαβουτάει κ.τ.λ.). Μαθήτριες από την Κίνα ξεκίνησαν να κρατούν σημειώσεις και εφόσον τους ρώτησα σχετικά με την ενέργειά τους, το ακολούθησαν και οι μαθήτριες από το Μπαγκλαντές. Όλες οι μαθήτριες μπορούσαν να γράψουν στην μητρική τους, ενώ προσέφερε και η μία βοήθεια στην άλλη για τη σωστή μεταφορά και σημείωση της λέξης στη μητρική τους, όπου η σημασία ήταν πιο δύσκολη και σύνθετη. Η μαθήτρια κινεζικής καταγωγής, κρατάει σημειώσεις στο τετράδιό της, *εικόνα 9*, για μια έκθεση σχετικά με την οικογένειάς, που τους ανέθεσα για το σπίτι, αλλά και για τη δημιουργία ενός γενεολογικού δέντρου, *εικόνα 10*. Με ροζ χρώμα έχει σημειώσει στην Γ1 τη λέξη γενεαλογικό δέντρο, ώστε να τη θυμηθεί. Η μαθήτρια όπως η ίδια μου είπε, συνηθίζει να σημειώνει σύνθετες λέξεις ή καινούριες στην μητρική της, για να τις μάθει ή για να είναι σίγουρη πως θα καταλάβει τι πρέπει να κάνει στο σπίτι. Ήταν από τους λίγους μαθητές/τριες που



δημιούργησαν το γενεαλογικό δέντρο και στις δύο γλώσσες. Είπε πως τη βοήθησε αυτό για να κατανοήσει και τις ελληνικές αντίστοιχες λέξεις.



9. Σημειώσεις στην μητρική για έκθεση και γενεαλογικό δέντρο.



10. Γενεαλογικό δέντρο σε Γ1 και Γ2 γλώσσα.

Για τις επόμενες μέρες, καθημερινά δεχόμουν ερωτήσεις αν βρήκα το βιβλίο. Απογοητεύτηκαν όταν τους είπα πως έχει σταματήσει να κυκλοφορεί και είναι δύσκολο



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

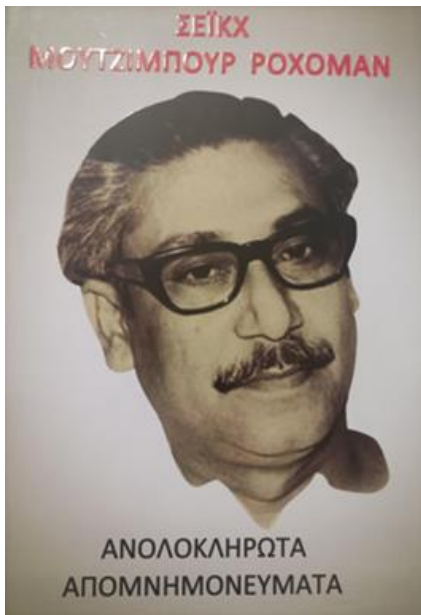
να το βρω. Ακόμη και η εξήγηση αυτή ήταν αφορμή για εκμάθηση νέων λέξεων και θεμάτων. Αυτό αντιλαμβανόμουν μέρα με την μέρα, πως η γλωσσική εκμάθηση ήταν παντού, σε κάθε τι, όλα αποτελούσαν μια ευκαιρία. Παραδείγματος χάριν, τι είναι εκδοτικός οίκος, τι σημαίνει κυκλοφορία ενός βιβλίου, αλλά και η χρήση της λέξης αυτής με διαφορετικό νόημα, τόσο με τη μεταφορική όσο και με την κυριολεκτική της έννοια. Τέλος είπαμε τον κύκλο που κάνει ένα βιβλίο, συσφίγγοντας έτσι ακόμη περισσότερο την σχέση μας με τον μαγικό αυτό κόσμο.

### *Η ανάγκη σύνδεσης των μαθητών/τριών με την πολιτισμική τους ταυτότητα.*

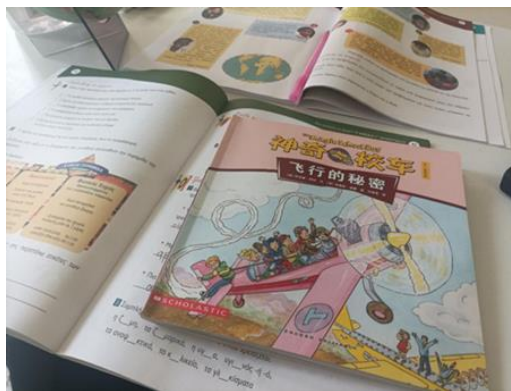
Οι μαθητές/τριες έδειξαν την ανάγκη να συνδέσουν την συζήτηση αυτή με την γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα. Άφησα χρόνο εντός της διδακτικής ώρας, στο μείγμα εμπειριών από βιβλία ή άλλο γραπτό λόγο από τη μητρική τους γλώσσα. Έτσι ένας- ένας και μία- μία άρχισαν σαν ντόμινο να προσθέτουν κάτι σχετικό με βιβλία από τη χώρα τους, τη θρησκεία τους ή το σπίτι τους: «Εμείς έχουμε το Κοράνι, όλοι οι μουσουλμάνοι το έχουν και ξέρουν», «Στο σπίτι έχω ιστορίες από Τυνησία, πολύ μεγάλο και πολύ τεράστιο», «Έχω βιβλία Μπαγκλαντές», «Εγώ διαβάζω στα κινέζικα βιβλία». Όταν ένας/μια εκπαιδευτικός αξιοποιεί και ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν τις εμπειρίες και τον πολιτισμό που φέρνουν από το σπίτι τους, αμφισβητεί την ευρύτερη κοινωνική αντίληψη ότι τα χαρακτηριστικά αυτά είναι κατώτερα και χωρίς αξία (Cummins, 2005). Τις επόμενες μέρες μέσα στις τσάντες τους υπήρχαν κάποια βιβλία που ήθελαν να τα μοιραστούν με όλη την τάξη. Δεν τους το ζήτησα εγώ, αν και υπήρχε ως δράση στο μυαλό μου. Χαρακτηριστική είναι η κίνηση μιας μαθήτριάς μου από το Μπαγκλαντές, που μου χάρισε ένα βιβλίο μεταφρασμένο στα ελληνικά, με τα ανολοκλήρωτα απομνημονεύματα του Σεϊκχ Μουτζιμπούρ Ροχομάν, Πρωθυπουργού του Μπαγκλαντές, *εικόνα 11*. Το βιβλίο αυτό πραγματευόταν σημαντικό κομμάτι της κοινωνικής και πολιτικής ιστορίας του Μπαγκλαντές και της εθνικής απελευθέρωσης του. Το περιεχόμενο του βιβλίου αυτού κάνει ακόμη πιο σημαντική τη δήλωση της ταυτότητας που η μαθήτρια έχει, αλλά και το κάλεσμα για επικοινωνία ουσιαστική και βαθιά. Η μαθήτρια και η οικογένειά της συμμετείχαν με ενεργό ρόλο στις εκδηλώσεις της κοινότητάς τους, αλλά και με προσκαλούσαν συχνά τους τελευταίους μήνες (αποδεχόμενοι με χαρά). Σύμφωνα με τον Cummins (2005), η αποδοχή της ταυτότητας εδραιώνει τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Έτσι αισθάνθηκα πως η



μαθήτριά μου, ένιωθε ασφάλεια και αποδοχή και έτσι εκφράστηκε κάνοντας αυτήν την κίνηση, «Εσύ θα μάθεις όλα για το Μπαγκλαντές, είναι δώρο για εσένα κυρία». Το ίδιο βιβλίο είχε δωρίσει και στην εκπαιδευτικό που είχε τις προηγούμενες δύο χρονιές. Το κλίμα αποδοχής και σεβασμού χτίζεται και βιώνεται στο σύνολο της σχολικής ζωής τους, εντός ή εκτός της τάξης. Επίσης μαθήτριά μου από την Κίνα, όπου δυσκολευόταν να εκφραστεί και να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης κειμένων, έφερε στην τάξη βιβλίο κόμικς στην μητρική της, *εικόνα 12*. Ήταν μια δήλωση του κεφαλαίου που είχε στην Γ1 γλώσσα της. Έκανε μεγάλη προσπάθεια να περιγράψει και να εξηγήσει όσα γράφει το βιβλίο.



11. Πολιτικό βιβλίο από το Μπαγκλαντές.



12. Κόμικ στην κινέζικη γλώσσα.

Ξεκίνησε έτσι άτυπα, μια διαδικασία παρουσίασης των βιβλίων ενώ άνοιξε μια συζήτηση για συγγραφείς, εθνικότητες, χρονολογίες και ιστορίες βιβλίων με βοήθό μας το

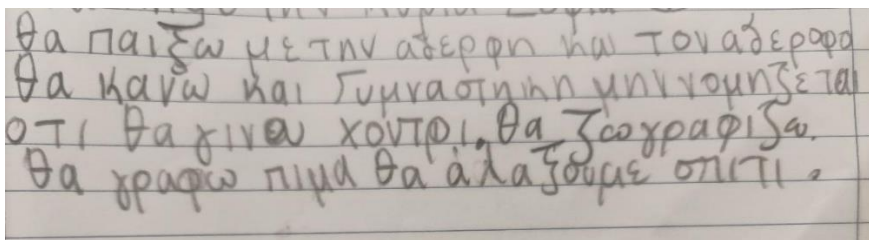




## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ίντερνετ (π.χ «Το βιβλίο που μας έδωσε η κ. Γ πέρσι ήταν πολύ παλιό, δεν είχα γεννηθεί»). Τόσο το λογοτεχνικό βιβλίο που μου δώρισε η μαθήτριά, όσο και τα κινέζικα παιδικά κόμικς που έφεραν άλλες μαθήτρίες στην τάξη, αποτέλεσαν την αφορμή για να παρατηρήσουμε διαφορετικά είδη κειμένου και διαφορετικά είδη βιβλίου. Άφησα ελεύθερα να μιλήσουν τα παιδιά αρχικά για τα βιβλία που έφεραν ή και τους/τις υπόλοιπους/ες για ότι σχετικό θέλουν. Έπειτα όμως σκέφτηκα να μην πάει χαμένη η ευκαιρία που προέκυψε.

Τα παιδιά είχαν δημιουργήσει εν αγνοία τους ένα σύνθετο συμβάν γραμματισμού, με μόνο σκοπό από μεριά τους να επικοινωνήσουν μέσα στην τάξη ένα κομμάτι του γνωστικού και πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Ο Felcha (2000), ανέφερε την έννοια της «διαλογικής μάθησης» (dialogical learning), με την οποία υποστήριξε πως η μάθηση συμβαίνει όταν το γνωστικό περιεχόμενο μιας έννοιας συνδέεται και αλληλοεπιδρά με την προσωπική εμπειρία. Ο διάλογος αυτός υποστηρίζει ακόμη αναπτύσσεται από κάτω προς τα πάνω και ο μαθητής/τριας βασίζεται εκτός από τις προσωπικές του εμπειρίες και στην οικεία πολιτισμική γνώση του/της. Έτσι με τη βοήθεια του προτζέκτορα και της βιβλιοθήκης της τάξης, μάθαμε τι σημαίνει είδος κειμένου και είδος βιβλίου. Είδαμε σχετικές εικόνες από διάφορα είδη και σημειώσαμε κάποιες βασικές λειτουργίες που αυτά εξυπηρετούν. Μια μαθήτριά (καταγωγής από το Μπαγκλαντές), έγραψε σε κείμενό της με θέμα «Τι θα κάνεις το σαββατοκύριακο», πως θα γράψει ποίημα (πιμα) στον ελεύθερο χρόνο της, *εικόνα 13*. Η μαθήτριά στην αρχή της χρονιάς έγραφε προτάσεις με μικρές δυσκολίες. Μετά από τα κειμενικά ερεθίσματα εβδομάδων (κειμενικά είδη, είδη των βιβλίων) η μαθήτριά έβαλε στον ελεύθερο χρόνο της τη δημιουργία ποιήματος. Η μαθήτριά διαβάζει και γράφει στη μητρική της γλώσσα.



13. Κειμενικά είδη στην ζωή των μαθητών/τριών.

Ένωθα ένα άγχος για την ύλη, πίστευα πως ήταν η στιγμή πάνω σε αυτό το αυθεντικό συμβάν να δομηθεί μια γνώση και να συνδεθούν οι νέες λέξεις που έκαναν βόλτα



μέσα στην τάξη. Φυσικά εμπειρίες από τις προηγούμενες τάξεις και το νηπιαγωγείο επίσης πρόσθεσαν στην συζήτηση. Εν συντομία έκανα ερωτήσεις για τα είδη των κειμένων και των βιβλίων, κρατώντας σχετικές σελίδες και βιβλία, για να δω αν έχει κατανοηθεί το νέο λεξιλόγιο και οι σχετικές γνώσεις. Δεν είχα οργανώσει τη διδακτική αυτή ώρα, συνέβησαν όλα αυθόρμητα και εγώ ακολούθησα την κίνηση που οι ίδιοι/ες δημιούργησαν μέσα στην τάξη.

Οι μαθητές/τριες έφεραν μαζί τους για να μοιραστούν κάτι δικό τους από το σπίτι, από τον πολιτισμό τους, από την γλώσσα τους και έτσι άνοιξε ένα παράθυρο ζωντανό και δυναμικό αν και εκτός εγχειριδίου και σειράς της διδακτέας ύλης. Ήταν όλη η τάξη μια ομάδα έτοιμη να λάβει και να εκπέμψει ερεθίσματα. Μιλήσαμε εκτός από είδη βιβλίου και κειμένων, για τον ρόλο της εικονογράφησης, για τον τρόπο γραφής σε διάφορες γλώσσες (αλφάβητο, πως ανοίγω ένα βιβλίο στα αραβικά σε σχέση με τα αλβανικά ή τα κινέζικα;). Έλεγαν «Στα αραβικά δεν ανοίγεις όπως ανοίγουμε στα ελληνικά», «Τα αλβανικά μοιάζουν με τα αγγλικά νομίζω;», «Τα κινέζικα είναι σαν ζωγραφιά, όχι σαν γράμματα». Είχαμε μπροστά μας δύο τουλάχιστον έντυπα βιβλία γραμμένα σε μπενγκάλι και κινέζικα. Το αυθόρμητο συμβάν αυτό αποτέλεσε την αφορμή, ώστε να ανακαλύψουμε τη βιβλιοθήκη της τάξης μας. Γράψαμε τη λέξη βιβλίο σε όλες τις γλώσσες και μάθαμε να τη λέμε σε όλες τις γλώσσες. Ένα δίωρο όπου τα ίδια τα παιδιά προκάλεσαν το τι θα συμβεί, ενώ εγώ απλά οργάνωνα εξηγούσα και συνέδεα τα ερεθίσματα και τις πληροφορίες, ώστε να καταλήξουν σε γνώση όσα μαθαίνουμε και μοιραζόμαστε. Ήξερα πως το αυθόρμητο αυτό συμβάν, ήταν ένα αυθεντικό συμβάν γραμματισμού που δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση «χαμένη» ώρα.

Όσα μετέφεραν τα παιδιά αποτελούσαν την πολιτισμική έκφραση του γνωστικού τους κεφαλαίου και αυτό είναι σημαντικό από μόνο του καθώς θα τα ενθαρρύνει ψυχολογικά αλλά και γνωστικά. Όπως σημειώνει ο Cummins (2005), η διαπραγμάτευση της ταυτότητας σχετίζεται με την ενδυνάμωση ή την αποδυνάμωση των μαθητών/τριών. Η υποβάθμιση ζητημάτων ταυτότητας που μπορεί να προκύψει στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, μπορεί να πείσει τους μαθητές/τριες πως η προσπάθεια μάθησης είναι μάταιη και έτσι να τους απομακρύνει από την πνευματική προσπάθεια και τη συμμετοχή στη σχολική ζωή.

Ενώ εξελίσσονταν η επεξεργασία για τα είδη των βιβλίων και των κειμένων, σκεφτόμουν ταυτόχρονα πως κάποιο λογοτεχνικό βιβλίο ή παραμύθι πρέπει να επεξεργαστούμε εξ ολοκλήρου στην τάξη. Ο αρχικός στόχος είχε επιτευχθεί, είχαμε μια





«θετική εμπειρία» γραπτού λόγου η οποία δημιούργησε μάλιστα άλλη μια (συζήτηση επί των βιβλίων), αυτή τη φορά εισαγόμενη από τα ίδια τα παιδιά. Θα μπορούσα να δώσω περιορισμένο χρόνο, να σκεφτώ αυστηρά το αναλυτικό πρόγραμμα, όμως η αλήθεια είναι πως δεν πέρασε ούτε στιγμή από το μυαλό μου να σταματήσω το συμβάν γραμματισμού που εξελισσόταν με πρωταγωνιστές τα παιδιά. Ένας μαθητής σχολίασε για όλη την ώρα αυτή «Κυρία μάθαμε τόσες γλώσσες, ταξίδι ήταν και ίσως πάρω ένα βιβλίο το σαββατοκύριακο».

Η διασύνδεση του θέματος της Αργυρώς με τα δικαιώματα του παιδιού, θεματική ενότητα που επεξεργαζόμασταν στις Δεξιότητες, έδωσε επιπλέον κίνητρο στους μαθητές/τριες να συμμετέχουν πιο ενεργά. Το κείμενο λειτούργησε ως η αφορμή για να μεταφέρουν οι μαθητές/τριες το γνωστικό και εμπειρικό τους κεφάλαιο. Συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες μετέφεραν εμπειρίες από τη γλωσσική, εθνική και θρησκευτική τους ταυτότητα, καταθέτοντας έτσι τον γραμματισμό που διαθέτουν στη μητρική τους γλώσσα και αλληλοεπιδρώντας ταυτόχρονα με το αντίστοιχο κεφάλαιο των συμμαθητών/τριών τους «Σήμερα νομίζω έμαθα πολλές γλώσσες», «Εγώ θέλω να μάθω κινέζικα». Αντιμετώπισα την αλληλεπίδραση αυτή με ενδιαφέρον αλλά και ως βάση για να χτίσουμε, ως παραγωγικό χρόνο που πρέπει να αποκτήσει πιο οργανωμένο τρόπο αξιοποίησης, κάτι παραπάνω από μια πολιτισμική αλληλεπίδραση.

*Ένας μαθητής δημιουργεί συμβάν γραμματισμού - ανάγνωση βιβλίου.*

Λίγες εβδομάδες αργότερα μια έκλειψη περίμενε την τάξη αλλά και εμένα. Από την πρώτη στιγμή είχα επικοινωνήσει με την διευθύντρια, για να διερευνήσω αν διαθέτει η βιβλιοθήκη του σχολείου το βιβλίο «Η Αργυρώ γελάει». Όμως εξαιτίας της μετακόμισης ενός όγκου βιβλίων ήταν δύσκολος ο άμεσος εντοπισμός του. Κατά την λειτουργία του ολοήμερου προγράμματος ένας μαθητής μου, το εντόπισε μέσα σε ένα καλάθι προς τακτοποίηση. Αμέσως ζήτησε την άδεια της υπεύθυνης εκπαιδευτικού για να απευθυνθεί στη διευθύντρια. Εδώ διαφαίνεται και το γενικότερο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο. Επίσης η ασφάλεια και το εύρος απεύθυνσης που δημιουργεί η διεύθυνση του σχολείου σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς. Είναι σημαντικός ο τρόπος που αντιμετωπίστηκε το αίτημα του μαθητή σχετικά με το βιβλίο. Η διευθύντρια άκουσε τον μαθητή και ενήργησε υποστηρικτικά στην ιδέα του. Ήξερε όμως και την δική μου



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

αγωνία να βρω και να επεξεργαστώ το βιβλίο αυτό. Έτσι οργάνωσε την έκπληξη μαζί με τον μαθητή και του εμπιστεύτηκε το βιβλίο. Έτσι ο μαθητής με τη βοήθεια της διευθύντριας δημιούργησε ένα συμβάν γραμματισμού. Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών/τριών, δασκάλων, διευθυντών και γονιών έχουν μεγάλη σημασία για την μαθητική πρόοδο από οποιαδήποτε μέθοδο διδασκαλίας, βρίσκονται στην καρδιά της σχολικής ζωής (Cummins,2005).

Το επόμενο πρωί μαζί με τα νέα και την καλημέρα, δέχτηκα δύο ερωτήσεις: «Κυρία τι αγαπάτε πιο πολύ στον κόσμο;», «Τι θα θέλατε πιο πολύ να βρείτε;», ξαφνιάστηκα και σίγουρα δεν περίμενα αυτό που ακολούθησε. Με το που εμφάνισε το βιβλίο από την τσάντα του, εγώ με μια σειρά από επιφωνήματα ρωτούσε πως το βρήκε και που, ενώ η υπόλοιπη τάξη χειροκροτούσε και αναρωτιόταν. Ρώτησα «Συμφωνείτε να το κάνουμε αύριο;», αμέσως όλη η τάξη άρχισε ρυθμικά να φωνάζει «τώρα, τώρα». Έτσι συγκρότησα ένα γρήγορο πλάνο, εκμεταλλευόμενη τα λεπτά που διεκπεραιώναμε κάποιες τυπικές καθημερινές διαδικασίες (ημερομηνία, μάζεμα τετραδίων κ.τ.λ.).

Διάβασα το βιβλίο στην τάξη κρατώντας το με τρόπο που το βλέπουν όλα τα παιδιά. Έπειτα το βιβλίο έκανε έναν κύκλο ανά δυάδα, με σκοπό να το ξεφυλλίσουν όλοι/ες. Οι μαθητές/τριες που μιλούν την ίδια γλώσσα το σχολίαζαν και στην μητρική τους, ενώ δυνατά γινόταν σχόλια για τις εικόνες και το βιβλίο και στα ελληνικά. Έπειτα ζήτησα από τα παιδιά να διατυπώσουν έναν διαφορετικό τίτλο που θα πρότειναν για το βιβλίο. Ενδεικτικά πρότειναν: «Όλα τα παιδιά γελάνε», «Σημαντικό όλοι γελάνε», «Όλος ο κόσμος γελάει». Πρώτη φορά κάναμε μια τέτοια άσκηση, το ενδιαφέρον ήταν έντονο και θεώρησα πως είναι ευκαιρία να δοκιμάσουμε. Ενδιαφέρον είναι πως επέλεξαν έναν θετικό τίτλο όπως και ο τίτλος του βιβλίου.

Έπειτα έθεσα μια γενική ερώτηση «Γιατί μιλάει το βιβλίο αυτό;». Είχε περίπου απαντηθεί το ερώτημα κατά την επεξεργασία του κειμένου στο εγχειρίδιο, όμως ζήτησα για μια ακόμη φορά να απαντήσουν όσα σκέφτονται ελεύθερα, κάνοντας και την προέκταση στο «Τι πραγματεύεται;» ή «Γιατί μας λένε την ιστορία αυτή οι συγγραφείς;». Εκεί σκέφτηκα να αλλάξω τη λέξη «πραγματεύεται», κακώς τη χρησιμοποίησα θα τα μπερδέψω σκέφτηκα, πρέπει να τη σβήσω. Μου ήρθε στο μυαλό, όμως κάτι που μας είχε πει η διευθύντρια στο καλωσόρισμα, όταν μας μίλησε για τις ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας, κάτι που είχα ακούσει ξανά στις μεταπτυχιακές σπουδές μου. Η δύσκολη λέξη δεν πρέπει να αφαιρείται ή να αλλάζει, αλλά να εξηγείται και να



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

μένει δίπλα σε μια πιο απλή λέξη που έχουν ήδη συναντήσει οι μαθητές/τριες. Φοβόμουν κάποιες στιγμές μήπως είναι πολλά και σύνθετα όσα λέμε, περνάνε οι σκέψεις αυτές συχνά, όσο έβλεπα όμως χαμόγελα και συμμετοχή συνέχιζα. Οι απαντήσεις που διατυπώθηκαν ήταν οι εξής:

- Για ένα κορίτσι που είναι σαν εμάς.
- Η Αργυρώ είναι η κόρη του συγγραφέα να ξέρουν οι άλλοι ότι είμαστε ίδιοι.
- Γιατί ο ίδιος που το έχει γράψει, είναι ο ίδιος σε αναπηρικό καροτσάκι.
- Αυτός που το έγραψε έχει φροντίσει παιδιά σε αναπηρικά καροτσάκια και ένα από αυτά είναι η Αργυρώ.
- Να το έγραψε ένα κορίτσι που την λένε Αργυρώ ή η ίδια.
- Μπορούμε να κάνουμε ότι θέλουμε.
- Να μην κοροϊδεύουμε τα παιδιά.
- Να έχει δουλέψει σε Νοσοκομείο.

Τα παιδιά στις απαντήσεις τους έμειναν περισσότερο στο ερώτημα «Γιατί μας λένε την ιστορία αυτή οι συγγραφείς;», δηλαδή στον σκοπό συγγραφής, βάζοντας αρκετά κοινωνικά σημεία στην ερμηνείας τους. Όλα καταγράφονταν στον πίνακα, τίτλοι, απαντήσεις. Έπειτα τους ρώτησα, «Καταλάβετε κάτι στο τέλος;», «Το είχατε καταλάβει από το βιβλίο της γλώσσας;». Απάντησαν πως στο κείμενο του εγχειριδίου της γλώσσα είχαν καταλάβει λίγο ή και όχι τη αναπηρία της Αργυρούς, περισσότερο θεωρούσαν πως είναι ένα συμπληρωματικό μήνυμα, κάτι που μπήκε στην εικονογράφηση για να συμπεριλάβει και την περίπτωση ενός ανάπηρου παιδιού. Ενώ διαβάζοντας το λογοτεχνικό βιβλίο η εικόνα της Αργυρώς στην τελευταία σελίδα, σε αναπηρικό αμαξίδιο, τα ξάφνιασε δυσάρεστα. Εδώ σχολιάσαμε και την διαφορά παρουσίασης ενός κειμένου, ο τρόπος παρουσίασης του λογοτεχνικού βιβλίου δεν άφηνε περιθώρια. Ζήτησα την άποψή τους για την επιλογή των συγγραφέων να μην δηλώσουν την αναπηρία της Αργυρώς από την αρχή. «Γιατί δεν το είπε από την αρχή;», δόθηκαν οι εξής απαντήσεις :

- Ένα παιδί που κάνει ότι εμείς, αλλά πάλι ήθελε να κάνει ότι εμείς.
- Για να δούμε ότι κάνει πολλά όπως τα άλλα παιδιά και με πρόβλημα είναι σαν εμάς, θέλει να κάνει.



- Είναι σε αναπηρικό καρότσι, κάνει σαν εμάς ότι θέλει αυτή (τραγουδάει κ.τ.λ.).

Όλο το διάστημα αυτό επεξεργασίας του κειμένου από το σχολικό εγχειρίδιο μέχρι και την ανάγνωση του βιβλίου, οι μαθητές/τριες συνδέθηκαν με την ηρωίδα και έγινε σημείο αναφοράς σε πολλές δραστηριότητες (π.χ για τα δικαιώματα του παιδιού, για την μέριμνα του δήμου στους δρόμους και τις γειτονιές στην Μελέτη Περιβάλλοντος κ.τ.λ.), «Να φτιάξουν τους δρόμους για να μπορεί η Αργυρώ να πάει βόλτα», «Τα παιδιά σαν την Αργυρώ έχουν δικαιώματα», «Η Πολιτεία να βοηθήσει παιδιά σαν την Αργυρώ που δεν περπατάνε». Πολλές φορές συζητούσαν τα ερωτήματα που έθετα στην μητρική τους πριν απαντήσουν. Έψαχναν το νόημα και τους σκοπούς και μέσω της μητρικής τους. Τα συνεχί του εγγραμματισμού σε δύο γλώσσας, αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο για τους δίγλωσσους μαθητές/τριες, αφού διευκολύνει το «πέραςμα» από τον προφορικό λόγο στο γραπτό, από την μία γλώσσα στην άλλη, από τον καθημερινό στον ακαδημαϊκό λόγο (Μπατσούτα, όπ. ανάφ. στο Σκούρτου, 2011).

Τα παιδιά ανταποκρίνονταν όσο ο καιρός περνούσε στις συνδέσεις των ζητημάτων που επεξεργαζόμασταν και εύστοχα μετέφεραν, ιδέες, λεξιλόγιο, εκφράσεις, από μάθημα σε μάθημα. Επαναχρησιμοποιούσαν το καινούριο λεξιλόγιο και αφομοίωναν γρήγορα νέες λέξεις, έννοιες και νοήματα κοινής ή παρόμοιας θεματολογίας. Με έναν τρόπο η γλώσσα δουλεύονταν ως ένα ανοιχτό πρότζεκτ σε κάθε ώρα (Ιστορία, Μελέτη, Δεξιότητες, Μαθηματικά) πέραν της καθιερωμένης διαδικασίας.

#### *Δύο βιβλία αποτέλεσμα ομαδικής δημιουργικής συγγραφής.*

Αφού είχαμε επεξεργαστεί το κείμενο για δεύτερη φορά και από την αυθεντική του πηγή, σίγουρα τα νοήματα, το λεξιλόγιο και οι σκέψεις είχαν δουλευτεί αρκετά. Έτσι κοινοποίησα στην τάξη την ιδέα για συγγραφή δύο δικών μας βιβλίων σε δύο ομάδες εργασίες. Υπήρχε θετική και ενθουσιώδης ανταπόκριση δεδομένο που βοήθησε τις απαιτήσεις μιας ομαδικής συγγραφής. Στο σημείο αυτό πέρασαν από το μυαλό μου ζητήματα που αφορούν τη σχέση των μαθητών/τριών εντός ή εκτός της τάξης και την ανάγκη για περισσότερη επικοινωνία μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων που συνθέτουν την τάξη. Ήταν σκέψεις που ερχόταν από την παρατήρησή μου στο διάλειμμα και από τα περιστατικά που συμβαίνουν μεταξύ τους κατά τη σχολική καθημερινότητα. Ο τρόπος που ήδη κάθονται εντός της αίθουσας προκύπτει από την πρόθεσή μου, να μπορούν να



επικοινωνήσουν και να βοηθηθούν στην μητρική τους από συμμαθητές/τριες με κοινή γλώσσα, σε κοντινό οπτικό πεδίο, αλλά ταυτόχρονα στην κοντινότερη απόσταση να συνεργάζονται με αλλόγλωσσους μαθητές/τριες ή και με συμμαθητές/τριες διαφορετικού φύλου. Έχοντας τη λογική αυτή δημιούργησα δύο ομάδες, ενώ ο χώρος της αίθουσας διαμορφώνονταν κατάλληλα για τη δραστηριότητα αυτή, με δύο μεγάλα τραπέζια εργασίας κατά την διδακτική ώρα ομαδικής γραφής.

Στόχος ήταν η συγγραφή ενός βιβλίου βασισμένου στο λογοτεχνικό βιβλίο «Η Αργυρώ γελάει», όπου θα έχει έναν/μια ήρωα/ίδα οποιασδήποτε εθνικότητας διαλέξουν και μια αναπηρία που οι ίδιοι/ες θα αποφασίσουν. Θα έπρεπε να στηριχθούν στην δομή κειμένου του συγκεκριμένου λογοτεχνικού έργου, αλλά να αλλάξουν το περιεχόμενο των προτάσεων με δικές τους ιδέες. Στόχος ήταν κάθε παιδί της ομάδας να εκφράσει τι θα ήθελε ο/η ήρωας/ίδα να πραγματοποιεί (εικόνα 14). Θα έπρεπε να δημιουργήσουν την εικονογράφηση εντός των σελίδων όπως και το εξώφυλλο και οπισθόφυλλο του βιβλίου τους. Υπήρχε ένα καθορισμένο ή προφυλαγμένο πλαίσιο καθώς ήταν το πρώτο μεγάλο εγχείρημα συλλογικής γραφής, αλλά και η ελευθερία να κινηθούν και να αποφασίσουν.

Είχε ενδιαφέρον πως ο/η ένας/μια προσπαθούσε να βοηθήσει τον/την άλλον/η να βρει τη σωστή λέξη, να διεκδικήσει το χώρο, να κινητοποιήσει όποιον/α ήταν λιγότερο συμμετοχικός/ή, «Πες και εσύ τι θέλεις να κάνει η ηρωίδα;», «Τι θέλεις να βάλουμε εγώ είπα να ποτίζει τα λουλούδια». Τους έθεσα συγκεκριμένα χρονικά όρια, ώστε να βρουν τα ζητούμενα και να ξεκινήσουν. Στις ομάδες ακουγόταν μειωμένα η ομιλία στη μητρική, αν και υπήρχαν παιδιά ίδιας καταγωγής. Επίσης όποιος/α έπαιρνε το λόγο μιλούσε δυνατά και άνετα κατά πλειοψηφία. Και οι δύο ομάδες επέλεξαν ηρωίδα, η μια ομάδα συμφώνησε σε ηρωίδα κινέζικης καταγωγής με κινέζικο όνομα. Μάλιστα ήταν φίλη της μαθήτριάς με κινέζικη καταγωγή, που φοιτούσε για λίγο στο ίδιο Νηπιαγωγείο που και οι περισσότεροι/ες φοίτησαν. Η άλλη ομάδα επέλεξε για ηρωίδα Ελληνίδα στην καταγωγή με το όνομα Σοφία. Μου έκανε εντύπωση που χρησιμοποίησαν το όνομά μου και που ήθελαν να μην μάθω μέχρι το τέλος της συγγραφής. Τους ρώτησα πως το σκέφτηκαν και η απάντηση ήταν: «Θέλατε πολύ να το διαβάσουμε και σας κάναμε». Αποτέλεσε όπως μου είπαν συνέχεια της έκπληξης που έκανε ο μαθητής και μέλος της ομάδας σε εμένα, δημιουργώντας ένα σημαντικό συμβάν γραμματισμού εντός της τάξης.

Μπορούσαν να διαλέξουν οποιαδήποτε εθνικότητα από τον κόσμο για την ηρωίδα τους, για να είναι και δικαιότερο. Παρόλα αυτά η συμφωνία ήταν εύκολη χωρίς



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

διαφωνίες, όπως σκέφτηκα ότι μπορεί να προκύψουν. Είναι δεδομένο από το τελικό κείμενο, πως χρησιμοποίησαν για τις δραστηριότητες της ηρωίδας τους, εμπειρίες της καθημερινής τους ζωής, κοινές τους εμπειρίες (π.χ σουπερμάρκετ), ρήματα και μέρη που έχουν ειπωθεί μέσω θεμάτων που επεξεργαστήκαμε στα διάφορα μαθήματα όπως στις Δεξιότητες (π.χ χαμογελάνε), στα Μαθηματικά (π.χ αγοράζει), στη Μελέτη (π.χ ποτίζει, φυτεύει) και στη Γλώσσα (Πλανητάριο, χαλαρώνει). Ακόμη υπάρχουν κινέζικες λέξεις, αγγλικές λέξεις αλλά και σημαία του Μπαγκλαντές, στην εικονογράφηση.

Για παράδειγμα:

- Η Σοφία είναι στην Ανταρκτική.
- Η Σοφία είναι στο Πλανητάριο.
- Η Σοφία ποτίζει.
- Η Τζιαγίν φυτεύει.
- Η Τζιαγίν πάει ΑΒ μάρκετ.

Επισημάνθηκε στις πρώτες σελίδες προφορικά το μοτίβο των προτάσεων που θα συνοδεύουν την εικόνα, ενώ ήταν διαθέσιμα τα σχολικά εγχειρίδια με το κείμενο αλλά και το λογοτεχνικό βιβλίο, ώστε να λαμβάνουν την απαιτούμενη βοήθεια. Κατά τη συγγραφή δεχόμουν ερωτήσεις κυρίως για την ορθογραφία λέξεων (π.χ Πλανητάριο, φυτεύει), ενώ από τη μεριά μου επισήμαινα κανόνες όπως η χρήση κεφαλαίου στην αρχή της πρότασης και η τελεία στο τέλος της. Μου έκανε εντύπωση πως σε σχέση με το νόημα και τις ιδέες δεν αναζητούσαν βοήθεια. Επίσης είχε αναπτυχθεί ένας σεβασμός για την ιδέα καθενός/καθεμίας. Είχε προηγηθεί μια περιγραφή του τρόπου εργασίας, κατά την οποία ανέφερα τους κανόνες για την αποτελεσματική ομαδική συγγραφή με πολλά παραστατικά παραδείγματα σωστής ή λάθος συμπεριφοράς μέσα σε μια ομάδα.

Ήταν θετική έκπληξη ο ουσιαστικός τρόπος που συνεργάστηκαν από την πρώτη ώρα «Κυρία εμείς είμαστε ομάδα με αγάπη δεν τσακωνόμαστε». Φυσικά είχαν γίνει διάφορες μικρότερες προσπάθειες και σε μικρότερα σχήματα συγγραφής και συνεργασίας, όμως ο κοινός στόχος για να δημιουργήσουν κάτι που επεξεργάζονται και έχουν οικειοποιηθεί αρκετό καιρό ήταν ένα ισχυρό κίνητρο εκτιμώ. Η αίσθηση ευθύνης να γίνουν οι ίδιοι/ες συγγραφείς εφόσον προηγουμένως αναπτύξαμε τους στόχους και τα





## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

κίνητρά τους ήταν ισχυρή και οδήγησαν σε έναν προσηλωμένο τρόπο εργασίας και συνεργασίας, «Εμείς είμαστε συγγραφείς τώρα». Ίσως όλη η πορεία της συζήτησης που έγινε γύρω από τα βιβλία και τα κείμενα τους γέμισε με ενθουσιασμό για να γίνουν κομμάτι του κόσμου αυτού, από τη μεριά του/της συγγραφέα. Επίσης ένιωθαν την ευθύνη να εκπέμπουν ένα μήνυμα, όπως οι συγγραφείς. Τους/τις κοίταζα και ένιωθα μια συγκίνηση που δούλευαν μόνοι/ες τους, με χαρά, γεμάτοι/ες ιδέες και αυτοπεποίθηση.

Με την ολοκλήρωση, έγιναν διορθώσεις στο κείμενο αλλά και στην εικονογράφηση. Στο σημείο αυτό έγιναν πάνω στα κείμενά τους γραμματικές, συντακτικές και ορθογραφικές εξηγήσεις, αλλά και υπενθύμιση κανόνων γραφής. Αποτέλεσε η διόρθωση των κειμένων τους το αντικείμενο πάνω στο οποίο θα μάθουμε ή να επαναλάβουμε κάτι ήδη ειπωμένο. Είχα ζητήσει να μείνουν ελεύθερες οι δύο τελευταίες σελίδες. Εκεί τους πρότεινα να συναντηθούν οι δύο ηρωίδες, ώστε να δεθούν τα δύο βιβλία. Όσον αφορά την τελική σελίδα η πλειοψηφία ήθελε να ακολουθεί το μοτίβο του λογοτεχνικού βιβλίου. Ήταν ένα σημείο που τα στεναχώρησε ή και τα μπερδέψε αφού με το κείμενο και την εικόνα δήλωνε την αναπηρία της ηρωίδας, γι' αυτό σκέφτηκα πως ίσως θα ήθελαν να εκφραστούν διαφορετικά.

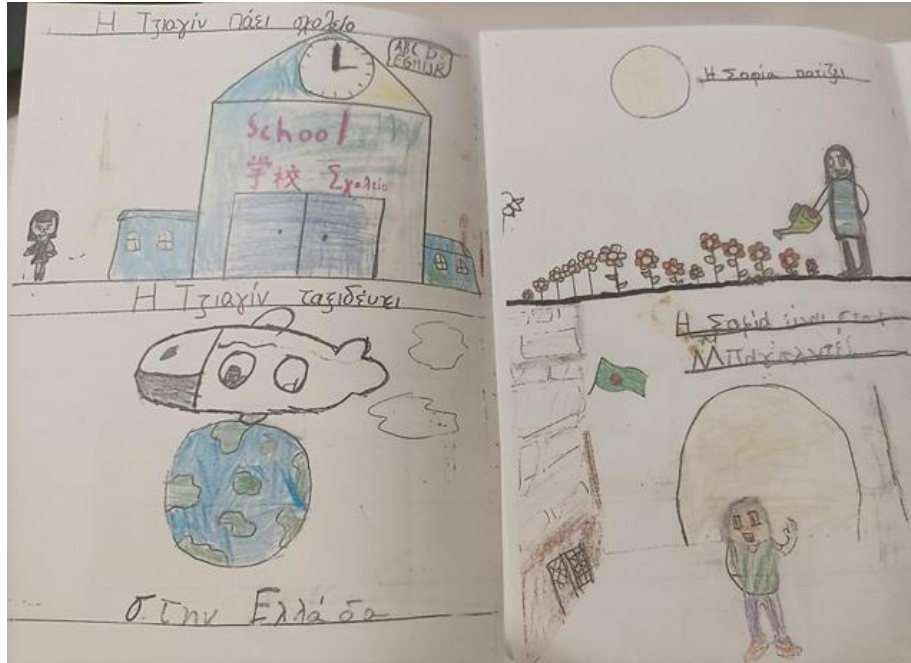
Τα βιβλία ολοκληρώθηκαν σε διάστημα κάποιων εβδομάδων. Ζήτησα από την κάθε ομάδα να τα παρουσιάσει εντός της τάξης. Έδωσα προηγουμένως τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες για τη βιβλιοπαρουσίαση. Έγραψα κάποιες λέξεις κλειδιά στον πίνακα (π.χ θέμα, στόχος, ονομάζεται, μέλη, βασιστήκαμε κ.τ.λ.), η διαδικασία αυτή αποτέλεσε μια αφορμή για εκμάθηση νέου λεξιλογίου, προφορικής εξάσκησης και ανάγνωσης. Ζήτησα επίσης να μου περιγράψουν κάποια μέλη της ομάδας τι κάνει η ηρωίδα σε κάποιες εικόνες, αλλά και γιατί επέλεξαν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Έτσι υπήρξε ένας αυθεντικός διάλογος, πάνω σε ένα δικό τους δημιουργήμα. Χαρακτηριστικά:

- Η Τζιαγίν πάει σούπερ-μάρκετ ;
- Ναι
- Και η Σοφία πάει.
- Είχαμε ίδια ιδέα.
- Όλα τα παιδιά θέλουν πάνε σουπερμάρκετ.
- Εμάς πάει ΑΒ.
- Εμάς πάει Σκλαβενίτη, που είναι από εκεί που είναι η παιδική χαρά.





Τοποθετήσαμε τα βιβλία έπειτα στην εξωτερική πόρτα της τάξης, έτσι ώστε να μπορούν να τα διαβάζουν μαθητές/τριες από άλλες τάξεις του ορόφου. Περισσότερες σελίδες από τα βιβλία στο Παράρτημα 6, 142.



14.Σελίδες από τα βιβλία «Η Σοφία γελάει» & «Η Τζιαγίν γελάει».



*Πέρα από τα όρια της τάξης...*

Τον Απρίλιο με αφορμή την Παγκόσμια ημέρα Παιδικού Βιβλίου, η διευθύντρια πρότεινε να κάνουμε όλοι/ες μαζί μια δράση στην αυλή του σχολείου. Η ιδέα ήταν κάθε παιδί να αποτελεί τη σελίδα ενός βιβλίου με σκοπό έτσι να ψάχνουμε ανάμεσα στο πλήθος για τη συνέχεια ή τον τίτλο του βιβλίου. Μετά θα ακολουθήσει η βιβλιοπαρουσίαση κάθε τάξης. Η διευθύντρια πρότεινε να γίνουν οι μαθητές/τριες της τάξης μου σελίδες των δικών τους βιβλίων (Παράρτημα, 7 σελ. 145). Την ημέρα λοιπόν της συλλογικής δράσης σκέφτηκα πως θα μπορούσαμε να δημιουργήσουμε ένα βιβλίο ήχου. Θα ήταν ένα βίντεο με τις πλαστικοποιημένες σελίδες Α3 και τις φωνές των παιδιών να τις διαβάζουν, «Θα μπορούν να μάθουν κυρία και παιδιά που δεν βλέπουν, να το δώσουμε κάπως». Εξαιτίας των podcast που μήνες πραγματοποιούνται, η διαδικασία θα ήταν εύκολη, γρήγορη και οικεία στα παιδιά.

Καταληκτικά, από την επεξεργασία του κειμένου του σχολικού εγχειριδίου οδηγηθήκαμε στην επεξεργασία του αυθεντικού βιβλίου, έπειτα στη συγγραφή και εικονογράφηση των δικών τους βιβλίων, στην παρουσίαση εντός τάξης και στην δημιουργία βιβλίου-ήχου-εικόνας. Ο κύκλος ενός πρότζεκτ που άνοιξε αυθόρμητα, έκλεισε με την παρουσίαση των βιβλίων μας σε όλο το σχολείο, ενώ ήδη είχε ανοίξει ο κύκλος της γραφής, της παρουσίασης και της συνεργασίας.

*B. Δραστηριότητες γραμματισμού γύρω από τη δημιουργία podcast: Επεξεργασία προφορικού λόγου.*

*Η ιδέα και η αρχική υλοποίηση*

Κάθε πρωί όση ώρα τακτοποιούμε τα πράγματα και ακολουθούμε τις καθημερινές μας ρουτίνες, αναφερόμαστε συστηματικά στα σημαντικά νέα, είτε του σχολείου ή κάποιου/ας μαθητή/τριας αλλά και σε ευρύτερα κοινωνικά. Την επομένη του σεισμού στα σύνορα Συρίας -Τουρκίας, οι μαθητές/τριες το ανέφεραν με την είσοδο τους στην τάξη εμφατικά και πλειοψηφικά. Ήταν η πρώτη κοινή είδηση που είχαν ακούσει όλοι/ες. Αμέσως ασχοληθήκαμε με την είδηση, είδαμε τον χάρτη των χωρών, εικόνες, ειδήσεις και τίτλους από ιστοσελίδες εγχώριες και παγκόσμιες. Ξεκίνησε η



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ανάλυση/εξήγηση του βασικού λεξιλογίου (ρίχτερ, φονικός σεισμός, χαλάσματα, διασώστες, ομάδες διάσωσης, κρίσιμες ώρες, πένθος κ.τ.λ.). Το ενδιαφέρον ήταν μεγάλο και η ανάγνωση άρθρων δεν ήταν όσο δύσκολη περίμενα. Με τη βοήθεια των εικόνων, την εξήγηση του λεξιλογίου, αλλά και τη συζήτηση που ήδη είχε προηγηθεί στα σπίτια των παιδιών, υπήρξε θετική ανταπόκριση κατά την επεξεργασία των πολυτροπικών αυθεντικών κειμένων. Συνέδεσα πάνω στα ειδησεογραφικά άρθρα την εξάσκηση των πτώσεων που αναλύαμε στο κομμάτι της γραμματικής. Καθώς κλίναμε ουσιαστικά προσπαθούσα να τους «πείσω» πως είναι κάτι που προφορικά χρησιμοποιούν εν μέρη καθημερινά. Έτσι πάνω σε ένα αυθεντικό γεγονός και κείμενο, συνδέθηκε και το γραμματικό φαινόμενο αναγνώρισης και χρήσης των πτώσεων. Ακολούθησα τη διδακτική αυτή, καθώς τα άρθρα είχαν πάρει τη θέση του εγχειριδίου για εκείνη την ώρα.

Εξηγούσα στα παιδιά πως λειτουργεί ένα δημοσιογραφικό άρθρο, πόσα άρθρα παγκόσμια κοινοποιούνται ανά λεπτό με νέα, τον ρόλο των φωτογραφιών αλλά και του τίτλου σε αυτά, «Η μαμά μου διαβάζει άρθρο», «Έχουμε και στο Μπαγκλαντές πολλά sites, η μαμά και μπαμπά ξέρουν». Επίσης εύστοχα με ρώτησαν αν υπάρχει συγγραφέας «Και εδώ ο συγγραφέας μιλάει κυρία;», όπως στα βιβλία και εκεί άνοιξε μια νέα συζήτηση για το επάγγελμα του δημοσιογράφου αλλά και την ιδιότητα του αρθρογράφου. Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (multiliteracies pedagogy), αναδεικνύει τη σημασία της κινητοποίησης του γνωστικού επιπέδου και επενδύουν στην συμβολή της ταυτότητα κατά τη διδασκαλία γλωσσικά διαφορετικών μαθητών/τριών (Cummins, 2006). Ένωσα πως πρέπει να δημιουργήσουμε μια σταθερή δράση που θα αφορά τα νέα και την καταγραφή τους. Τους ρώτησα «Θέλετε να γίνουμε δημοσιογράφοι;», υπήρχε ενθουσιώδης ανταπόκριση. «Τι θα λέμε κυρία;» με ρώτησαν και τους εξήγησα πως θα αναφερόμαστε σε παγκόσμια νέα, στα οποία θα βοηθάνε και οι διαφορετικές καταγωγές τους.

Έτσι ξεκίνησε η δημιουργία του σήματος από μια ομάδα μαθητών, για να οργανωθεί ο χώρος που θα τοποθετούμε τα νέα. Οι υπόλοιποι μαθητές/τριες παρακολουθούσαν όσα ξεκίνησα να γράφω για τον τρόπο καταγραφής μιας είδησης. Αυτό συνδεόταν και με την ενότητα της Μελέτης Περιβάλλοντος «Ενημερώνουμε και ενημερωνόμαστε». Τους απεύθυνα το ερώτημα για να ενεργοποιήσω τις γνώσεις που ήδη θα είχαν. «Ποια είναι τα σημαντικά και βασικά σημεία για μια είδηση, αυτά που απαραίτητα πρέπει να αναφέρουν;». Πάντα αποστρέφω τα ερωτήματα γιατί πιστεύω πως



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

υπάρχει η ιδέα, η γνώση, ακόμη και αν εμποδίζεται από τη μεταφορά στα ελληνικά.  
Ανέφεραν:

- Που έγινε.
- Αν πέθανε κανείς.
- Να το δούμε και να προσέξουμε.

Η συστολή και ο φόβος για το λάθος ή η έλλειψη αυτοπεποίθησης δουλεύεται συνέχεια. Η τάξη αυτή πήρε αγάπη, επιβράβευση και ενθάρρυνση από την πρώτη δασκάλα τους, αυτό συνεχίζω και εγώ φέτος. Είναι μια διαδικασία που δεν σταματά και είναι πάντα απαραίτητη. Τώρα νιώθω στα μέσα της χρονιάς πως υπάρχει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στο λεξιλόγιο, συνειδητοποίηση όσων ξέρουν, άρα πίστη και εξωτερίκευση της γνώσης με αυτοπεποίθηση πολλές φορές.

Σύμφωνα με τον Cummins (2006), η παιδαγωγική του γραμματισμού δίνει την εικόνα ενός παιδιού ευφάνταστου και γλωσσικά «προικισμένου», ενώ ταυτόχρονα δεν εμποδίζει τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του. Αναγνωρίζει την πρότερη γνώση μαθητών/τριών και των κοινοτήτων που αυτοί ανήκουν και οικοδομεί το νέο πάνω σ' αυτό. Η εμπλοκή των παιδιών στην γνωσιακή διαδικασία και στην επαφή με την ταυτότητά τους αποτελεί στόχο. Επιτρέπει στους μαθητές/τριες να οικοδομήσουν τη γνώση, να δημιουργήσουν κείμενα και τέχνη, να δράσουν κοινωνικά μέσω του διαλόγου και της έρευνας. Υποστηρίζει την κατασκευή γνώσης, τέχνης, κειμένων με πολλά και διαφορετικά τεχνολογικά μέσα. Αυτά θα βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να κοινοποιήσουν το έργο τους σε ακροατήρια πέραν της τάξης, ώστε να εκφράσουν τις γνώσεις και τις ταυτότητες τους.

Εφόσον καταγράψαμε τα βασικά σημεία σχετικά με την είδηση του σεισμού (που, πότε, τι), τους εξήγησα πως πρέπει να επεκτείνουμε το κείμενο είτε με μια είδηση αποκλειστική (που δεν είχαμε) είτε με μια σκέψη ή ιδέα. Έτσι το πρώτο σημείο ήταν η έκλυση για συλλογή βοήθειας και η συγκέντρωση των ονομάτων κρατών που ήδη αποστέλλουν ανθρωπιστική βοήθεια. Συνεχιζόταν η επαφή με λεξιλόγιο καινούριο (ανθρωπιστική βοήθεια, συλλογή ειδών, σημεία συγκέντρωσης κ.τ.λ.). Μάλιστα όση ώρα διάφορες ομάδες εργασίας αντέγραφαν όσα είχαμε καταγράψει στον πίνακα, ρωτούσα μερικούς/ες μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν τις νέες λέξεις ως μέρη του λόγου (ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα). Ενδιαφέρον είχε ο γλωσσικός συνειρμός μαθήτριάς, που



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

συνέδεσε τη «συλλογή ειδών» με τη «συλλογή αυτοκόλλητων». Μάλιστα το εξέφρασε μέσω βιώματος «Κυρία και εγώ κάνω αυτό, το συλλογή, αλλά βάζω εδώ αυτοκόλλητα». Ήταν μια ωραία σύνδεση που συζητήθηκε στην τάξη και ειπώθηκαν και άλλα παραδείγματα.

Έπειτα πρότεινα άλλη μια προέκταση που θα συνοδεύει την είδηση, πέραν της συγκέντρωσης ειδών. Ρώτησα αν ένα παιδί βρίσκεται αυτή τη στιγμή στην περιοχή του σεισμού «Τι έχει και τι στερείται (δεν έχει);». Οι μαθητές/τριες εύστοχα κατέγραψαν την έλλειψη οικογένειας, σπιτιού, φαγητού, παιχνιδιού, νερού, σχολείου κ.τ.λ. Οι μαθητές/τριες είχαν αφομοιώσει μέσω πολλών παιχνιδιών και γνωστικών δραστηριοτήτων την έννοια των δικαιωμάτων και έτσι τα συνέδεαν σε κάθε άλλη περίπτωση με ευκολία. Ανέφεραν:

- Δεν έχει σπίτι.
- Δεν έχει φαγητό.
- Δεν έχει τη μαμά κοντά.
- Το σχολείο έπεσε, δεν έχει.
- Δεν έχει φίλους να παίζουν.

Οπότε οδηγηθήκαμε στην καταγραφή των δικαιωμάτων που στερείται ένα παιδί σε μια τέτοια συνθήκη. Είχαμε κάνει μια ομαδική συλλογική γραφή της ιστορίας ενός παιδιού που βρίσκεται σε κίνδυνο και στερείται τουλάχιστον ένα του δικαίωμα. Μια δράση στο πλαίσιο των Δεξιοτήτων και της θεματικής ενότητας «Τα παιδιά έχουν φωνή». Η σύνδεση των θεμάτων και η αξιοποίηση του γνωστού λεξιλογίου με το πέρας των μηνών, βοηθούσε στο να χτίσουμε και το καινούριο λεξιλόγιο. Αφού τα παιδιά αφομοίωναν μια σειρά από δύσκολες λέξεις και μπορούσαν να κατανοήσουν και να εκφραστούν με μεγαλύτερη ευκολία για ζητήματα κοινής θεματολογίας.

Στη συνέχεια με παρότρυνση των ίδιων κολλήσαμε στο κεντρικότερο σημείο ανάρτησης της τάξης τα κείμενα. Ήθελα να δουλέψουμε όλοι/ες μαζί και όχι σε ομάδες. Ένωθα πως πρέπει να κοινοποιηθεί κάπου όλη η επεξεργασία αυτή. Έτσι ήρθε η ιδέα των podcast, την οποία συζήτησα με τη διευθύντρια, η οποία ενθουσιάστηκε και μαζί δημιουργήσαμε τον τίτλο «Κουδούνι Επικαιρότητας». Με ενημέρωσε πως έχοντας εγγράφως τη συγκατάθεση των γονέων (Παράρτημα 21 σελ. 156), μπορούμε αναρτήσουμε στην ιστοσελίδα του σχολείου τα podcast.





*Ο τρόπος δημιουργίας των podcast.*

Τους εξήγησα την ιδέα και πως σκέφτομαι να δουλεύουμε, τους παρουσίασα το όνομα που βρήκαμε με τη διευθύντρια και τους ανέλυσα τις λέξεις και την ιδέα «Κουδούνι Επικαιρότητας», εφόσον ομόφωνα αποφάσισαν ότι τους άρεσει ξεκινήσαμε. Έτσι ξεκίνησε η ηχογράφηση του τίτλου αρχής και τέλους. Ήταν μια διαδικασία που τους άρεσε πολύ, γέλασαν, συνεργάστηκαν και ενθουσιάστηκαν. Έπειτα παρότρυνα στους μαθητές/τριες να ψάξουν στο σπίτι ή να δώσουν προσοχή αν ακούσουν κάποια περαιτέρω είδηση σχετικά το σεισμό στην Τουρκία-Συρία. Με έναν τρόπο σκεφτόμουν ότι θα αποτελέσει και μια σύνδεση του σπιτιού με το σχολείο, «Εγώ κυρία βλέπω ειδήσεις σπίτι», «Εγώ ρωτάει τον μπαμπά και μου λέει πολλά». Γεγονός που επιβεβαιώθηκε θετικά από αρκετούς γονείς που μου το κοινοποίησαν. Μου το ανέφεραν το ίδιο διάστημα πολλοί, με ένα αίσθημα περηφάνειας, ότι ψάχνει τις ειδήσεις, με ρωτάει συνέχεια για αυτά που συζητάτε, συνέχεια μας μιλάει. Σύμφωνα με τον Cummins (2005), οι σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και γονέων, που στηρίζονται στην αποδοχή της ταυτότητας και των κοινοτήτων τους, ενδυναμώνει γονείς, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς.

Τις επόμενες ημέρες συμπληρώθηκε ο πίνακας με ειδήσεις που έφεραν από το σπίτι σχετικά με δύο αδέρφια που βρέθηκαν στα χαλάσματα να προστατεύει το μεγαλύτερο το μικρότερο. Όντως ήταν μια είδηση που έκανε τον γύρω του διαδικτύου, οπότε βρήκαμε τις λεπτομέρειες και καταγράψαμε τα σημαντικά. Ακόμη έφεραν την είδηση για ένα μωράκι που βρέθηκε ζωντανό μετά από πολλές ώρες. Ήταν δύο ειδήσεις που εκείνες τις μέρες πράγματι βρισκόταν στο επίκεντρο και μάλιστα τις είχαν δει και ακούσει σχεδόν οι περισσότεροι.

Ο τρόπος που δουλεύαμε ήταν με ανοιχτό τον προτζέκτορα, χρήση του ίντερνετ, ένα αρχείο word ανοιχτό. Εφόσον διαβάζαμε την είδηση από δύο ή τρεις ιστοσελίδες και εξηγούσαμε λέξεις και φράσεις, έπειτα άνοιγα το αρχείο word και ζητούσα προφορικά να συνθέσουμε την είδηση/κείμενο. Ξεκινούσε ένας/μία, ο/η επόμενος/η πρόσθετε και συνέθετε, εγώ διόρθωνα ή πρότεινα όπως και οι μαθητές/τριες. Καταλήγαμε με πολλές διορθώσεις που αφορούσαν και τη σειρά των γεγονότων, πέραν της έκφρασης ή άλλων γραμματικών λαθών. Διάβαζε κάποιος/α ή εγώ το κείμενο που ήταν σε προβολή στον





## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

πίνακα και έτσι διορθώναμε ή και αλλάζαμε ότι ήταν απαραίτητο. Με τον ίδιο τρόπο επιλέγαμε φωτογραφίες, μέσα από τις διάφορες ιστοσελίδες.

Αφού είχε ολοκληρωθεί η συγγραφή του περιεχομένου των ειδήσεων, σε μικρές ομάδες ερχόταν μαθητές/τριες γύρω από την έδρα, ώστε να βρίσκονται κοντά στο μηχάνημα ηχογράφησης (κινητό) αλλά και στην οθόνη του υπολογιστή. Αναλάμβαναν κομμάτια, ήξεραν ποιος/α θα μιλήσει πριν ή μετά, οι υπόλοιποι παρακολουθούσαν σιωπηλοί. Δύο μαθητές που δυσκολευόταν στην ανάγνωση μάθαιναν και απέξω κάποια πρόταση στις αρχές. Εκτός από εμένα οι συμμαθητές/τριες τους, τους ενίσχυαν και τους βοηθούσαν με τρυφερότητα για να διαβάσουν ή να θυμηθούν. Ήταν μια διαδικασία που έδωσε κίνητρο και ώθηση στην ανάγνωση όσων μέχρι τότε δυσκολευόταν «Κυρία θα διαβάσω και εγώ για να είμαι δημοσιογράφος». Λειτουργήσε θετικά και όχι απογοητευτικά.

Κλείναμε πάντα παράθυρα και πόρτα, για να βελτιώσουμε την ακουστική. Όλα αυτά ήταν σημεία που προσέχαμε όλοι/ες μαζί, είχαν συνειδητοποιήσει πως το καθετί είχε σημασία και επίπτωση στο αποτέλεσμα του συλλογικό αυτού προϊόντος. Οι πραγματικοί κοινωνικοί σκοποί, ενίσχυαν την ιδέα της ανάγνωσης και της γραφής, μέσα στην τάξη. Ο γραμματισμός συνδεδεμένος με θέματα καθημερινής ζωής συνεπάγεται με δίκτυα υποστήριξης και ενισχύει τη συνεργατική ανάγνωση και γραφή στην τάξη (Barton, 2009) Στο τέλος κάθε ηχογράφησης χειροκροτούσαμε. Γελούσαμε ανά στιγμές και έτσι απεχονοποιούνταν τα λάθη και τις παραλείψεις, ενώ δημιουργήθηκε και ηχογράφηση με τα back stage, που αγαπούσαν να ακούν.

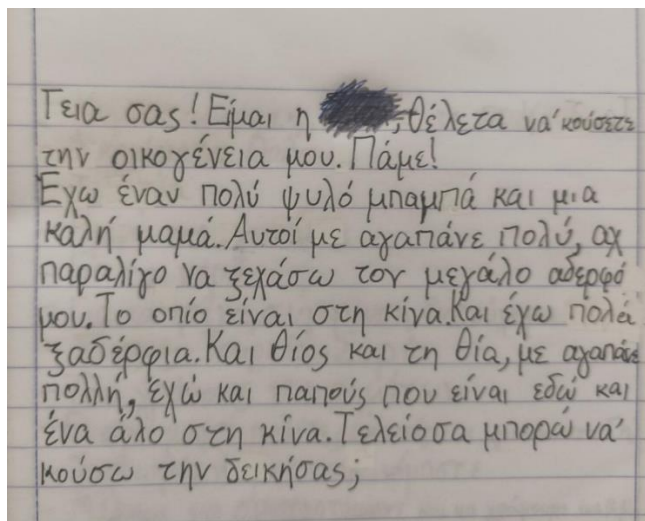
Αντιλαμβανόμουν πως ο χώρος και τα διαθέσιμα μέσα δυσκολεύουν και δημιουργούν ίσως μια πίεση, κατά την ηχογράφηση. Παρόλα αυτά τα παιδιά ανταποκρίθηκαν και κυρίως το ευχαριστήθηκαν. Ο χρόνος που απαιτούσε η όλη η διαδικασία αυτή ήταν αρκετός. Πολλές φορές αισθάνθηκα πως είμαι στα όρια να μεταφέρω μια πίεση χρόνου στα παιδιά, αλλά το διαχειριζόμουν αμέσως. Αναγνώριζα την προσπάθεια που κάνουν, τη σύνθετη από άποψη δεξιοτήτων απαίτηση όλης της δραστηριότητας και την ευχαρίστηση που εκφράζουν ταυτόχρονα «Θέλω όλο να κάνουμε τους δημοσιογράφους», «Είναι το αγαπημένο μας», «Έχουμε μάθει πολλά». Έβλεπα ότι μάθαιναν, συγκρατούσαν, αφομοίωναν και χρησιμοποιούσαν λέξεις και εκφράσεις με γρήγορο ρυθμό. Άνθιζαν μέσα από τη δράση αυτή. Όμως βγαίναμε εκτός



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

χρονοδιαγράμματος διδακτέας ύλης. Αυτό με πίεζε, ενώ ταυτόχρονα έβλεπα το θετικό αποτέλεσμα.

Άρχιζαν να γράφουν κείμενα πιο ολοκληρωμένα, πιο ζωντανά και άμεσα. Με τον τρόπο που έθεταν ερωτήσεις, προέτρεπαν το κοινό που απευθυνόταν στα podcast, έτσι άρχισαν να ενσώματων και στο γραπτό τους κείμενο ανάλογο ύφος. Για παράδειγμα: «Τελείωσα μπορώ να ακούσω την δική σας ιστορία;», «Πάμε!», γράφει μαθήτρια κινέζικης καταγωγής στο κείμενό της, όπου περιγράφει την οικογένειά της, *εικόνα 15*. Οι πρόβες για παρουσίαση γιορτών και κυρίως η δραστηριότητα των podcast, ώθησε τους μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν προφορικά και γραπτά διαφορετικό ύφος. Η μαθήτρια πριν εκφραστεί γραπτός με πιο ζωντανό τρόπο, εκφράστηκε προφορικά σε διάφορες στιγμές. Επίσης είχε απομακρυνθεί από τον φόβο που είχε για το γραπτό και προφορικό λόγο, σε σχέση με την απόδοσή της στη γραμματική, την ανάγνωση ή τα μαθηματικά. Ακόμη και τα ορθογραφικά της λάθη είναι περισσότερα από τα συνηθισμένα, καθώς μάλλον έγραφε πιο ελεύθερα χωρίς στέκεται σε κάθε λέξη. Έπειτα διόρθωσε.



15. Άμεσος λόγος σε γραπτό κείμενο.

Έτσι σκέφτηκα να συνδέσω θέματα από τις δεξιότητες και τη μελέτη με τα podcast. Ενώ τις ώρες που επεξεργαζόμασταν το δικό μας κείμενο ή τα δημοσιογραφικά άρθρα έβρισκα τρόπο να ρωτήσω ή να συνδέσω κομμάτια γραμματικής (αναγνώριση χρόνων ρημάτων, ουσιαστικά, επίθετα, σημεία στίξεις, πτώσεις, ορθογραφικούς



κανόνες). Το άγχος για την όσο πιο πιστή εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και του χρονοδιαγράμματος, με έκανε να οργανώσω τη σύνδεση αυτής της δράσης με πολλά αντικείμενα και θέματα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα (π.χ Μελέτη Περιβάλλοντος, Δεξιότητες κ.τ.λ.). Εξοικονόμησα έτσι κάποιες ώρες τον μήνα, αφού διάφορα σημεία της διδακτέας ύλης τα ενσωμάτωσα μέσα στη συζήτηση για τα podcast.

#### *Διαδικασία ανάγνωσης και ηχογράφησης των κειμένων*

Οι μαθητές/τριες στην αρχή δυσκολεύονταν κατά την ανάγνωση του κειμένου και των άρθρων, όμως γρήγορα ξεπεράστηκε. Η προσέγγιση της «γλώσσας ως όλου» δίνει έμφαση στα πραγματικά κείμενα, στο νόημα και στην πραγματική χρήση της ανάγνωσης. Τα κείμενα, το υλικό που χρησιμοποιείται για ανάγνωση συνδέεται με τα ενδιαφέροντα και τις φιλοδοξίες των μαθητών/τριών. Το υλικό της ανάγνωσης μπορεί να προέρχεται από εφημερίδες, περιοδικά ή κείμενα των ίδιων των μαθητών/τριών (Baynham, 2002).

Υπήρχαν σημεία που έπρεπε να αλλάξουν τη φωνή τους, να χρησιμοποιήσουν έναν διαφορετικό τόνο, να δείξουν ένα διαφορετικό συναίσθημα (Παράρτημα 15,16,17 σελ.154-155), τα ηχητικά των podcast). Τους είχα εξηγήσει γιατί αυτό συμβαίνει στην εκφορά του λόγου και ειδικά στο ραδιόφωνο ή στα podcast. Είχαμε βάλει να ακούσουμε ραδιόφωνα από τις χώρες τους αλλά και στα ελληνικά μέσω ίντερνετ. Τους είχα ζητήσει να το παρατηρήσουν. Πολλές φορές παραστατικά έκανα ένα παράδειγμα λέγοντας ένα δυσάρεστο γεγονός με χαρούμενη φωνή, αμέσως γελούσαν και καταλάβαιναν την ουσία του παραδείγματος. Πριν ξεκινήσουμε τους διάβαζα εγώ και τους εξηγούσα γιατί άλλαξα στο κάθε σημείο το ύφος, τον επιτονισμό και την ένταση της φωνής. Ο προφορικός λόγος έχει σημεία στίξεις και κάπως έτσι τα θυμηθήκαμε και τα παρατηρήσαμε μέσα από προφορική εξάσκηση.

Δεν τους πίεζα καθόλου, δεν ζητούσα σε καμία περίπτωση να το πετύχουν και να μπουμέ σε συνεχόμενες προσπάθειες. Το ερέθισμα αυτό της ανάγνωσης με διαφορετικό τόνο και χρώμα, θα το συνειδητοποιήσουν και θα το κατακτούσαν μέσω της συνεχούς επανάληψης και εξάσκησης εντός της δράσης. Είχαμε επεξεργαστεί στη γιορτή της 28ης Οκτωβρίου πάλι σχετικά ζητήματα κατά την απαγγελία των ποιημάτων. Ζητούσα μόνο



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ανά στιγμές μια ακόμη προσπάθεια, όταν αισθανόμουν πως είναι πολύ κοντά στο να κάνουν το βήμα και να το δοκιμάσουν.

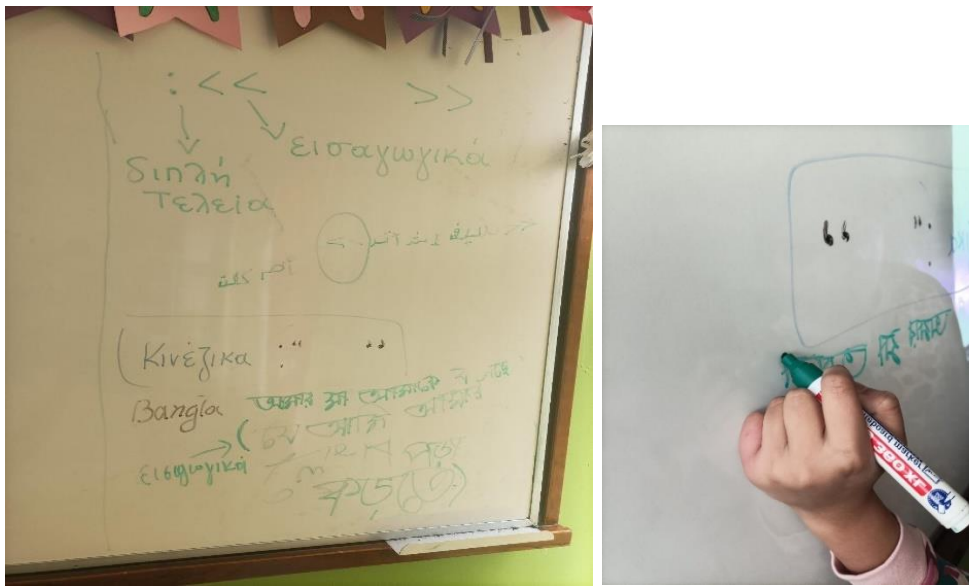
Με το πέρας των πρώτων ηχογραφήσεων η αλλαγή ήταν φανερή. Είχε ενεργοποιηθεί ένας ισοσταθμιστής (equalizer) των δυνατοτήτων τους. Μαθητές/τριες που διάβαζαν χαμηλόφωνα, ντροπαλά και με κάποιο φόβο, ήταν οι πρώτοι/ες που σήκωναν το χέρι για να ηχογραφήσουν και μάλιστα με αυτοπεποίθηση και ένταση φωνής. Μαθητές/τριες που ήδη είχαν αυτοπεποίθηση άρχισαν να χρωματίζουν τη φωνή τους σε διάφορα σημεία όπως στην ερώτηση. Αυτό αποτέλεσε και ένα ζήτημα που άνοιξε με αφορμή των podcast στην τάξη (Παράρτημα 15,16,17 σελ.153-155, ηχητικά). Ο χρωματισμός της φωνής στην ερώτηση, το σημείο στίξης που πρέπει να δηλωθεί μέσω φωνής. Εκεί τους έθεσα το ερώτημα για τον τρόπο που κάνουν ερωτήσεις στη μητρική τους γλώσσα.

Προσπαθούσαμε να συγκρίνουμε τις γλώσσες της τάξης από το προφορικό άκουσμα, σε σχέση με την ερώτηση. Στην συνέχεια ακόμη περισσότεροι/ες μαθητές/τριες, χρησιμοποιούσαν ή προσπαθούσαν να χρωματίσουν την φωνή τους στην ερώτηση κατά την ανάγνωση του κειμένου. Ακόμη επεξεργαστήκαμε κατά την ανάγνωση την εκφορά του ασύνδετου σχήματος, την τοποθέτηση της ανάσας, της άνω-κάτω τελείας, της απαρίθμηση και της ανάγνωσης των ημερομηνιών. Μ' ένα φυσικό τρόπο, από την αμηχανία/απορία κατά την ανάγνωση φτάσαμε στην επεξεργασία των σημείων στίξης στον προφορικό (ηχογράφηση podcast) αλλά και γραπτό λόγο. Τα παιδιά δυσκολευόταν αρκετά να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν τα σημεία στίξης στο γραπτό λόγο. Με αφορμή λοιπόν το κείμενο του τρίτου τεύχους της γλώσσας «Το πιο γλυκό ψωμί», κατά το οποίο διδάσκεται ο ευθύς και πλάγιος λόγος, αλλά και την ανάγνωση στα podcast αναφερθήκαμε στα σημεία στίξης ξανά. Τα παιδιά έδειχναν περισσότερο έτοιμα να δεχτούν τη γνώση αυτή και να την αφομοιώσουν. Έτσι κατά την επεξεργασία ασκήσεων γραπτών και προφορικών, εισήχθη η γνώση της μητρικής από μεριάς τους για να γίνουν κάποιες απαραίτητες αντιστοιχίσεις. Τα παιδιά απόλαυσαν τη διαδικασία αυτή, ήθελαν όλα να καταγράψουν σημεία στίξης που ήξεραν στον πίνακα. Όσοι/ες μαθητές/τριες μπορούσαν να γράψουν στην Γ1, συμπλήρωναν στον πίνακα το αντίστοιχο σημείο στίξης στα αραβικά, τα μενγκάλι και τα κινέζικα, *εικόνα 16*. Για κάθε σημείο στίξης που έγραφαν στην μητρική τους, εξηγούσαμε με ελληνικό παράδειγμα πως χρησιμοποιείται και τι ρόλο επιτελεί στο νόημα της πρότασης



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

(ενθουσιασμό, μεταφέρω τα λόγια κάποιου/ας, σταματάω κ.τ.λ.). Οι μαθητές/τριες με κοινή μητρική συζητούσαν στην Γ1 για να καταλήξουν στο σωστό σημείο. Είχαν και την επίγνωση πως δεν έχουν βρει το αντίστοιχο. Ακόμη και μαθητές που δεν κατέχουν τη γραφή και ομιλία στην Γ1 (αλβανικής καταγωγής), έβρισκαν ενδιαφέρονσα τη διαδικασία και εντυπωνόταν οι πληροφορίες μέσω της διαδρομής αυτής. Μετά την περίοδο αυτή πολλαπλής έκθεσης στο φαινόμενο, οι μαθητές/τριες αναγνώριζαν τα ονόματα και τον ρόλο των περισσότερων στοιχείων στίξης ενώ άρχισαν να εισάγουν κάποια εξ αυτών στον γραπτό τους λόγο.



16. Μαθαίνοντας τα σημεία στίξης με την βοήθεια της Γ1.

*Δημοσιογράφοι: από το σχολείο στο σπίτι*

Νομίζω πως όλη η διαδικασία αυτή παλλόταν ανάμεσα σε κάποιες μορφές παιχνίδι, στη συστολή έκθεσης, στον ενθουσιασμό συμμετοχής και στην αγωνία για το τελικό αποτέλεσμα. Υπήρχε σίγουρα ενεργός συμμετοχή και συνειδητή ανταπόκριση για αυτό που δημιουργούσαμε. Υπήρχε σκοπός, στόχος που νομίζω τους/τις κινητοποιούσε. Υπήρχε εγρήγορση σε όλα τα στάδια, από την επεξεργασία του λεξιλογίου και την ανάγνωση των άρθρων, μέχρι τ σύνταξη των κειμένων μας και την εκφώνησή τους. Όσο ο καιρός περνούσε, τα περισσότερα παιδιά έλεγαν πως στο σπίτι παίζουν τους δημοσιογράφους. Ανοίγουν την ηχογράφηση του κινητού των γονιών και κάνουν ότι εμείς στην τάξη, με δικά τους θέματα, στις γλώσσες τους ή στα ελληνικά. Κάτι που μου



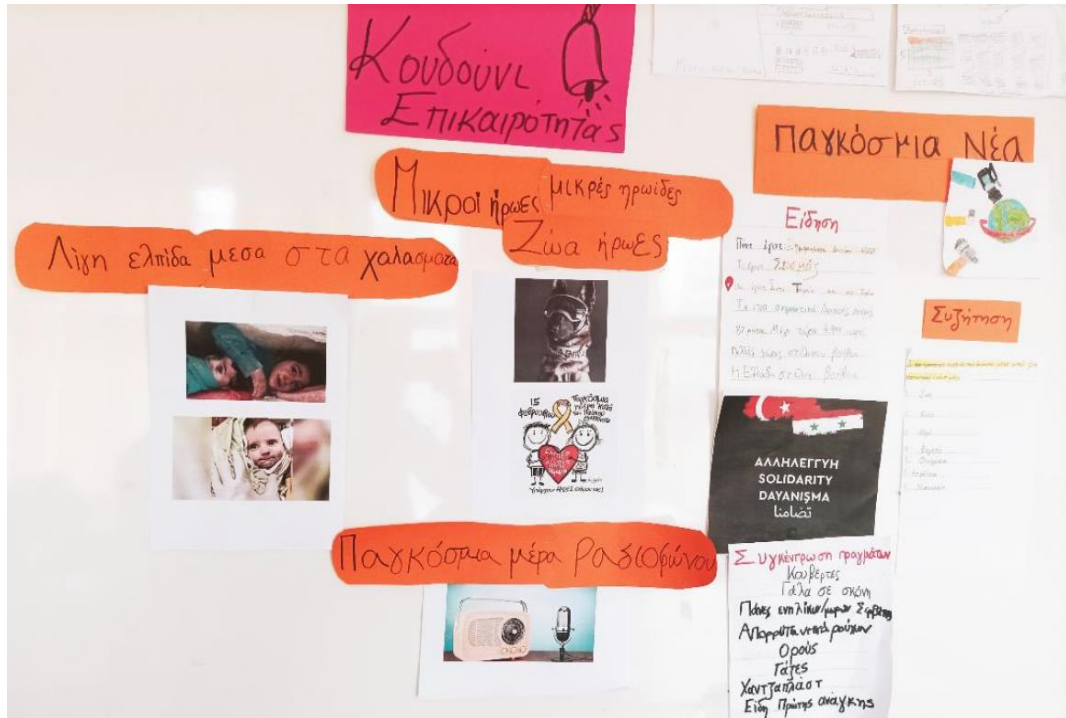
μετέφεραν και οι γονείς στις καθημερινές μας συναντήσεις στην πόρτα. Μετέφεραν όλη τη διαδικασία στο σπίτι. Ζητούσαν να μάθουν νέα στους γονείς, έπαιζαν τους δημοσιογράφους στο σπίτι, παρουσίαζαν ένα κομμάτι όσων κάναμε στην τάξη στο σπίτι.

### *Θέματα υπό επεξεργασία*

#### *1ο podcast*

Κατά τη δημιουργία και επεξεργασία των podcast, επιλέξαμε θέματα που συνδέθηκαν όπως προαναφέρθηκα με άλλα διδακτικά αντικείμενα, με ειδήσεις που τα ίδια τα παιδιά έφεραν ή που προέκυψαν από τη ζωή στην τάξη, *εικόνα 17*. Το πρώτο podcast πέραν της βασικής είδησης για το σεισμό στα σύνορα Τουρκίας-Συρίας που προβλημάτισε τα παιδιά και γέννησε τη δραστηριότητα αυτή, είχε επιμέρους προεκτάσεις, όπως η επιβίωση ενός βρέφους και δύο αδερφών. «Είδα ένα μωράκι κυρία μέσα σε χώμα», «Ένα μεγάλο παιδί βοήθησε το μικρό». Επίσης σχετικό με τον φονικό σεισμό ήταν ο θάνατος ενός σκύλου διασώστη στα χαλάσματα του σεισμού. Στο σημείο αυτό να σημειώσω πως συνδέθηκε το ζήτημα αυτό με το κείμενο της συγγραφικής ομάδας του σχολικού βιβλίου, «Γάτος από σπίτι ζητά νέα οικογένεια», το λογοτεχνικά βιβλίο του Κόλιν Γουέστ «Μόντυ, ο σκύλος που φορούσε γυαλιά» και το παραμύθι «Ξουτ-Η ιστορία ενός αδέσποτου σκύλου», ένα βιβλίο των Φωτεινή Τσάμπρα-Ζωή Σκαλίδη. Οπότε μια σειρά σκέψεων και λεξιλογίου μαζί με την ευαισθητοποίηση που είχε δημιουργηθεί για τα ζώα, συνδέθηκε με την είδηση αυτή. Τέλος μιας και είχαμε αναφερθεί στο «τι είναι Podcast;», μιλήσαμε για το ρόλο του ραδιοφώνου ως ιστορικό σημείο για την εξέλιξη των podcast και συνδέσαμε τη συζήτηση αυτή με την Παγκόσμια Μέρα Ραδιοφώνου. Ακόμη καθώς ήταν η Παγκόσμια μέρα κατά του παιδικού καρκίνου κάναμε την αναφορά και συνδέσαμε με τρυφερότητα, τα παιδιά ήρωες αλλά και τον σκύλο ήρωα που κατέληξε επίσης από καρκίνο. Με έναν τρόπο συνδέονται σε διάφορα σημεία η μια είδηση με την άλλη, τόσο θεματικά όσο και από θέμα λεξιλογίου. Το εκφωνημένο κείμενο παρατίθενται (Παράρτημα 9 σελ. 146), όπως και το ηχογραφημένο «Κουδούνι Επικαιρότητα Podcast 1 (Παράρτημα 15, σελ. 154).





17. Πίνακας θεμάτων – Podcast 1

## 2ο podcast

Το επόμενο Podcast είχε ως κεντρικό θέμα το τραγικό δυστύχημα στα Τέμπη. Ήταν μια είδηση που τα παιδιά άκουσαν κατά πλειοψηφία και έφεραν στην τάξη. Ήταν δύσκολο και για εμένα να το επεξεργαστούμε. Είχα ήδη επιλέξει ένα δύο άρθρα προς επεξεργασία των βασικών σημείων της είδησης, ώστε να αποφύγω εικόνες σκληρές ή συναισθηματικά φορτισμένα κείμενα και βίντεο. Παρόλα αυτά αναφέραμε τα βασικά σημεία της είδησης, τον χώρο, τον τρόπο που συνέβη, την ώρα, τη διαφορά των λέξεων ατύχημα και δυστύχημα αλλά και τα αίτια και τις προβλέψεις αποφυγής του. Ένα πυκνό λεξιλόγιο που κατακτήθηκε (αίτια, αποφυγή, σύγκρουση, ατύχημα, δυστύχημα, ράγες, κέντρο ελέγχου, σύγχρονα, ευθύνες κ.τ.λ.). Παρόλα αυτά με τη χρήση παραδειγμάτων προφορικά, με τη δοκιμή των λέξεων σε προτάσεις μέσα στην τάξη, μπόρεσαν να κατανοήσουν επαρκώς τις περισσότερες λέξεις. Χρειαζόταν επεξεργασία και δοκιμή για την κατανόηση λέξεων με νοηματικό βάθος και αφηρημένη ή διττή σημασία, παρόλα αυτά με εξέπληξε ο ρυθμός αφομοίωσης από αρκετούς/ες μαθητές/τριες. Εντόπιζα με το



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

πέρας των μηνών πως κατά την επεξεργασία των αυθεντικών κειμένων (π.χ μέσω της δραστηριότητας των podcast) ή και ζητημάτων που προκύπταν από τη ζωή στο σχολείο (π.χ ένας τσακωμός και η συζήτησή γύρω από αυτό), το λεξιλόγιο αφομοιωνόταν γρηγορότερα και εντόπιζα ως σημαντικό παράγοντα τον σκοπό ή τον άμεσο σκοπό κατανόησης και χρήσης μιας λέξης. Για παράδειγμα «Είχαμε ένα ατύχημα στο διάλειμμα», «Τα αγόρια είχαν σύγκρουση και φωνές πολλές», «Αυτός είναι εγωιστής και δεν δίνει την μπάλα».

Ζήτησα να εκφραστούν τις επόμενες μέρες και καλλιτεχνικά για την σύγκρουση των τρένων. Επίσης συνδέθηκε το ζήτημα αυτό με όσα στο μάθημα της Μελέτης συζητούσαμε για την Πολιτεία, το Κράτος, το Δήμο. Λέξεις δύσκολες να διαχωριστούν από τα παιδιά, αλλά τις επεξεργαζόμασταν πάντα στα σχετικά θέματα, καθώς πάντα παίρναμε την θέση του/της ενεργού/ης μικρού και μικρής πολίτη που αναζητά λύσεις, προσπαθεί, θέτει ερωτήματα και αναζητά λύσεις από τους/τις υπεύθυνους/ες. Για παράδειγμα «Είναι δυνατόν το 2023 να έχουν μόνο έναν δρόμο και όχι δύο για τα τρένα;», «Το κινητό μας έχει πράγμα που μας δείχνει το δρόμο, τα τρένα δεν έχουν;», «Η Πολιτεία να τα κάνει καινούρια». Οπότε από την αρχή της χρονιά μέχρι και τον Φεβρουάριο κατακτούσαμε όλο και πιο βαθιά και με λεπτομέρειες τις έννοιες αυτές. Κατά την πρώτη επαφή μας με τις λέξεις αυτές είχα ζητήσει να φέρουν πληροφορίες από το σπίτι, για τους υπεύθυνους/ες και τον τρόπο οργάνωσης των πόλεων, κοινωνιών ή κρατών τους, ώστε να βοηθηθούμε και μέσω της μητρικής γλώσσας.

Κάποια παιδιά έφεραν την είδηση για τη βοήθεια φοιτητών σε άλλους επιβάτες, κατά την σύγκρουση των τρένων. Η λέξη «φοιτητής» έγινε γνωστή κατά την επεξεργασία του εορτασμού του Πολυτεχνείου. Τα παιδιά έκτοτε έδειχναν έναν σεβασμό, ένα έντονο ενδιαφέρον στην ταυτότητα αυτή. Όταν μετέφεραν την είδηση οι συμμαθητές/τριες τους, υπήρξε μεγάλη ανυπομονησία να δουν φωτογραφίες των φοιτητών και να σιγουρευτούν αν έζησαν. Καταγράψαμε τα ονόματά τους, τις ηλικίες τους, είδαμε βίντεο να μιλάνε. Συζητήσαμε πάνω στη δήλωσή των ίδιων πως δεν είναι ήρωες. Χαρακτηριστικός διάλογος:

- M1: Κυρία πάλι φοιτητές έσωσαν τους άλλους. Ήρωες.
- M2: Ναι φοιτητές που βοήθησαν τους μεγάλους και τους άρρωστους.
- Τάξη: Φοιτητές; φοιτητές; (όλοι/ες μαζί;)



- M1: Ναι αυτοί μπήκαν και πήραν αυτούς που δεν μπορούσαν γιατί είχε φωτιά.
- M3: Φωτιά και ζέστη;
- M4: Κυρία ζουν οι φοιτητές;
- M5: Να τους δούμε;
- M6: Είναι δυνατοί οι φοιτητές.
- M1: Και εγώ θα είμαι φοιτητής.
- Τάξη: Και εγώ

Ακόμη μιλήσαμε για την Παγκόσμια μέρα της γυναίκας. Εδώ δούλεψα με την τεχνική της ιδεοθύελλας. Κατέγραψα τις σκέψεις τους στο ερώτημα «Γιατί υπάρχει Παγκόσμια Μέρα Γυναίκας;». Έπειτα αναζητήσαμε το δικαίωμα ψήφου στις γυναίκες σε πολλές χώρες και στις δικές τους, αν και δεν ήταν εφικτό σε όλες. Την επόμενη μέρα λόγω απεργίας δεν είχαμε σχολείο, τους είχα ζητήσει να ζωγραφίσουν κάτι σχετικό με την Παγκόσμια Μέρα της Γυναίκας. Μόνο τρεις μαθήτριά μου από το Μπαγκλαντές έφεραν, οι δύο ημιτελείς αφίσες που όμως έγραφαν συνθήματα των γυναικών στα αγγλικά, ενώ η τρίτη έφερε ένα ποίημα που έγραψε η ίδια και περιλάμβανε διάφορα συνθήματα σε μπενγκάλι, ελληνικά και αγγλικά, *εικόνα 19*. Η μαθήτριά συμμετέχει σε πολλές εκδηλώσεις της κοινότητάς της όπου απαγγέλει ποιήματα στη μητρική της γλώσσα. Είναι μια μαθήτριά που εκφράζεται χωρίς φόβο και ελεύθερα για όσα σκέφτεται και έχει κοινωνικές ευαισθησίες έντονες. Πολλές φορές μου έχει επισημάνει ότι τα αγόρια της τάξης δεν τήρησαν τον κανόνα και άφησαν πίσω τα κορίτσια. Έχει έντονη την αίσθηση της διεκδίκησης της ισότητας εντός σχολείου. Εφόσον τη συγχάρηκα για την όμορφη αυτή δουλειά της, την ρώτησα αν το έδειξε στους γονείς της. Μου μετέφερε πως η μαμάς της συγκινήθηκε και η δασκάλα των μπενγκάλι το κοινοποίησε και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης της. Συγκινήθηκα από την πλευρά μου και εγώ καθώς όσα είπαμε στην τάξη έκαναν αυτή τη φορά ένα αντίστροφο ταξίδι προς την οικογένειά και τις γυναίκες της οικογένειάς και κοινότητάς τους. Η μαθήτριά το διάβασε μέσα στην τάξη και χειροκροτήθηκε. Συμπεριλάβαμε και την απαγγελία του ποιήματος αυτού σε ελληνικά και μπενγκάλι, αλλά και συνθήματα στα αγγλικά που είχαν φέρει οι μαθήτριάς (VOTE FOR WOMENS κ.τ.λ.). *Το αυθεντικό κείμενο χωρίς διορθώσεις, παρατίθενται (Παράρτημα 8 σελ. 145).*

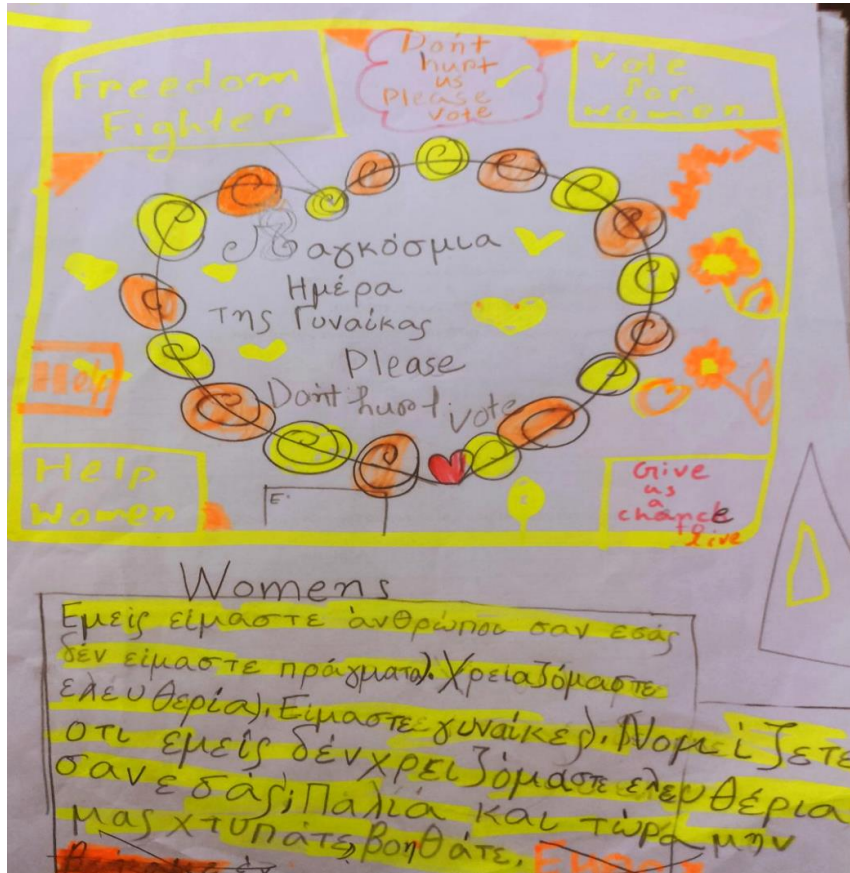


Τέλος για να συνδέσουμε το 2ο Podcast με το προηγούμενο, αναφερθήκαμε στη συμβολική κίνηση οπαδών της τούρκικης ομάδας Μπεσίκτας, να πετάξουν στο γήπεδο χιλιάδες λούτρινα κουκλάκια, στη μνήμη των χαμένων παιδιών από το φονικό σεισμό. Είναι μια είδηση που έφερα εγώ στην τάξη. Το θέμα αυτό έβαζε μια διαφορετική διάσταση του γηπέδου που ήθελα να δουν τα αγόρια της τάξης, καθώς υπήρχε μια συνεχόμενη ένταση. Επίσης ένας μαθητής ανέφερε τη δολοφονία ενός νέου στη Θεσσαλονίκη από οπαδούς αντίπαλης ομάδας. Δεν ήθελα να ανοίξουμε και αυτό το στενάχωρο και δύσκολο ζήτημα, όμως ούτε να κόψω. Είπαμε δύο λόγια προφορικά και επέλεξα ως κοντινή είδηση αυτή. Ταυτόχρονα θα μαθαίναμε λέξεις όπως (συντονισμένα, οργανωμένα, συμβολική κίνηση, μήνυμα, μνήμη, πρωτοβουλία κ.τ.λ.). Όσα θέματα επεξεργαστήκαμε, οι καλλιτεχνικές αποτυπώσεις, οι φωτογραφίες που επέλεξαν από τα άρθρα να εκτυπωθούν και οι τίτλοι που μεταφέρθηκαν σε χαρτόνια από το κείμενο κολλήθηκαν στον ειδικό χώρο ανακοινώσεων του podcast που έτρεχε, *εικόνα 18*, κάθε παιδί αναλάμβανε να φτιάξει ή κολλήσει κάτι. Το κείμενο της ηχογράφησης του 2<sup>ο</sup> Podcast, παρατίθεται (Παράρτημα, 10 σελ. 148), όπως και το ηχογραφημένο 2<sup>ο</sup> Podcast (Παράρτημα, 16 σελ. 154).



18. Πίνακας θεμάτων – Podcast 2





19. Διορθωμένο ποίημα μαθήτρια για την Παγκόσμια Ημέρα της Γυναίκας.

### 3ο podcast

Το 3<sup>ο</sup> και τελευταίο podcast, ονομάστηκε «πράσινο podcast», καθώς θα αναφερόμασταν σε θέματα σχετικά με το περιβάλλον που επεξεργαζόμασταν. Ήδη από το Φεβρουάριο συμμετείχαμε ως σχολείο σε πρόγραμμα κομποστοποίησης. Τα παιδιά είχαν μάθει και εξοικειωθεί τόσο από τη συνεργαζόμενη ομάδα, όσο και από εμένα με τη διαδικασία τη κομποστοποίησης (Παράρτημα 14, σελ. 154). Χρησιμοποίησαν τις σχετικές λέξεις, ενώ είχε δημιουργηθεί μια βιοματική εμπειρία αλλά και γλωσσική εξοικείωση ταυτόχρονα. Μάλιστα συνέδεαν και λέξεις από άλλες θεματικές δημιουργώντας εύστοχες οικολογικές τοποθετήσεις: «Η Γη έχει δικαίωμα», «Η θάλασσα θέλει φροντίδα», «Ένας εγωιστής πετάει κακά πράγματα στη θάλασσα».



Η κομποστοποίηση ήταν μια σχολική δραστηριότητα που μεταφερόταν στο σπίτι από τα παιδιά και μάλιστα με συμμετοχικό ρόλο της οικογένειας αφού έφεραν, παράγωγα τροφής από το σπίτι για τον κάδο. Επίσης μιλήσαμε για την ανακύκλωση, μιας και τα παιδιά είχαν ακούσει αρκετά τα προηγούμενα χρόνια, στρέψαμε το ενδιαφέρον μας στο νερό. Έτσι συνδέσαμε το ζήτημα του νερού με το κείμενο της Γλώσσα «Το τετράδιο ζωγραφικής», που μιλά για την μόλυνση της θάλασσας με έναν μεταφορικό τρόπο και τις ενότητες της Μελέτης Περιβάλλοντος, «Φυσικό Περιβάλλον και Άνθρωπος-Σχέσεις» και «Ανάγκες, αγαθά και κατανάλωση».

Είδαμε βίντεο για τη μόλυνση του νερού από διάφορες αιτίες και έπειτα παρακολούθησαμε μια ταινία μικρού μήκους που πραγματεύεται μέσω μιας ιστορίας animation, την εμπορική εκμετάλλευση του νερού και τη σπουδαιότητα του νερού ως δημόσιου αγαθού. Χωρίς διάλογο, μόνο με μουσική. Μια ιστορία προσαρμοσμένη από έναν μύθο της περιοχής Ayogeo, μια περιοχής που διαμένει μια απομονωμένη φυλή των ινδιάνων - ιθαγενών του Τσάκο Βορεάλ. Μια γιαγιά ονομαζόταν Direjná, ήταν η ιδιοκτήτρια του νερού της περιοχής και όπου βρισκόταν εκεί έβρεχε. Τα εγγόνια της, της ζήτησαν να φύγει, το έκανε και τότε άρχισαν οι ζεστές και οι ξηρές μέρες. Η γιαγιά Γκριλο επέλεξε να ζήσει στον δεύτερο ουρανό και από εκεί να ρίχνει βροχή. Η Abuela Grillo, η ηρωίδα της ταινίας είναι κινούμενη εκδοχή αυτής της ιστορίας, όπου μια νεράιδα σκορπά το νερό παντού, μέχρι που τη βρίσκουν και εκμεταλλεύονται αυταρχικά κάποιοι με σκοπό το κέρδος. Δείχνει μέσω της ιστορίας αυτής τη σπουδαιότητα νερού ως ζωτικό αγαθό, ενώ ταυτόχρονα φωτίζει το νερό ως δικαίωμα για όλους/ες. Η μικρού μήκους κινούμενων σχεδίων ταινία, παρήχθη το 2009 από τους The Animation Workshop, Nicobis, Escorzo και την Κοινότητα Βολιβιανών Animators, η οποία έχει την υποστήριξη της κυβέρνησης της Δανίας. Μια σύμπραξη δημιουργών και υποστηρικτών από διάφορες χώρες (Δανία, Γερμανία, Μεξικό). Τα κινούμενα σχέδια δημιουργήθηκαν από 8 Βολιβιανούς εμψυχωτές, σε σκηνοθεσία του Denis Chapion, μουσική του Βολιβιανού πρέσβη στη Γαλλία Luzmila Carpio.

Η ταινία είχε σημεία και συμβολισμούς που άνοιξαν την κουβέντα στην τάξη, δημιούργησε ερωτήματα αλλά και συνδέσεις με όσα ήδη είχαμε αναφέρει. Επίσης βλέποντας τον χάρτη και την απόσταση από τους ανθρώπους της περιοχής αυτής, τόσο ο μύθος όσο και η ίδια η ταινία, ενίσχυσε την παγκόσμια σημασία της προστασίας του νερού και της αναγκαιότητας του ως παγκόσμιο αγαθό: «Κυρία σε όλο τον κόσμο έχουν





## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ανάγκη για νερό;», «Είναι σημαντικό για όλους σε όλες τις χώρες, δεν ζήσεις». Αλλά και στα αρνητικά στοιχεία, δηλαδή το παγκόσμιο πρόβλημα της εκμετάλλευσής του για οικονομικούς λόγους, «Παντού έχει κακούς» σχολίαζαν.

Οι διάφορες καταγωγές των συντελεστών της ταινίας, ενθουσίασε τα παιδιά που ρωτώντας σχετικά με αυτό, αντιλήφθηκαν την σπουδαιότητα του ζητήματος και ως εκ τούτου την συνεργασία. Μάλιστα ένας μαθητής ανέφερε: «Όπως εμείς κυρία που συνεργαστήκαμε για την Αργυρώ». Τα παιδιά στεναχωρήθηκαν για όσα η ηρωίδα πέρασε, το εξέφρασαν και κατάλαβαν τις προθέσεις κάθε πλευράς, χαρακτηρίζοντας τους ως «καλούς και κακούς». Επίσης ανέφεραν ζητήματα από τις χώρες τους, αλλά και έβαλαν στο τραπέζι της συζήτησης εικόνες από τα παιδιά της Αφρικής.

Λέξεις όπως αγαθό, δημόσιο, κοινωνικό αγαθό, δικαίωμα, ζωτική ανάγκη, ιδιωτικό, τρόποι εξοικονόμηση, προστασία, πρόσβαση, ποιοτικό ήταν κάποιες από τις βασικές λέξεις και έννοιες που αναπτύξαμε (Παράρτημα, 12 σελ.152). Οι μαθητές/τριες έκαναν συνδέσεις κατά την διαδικασία αυτή με ήδη γνωστές λέξεις όπως το δικαίωμα και η ισότητα. Ακόμη σε σχέση με την λέξη ιδιωτικό μια μερίδα παιδιών σύνδεσαν την λέξη νοηματικά αρχικά με το σχολείο που φίλοι τους πηγαίνουν.

Οδηγηθήκαμε σε δύο πεδία δημιουργικής γραφής, μια αφίσα που μιλά για το νερό και τα πιο σημαντικά σημεία όσων καταγράψαμε στον πίνακα κατά την αρχική επεξεργασία του θέματος (αγαθό, δημόσιο, ποιοτικό, καθαρό κ.τ.λ.) και μικρότερα πόστερ που δείχνουν προτεινόμενους τρόπους εξοικονόμησης του νερού με εικονογράφηση και κείμενο συνδυαστικά (Παράρτημα 13 σελ.153, πόστερ εξοικονόμησης). Μια ομάδα εργαζόταν για την μεγάλη αφίσα ενώ οι υπόλοιποι/ες ατομικά για τα πόστερ. Όλοι μαζί αναζητήσαμε και καταγράψαμε στον πίνακα τους τρόπους εξοικονόμησης του νερού, από αφίσες, βίντεο από άλλα σχολεία και τάξεις. Κάθε μαθητής/τρια ανέλαβε να επικοινωνήσει έναν τρόπο εξοικονόμησης. Επίσης κάναμε μια προφορική συζήτηση για την μεγάλη αφίσα. Εκεί συνειδητά ανέθεσα στην ομάδα των τριών μαθητριών κινεζικής καταγωγής, να προσπαθήσει με την βοήθειά μου να καταγράψει τα σημαντικά. Είχα ήδη παρατηρήσει πως δύο εκ των μαθητριών είχαν κρατήσεις σημειώσεις από όσα αναλύαμε στον πίνακα. Οι μαθήτριες συνεργάστηκαν συζητώντας στην μητρική τους, αλλά και εστιάζοντας σε όσα είχαν καταγραφεί στην Γ2 στον πίνακα, *εικόνα 20*. Ήθελα να εισαχθεί στο θέμα μια μαθήτρια που αντιμετώπιζε την εντονότερη δυσκολία προφορικής επικοινωνίας. Ήθελα να της δώσω θάρρος και να προκαλέσω εξοικείωση μέσω της επεξεργασίας του θέματος στην



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ομάδα αυτή με στόχο, να συμμετέχει πιο ενεργά στην ηχογράφιση του τελευταίου podcast. Τελικά η μαθήτρια στην ηχογράφιση του 2<sup>ου</sup> podcast χρωματίζει την φωνή της και μιλάει δυνατά και με σιγουριά. Ενδιαφέροντα είναι τα διάφορα σημειολογικά σημεία όπως η λυπημένη φάτσα που σχημάτισαν από σταγόνες, κάτι που δεν είδαμε στο υλικό που προβλήθηκε. Σκέφτηκα όταν είδα τη αφίσα, αν ήταν τυχαία η επιλογή του κεφαλαίου γράμματος στο ρήμα «Προστατεύει» το νερό και «Πρόσβαση σ' όλο τον κόσμο», ενώ δεν έχει τηρηθεί ο κανόνας σε άλλα σημεία. Οι δύο αυτές λέξεις χρησιμοποιούνταν έως και το τέλος της χρονιάς από τα περισσότερα παιδιά στην σχετική συζήτηση για το νερό.

Τις επόμενες μέρες εφόσον τελείωσαν και αναρτήθηκαν στον πίνακα της τάξης, ξεκίνησε η σύνδεση με την Παγκόσμια Μέρα της Γης, στις 22 Απριλίου και την Κομποστοποίηση. Φτιάξαμε λοιπόν ένα κείμενο εισαγωγής, και έπειτα οι μαθητές/τριες εκφώνησαν όσα είχαν φτιάξει. Μάλιστα ένα μέρος της ηχογράφισης αυτής έγινε, ενώ μας παρακολουθούσαν Γάλλοι εκπαιδευτικοί που φιλοξενούσε το σχολείο στο πλαίσιο ενός προγράμματος Erasmus. Ρώτησα τους/τις μαθητές/τριες αν αισθάνονται άσχημα ή ντρέπονται, ώστε να το αναβάλουμε. Ακολούθησε ο παρακάτω διάλογος:

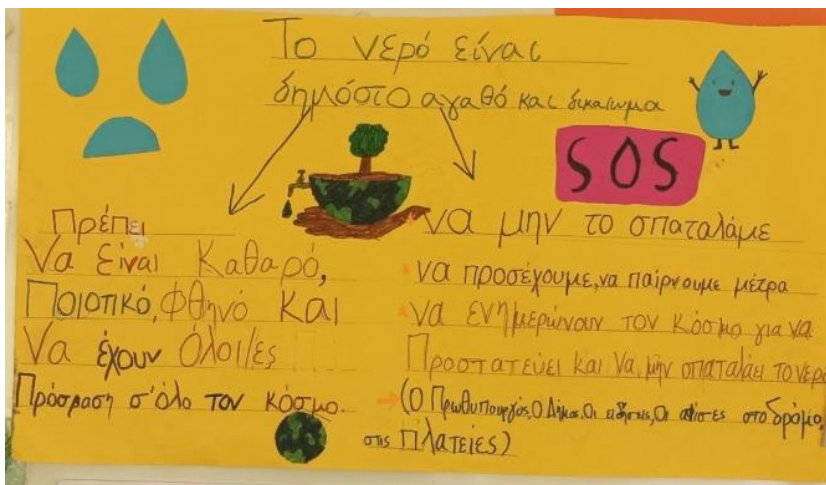
- Δ: Θέλετε επειδή είναι οι κύριοι και οι κυρίες να το κάνουμε αργότερα ή αύριο;
- Τάξη: Όχι, Όχι (κάποιοι/ες μαθητές/τριες).
- Δ: Μήπως ντρέπεστε;
- M1: Να τους πείτε τι λέμε.
- M2: Ναι να τους πούμε να μην αφήνουν τη βρύση ανοιχτή.
- M3: Είμαστε δημοσιογράφοι.
- M4: Να τους τα εξηγήσετε και να κάνουν και αυτοί καλό στο νερό.
- M1: Έχει και εικόνες.
- M5: Κυρία θα ξεκινήσουμε;

Η σκέψη μου ήταν πιο μακριά από αυτό που είχε συμβεί. Τα παιδιά δεν ντρέπóταν αλλά ήθελαν να περάσουν το μήνυμά τους. Ακόμη αντιλαμβανόταν τι μπορεί να γίνει κατανοητό ακόμη και χωρίς την γνώση ελληνικών. Ήταν μια λογική σκέψη αλλά και ένα βίωμά τους. Το συγκεκριμένο podcast, προέκυψε από επεξεργασίες διαφορετικές από τα

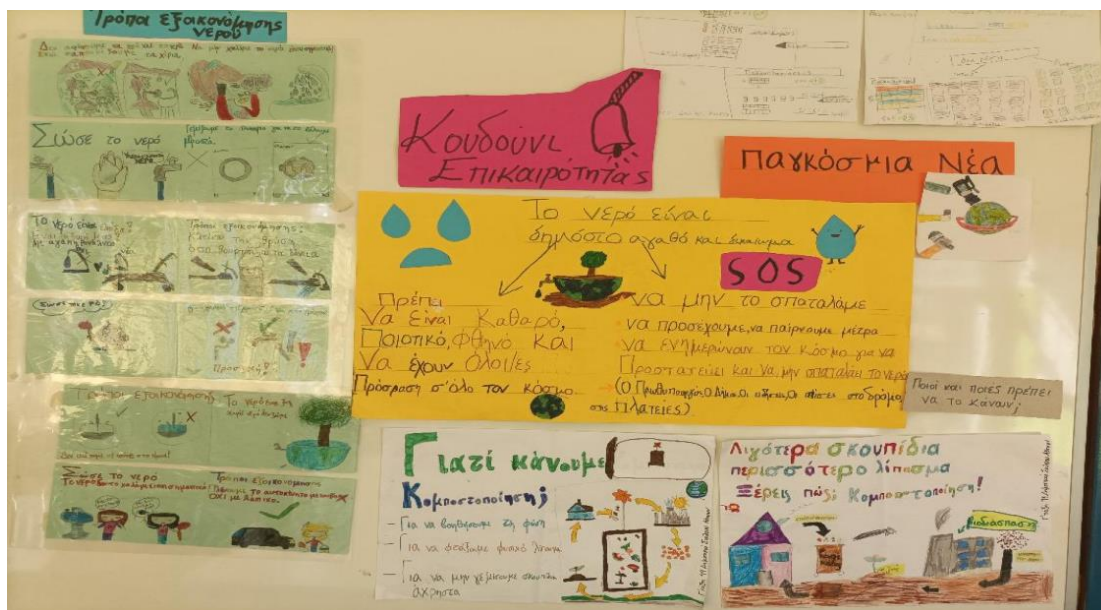


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

δύο προηγούμενα. Είχαμε ήδη αναλύσει τα θέματα, είχαμε εκπαιδευτεί σε ζητήματα όπως η κομποστοποίηση και έπειτα απλά τα συνθέσαμε λόγω κοινής περιβαλλοντικής θεματολογίας, *εικόνα 21*. Δεν έφεραν μια είδηση επικαιρότητας, αλλά συνθέσαμε μια σειρά από θέματα. Μάλιστα όταν τους εισήγαγα την ιδέα «πράσινο podcast», αντιπρότειναν τίτλους, όπως «Γη», «Δικαίωμα η Γη». Κατέληξαν όπως στον τίτλο «πράσινο podcast», καθώς θα ήξεραν να το μεταφράσουν απευθείας στους Γάλλους επισκέπτες μας. Η ηχογράφηση του κειμένου - 3<sup>ο</sup> podcast παρατίθεται (Παράρτημα, 11 σελ.151) όπως και η ηχογράφηση του Κουδούνι Επικαιρότητας 3<sup>ο</sup> Podcast (Παράρτημα 17, σελ. 155).



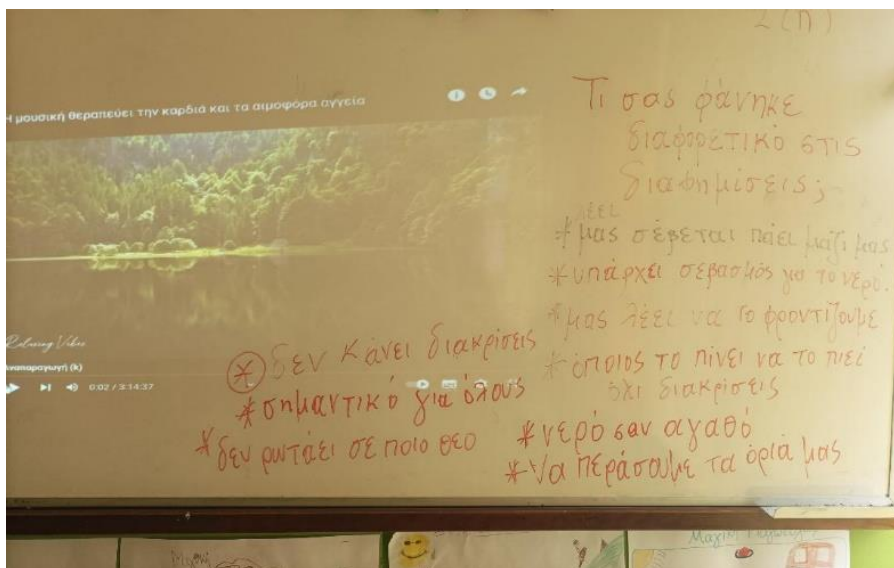
20. Πόστερ για το νερό- συνεργασία κινέζων μαθητριών.



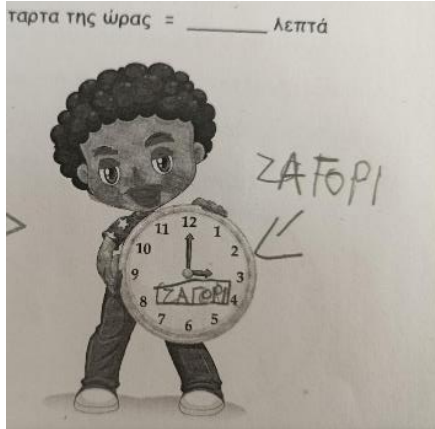
21. Πίνακας θεμάτων – Podcast 3



Ενώ το podcast είχε τελειώσει οι μαθητές/τριες έφεραν συνέχεια την κουβέντα μέσα από αστεία, η με ευθύ τρόπο στο νερό. Αφορμή ήταν τα μπουκάλια νερού που έφεραν μαζί τους. Έτσι είδαμε τα διαφημιστικά βίντεο κάποιων εταιριών και τα συζητήσαμε. Προσπαθούσαν να καταλάβουν το μήνυμα της διαφήμισης. Μια μαθήτρια είπε «Δεν μας λέει να αγοράσεις, μας λέει καλά πράγματα». Σχολιάσαμε την κοινωνικό στόχο της διαφήμισης και καταγράψαμε τα σημεία στον πίνακα. Ρωτήθηκαν «Τι σας φάνηκε διαφορετικό στις διαφημίσεις;», απάντησαν «Λέει μας σέβεται», «Πάει μαζί μας», «Δεν ρωτάει σε ποιο θεό» κ.τ.λ., *εικόνα 22*. Μια μαθήτρια μάλιστα έκανε μια σύναψη μετά από μέρες με την λέξη «αγόρι» και «ζαγόρι». Ανέφερε επίσης «Το έβαλα στο ρολόι, είναι ώρα για νερό», αποτελούσε σλόγκαν μια εκ των διαφημίσεων, *εικόνα 23*. Η ίδια ήταν η μόνη που είχε εκφραστεί ουδέτερα «Ήταν βαρετό» για την ταινία μικρού μήκους που μιλούσε για το νερό. Η ίδια επανάφερε το ζήτημα μέσω των πλαστικών μπουκαλιών που αγόραζαν οι μαθητές/τριες της τάξης, σημείο κομβικό της ταινίας η πώληση των πλαστικών μπουκαλιών και της εμπορικής εκμετάλλευσης του νερού.



22. Επεξεργασία διαφήμισης νερού.



### 23. Συνειρμός μαθήτριας

#### *Τα podcast στις μητρικές γλώσσες*

Στο τέλος της ημέρας, αφού είχε ολοκληρωθεί η πρώτη ηχογράφηση, κατευθύνθηκα στο γραφείο μετέφερα στη διευθύντρια με λεπτομέρεια την ανταπόκριση των μαθητών/τριών. Πάνω στη συζήτησή μας, φτάσαμε στην σκέψη να ανέβουν στον ιστότοπο του σχολείου, αλλά και να μεταφράσουν τα παιδιά τα podcast και στις μητρικές τους γλώσσες. Σύμφωνα με τον Barton (2009), το σχολείο οφείλει να ερευνά τις κοινοτικές πρακτικές εκείνες που πρέπει να αναγνωρίζονται και να συμπεριλαμβάνονται στην τάξη και στην σχολική ζωή. Πήρα τη σκέψη στο σπίτι μου και την επεξεργαζόμουν. Θα ήταν δύσκολο να βρουν την κατάλληλη λέξη στην μητρική τους. Θα το χαιρόταν ή θα τους δυσκόλευε, θα μπορούσα να ελέγξω το αποτέλεσμα; Αρχισα να σκέφτομαι διάφορους παράγοντες. Έπειτα σκέφτηκα μια δοκιμή μπορεί να γίνει, καλύτερα να προσπαθήσουμε παρά να σταματήσουμε κάτι πριν αρχίσει.

Υπήρχε και ένα ακόμη ζήτημα, οι δύο μαθητές με αλβανική καταγωγή δεν θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν την δράση αυτή καθώς δεν κατέχουν την μητρική τους γλώσσα, παρά μόνον κάποιες καθημερινές λέξεις. Ταυτόχρονα πίστευα πως όλα είναι θέμα ανοιχτής συζήτησης όπως χτίζουμε τόσους μήνες. Άλλωστε και το επίπεδο των άλλων παιδιών σε επίπεδο αφηρημένων εννοιών δεν μου ήταν γνωστό. Το ανέφερα στα παιδιά, με ανοιχτό τον προβληματισμό μου για τους δύο συμμαθητές που δεν θα μπορούν να προσθέσουν την δική τους μητρική γλώσσα. Ζήτησα πρώτα την δική τους άποψη για την δράση αυτή. Ήταν θετικοί στο να προχωρήσουμε και να προσπαθήσουμε λίγο με τον μεταφραστή, αν και δεν είχαν πρόβλημα. Τα περισσότερα παιδιά ακολούθησαν εμένα και





ζήτησαν την γνώμη τους, ρώτησαν αν στεναχωριούνται, αν θέλουν να μην γίνει. Η αποστροφή αυτή ενώ ήδη είχα συζητήσει ώρα μαζί τους, ήταν εκπληκτική. Παρόλα αυτά τα δύο παιδιά χαμογελαστά και θετικά μας έδωσαν το σήμα να προχωρήσουμε. Τους έδωσαν ένα επιπλέον ρόλο να με βοηθήσουν μαζί με τα παιδιά κάθε εθνικότητας να συμπτύξουμε το ελληνικό κείμενο στις βασικές επιγραμματικές ειδήσεις.

Έτσι διαμορφώναμε σε κάθε podcast ένα συνοπτικό κείμενο με τις βασικές πληροφορίες, ώστε να εκφωνηθεί στα κινέζικα, τα αραβικά και τα μενγκάλι. Με κάθε ομάδα κάναμε διαφορετικές αλλαγές, σύμφωνα με τις λέξεις που καταλάβαιναν από τα ελληνικά ή και ήξεραν στην μητρική τους. Ήταν μια ωραία διαδικασία που παρακολουθούσαν όλοι/ες και προκύπταν εξηγήσεις σε λέξεις και νοήματα που βοηθούσαν το σύνολο. Η διάρκεια μπορεί να ήταν 10-20 λεπτά από μια διδακτική ώρα για την διαμόρφωση του κειμένου και άλλα 10 λεπτά για την ηχογράφιση. Πολλές φορές εκμεταλλευόμουν και την μέρα του ολοήμερου που είχα σχεδόν την πλειοψηφία της τάξης μου.

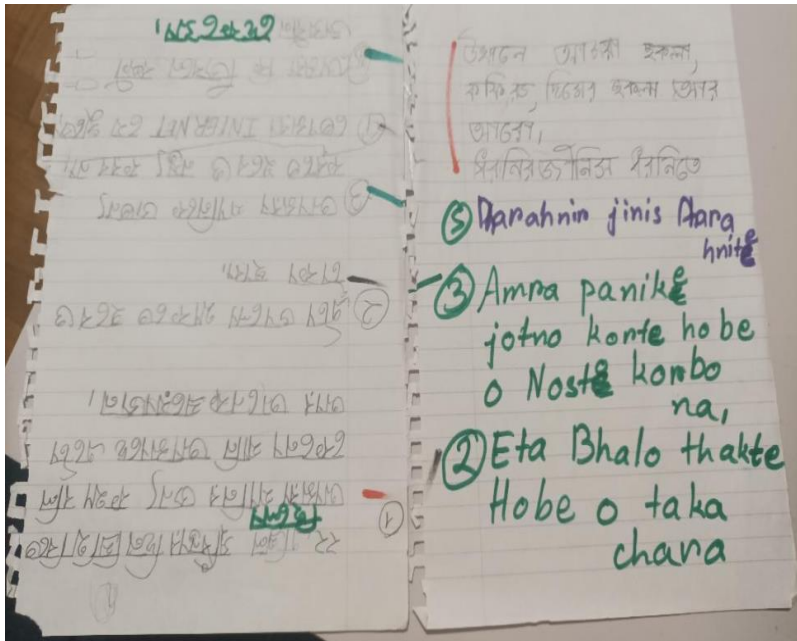
Η διαδικασία της μετάφρασης είχε ενδιαφέρον καθώς, τα παιδιά έψαχναν την λέξη, διαφωνούσαν, συνδιαμόρφωναν, έκαναν χιούμορ αλλά δεν θύμωναν. Το πνεύμα συνεργασίας ήταν έντονο. Παρατήρησα πως άφηναν όποιον/α ξέρει καλύτερα να πάρει μεγάλο κομμάτι χωρίς να αντιδρούν. Έκαναν μόνοι/ες τους διανομή σχεδόν κομματιών, αν και τον ρόλο αυτό επιτελούσα εγώ στο ελληνικό κείμενο. Είχαν την επιθυμία και αγωνία να ειπωθεί σωστά η γλώσσα τους. Την ίδια στιγμή βέβαια παρότρυναν τον συμμαθητή/τρια τους να προσπαθήσει στην μητρική και δίδασκαν με τρυφερότητα. Ήθελαν να τα καταφέρει. Ήταν εντυπωσιακός ο τρόπος που φερόντουσαν με ενίσχυση, ενθάρρυνση και βοήθεια. Μια ή δύο φορές καλέσαμε και γονείς (καταγωγής από το Μπαγκλαντές) μέσα από την τάξη για να ρωτήσουμε κάτι ή σημείωναν απορίες στο τετράδιο και συνεχίζαμε την επομένη. Όλα αυτά πραγματοποιούνταν στην έδρα με κάθε ομάδα με χρήση υπολογιστής, ενώ οι υπόλοιποι/ες πάντα απασχολούνταν με κάτι και όταν έπρεπε παρακολουθούσαν. Η σωστή διαχείριση χρόνου και η ευελιξία ήταν σημαντικοί παράγοντες.

Οι στρατηγικές που ανέπτυσσαν για να μπορέσουν να διαβάσουν όλοι/ες, περιείχαν μέχρι και γραφή μενγκάλι μέσω λατινικού αλφαβήτου, *εικόνα 24*. Με τον τρόπο αυτό βοηθούσαν όποια/ον δεν μπορούσε να διαβάσει την επίσημη γραφή. Υπήρχε βέβαια και ο Τυνήσιος μαθητής που μόνος τους έπρεπε να μεταφράσει τα αραβικά. Την πρώτη φορά φρόντισα να είναι στο ολοήμερο, ώστε να μπορώ να καλέσω τον αδερφό του. Κατάλαβα

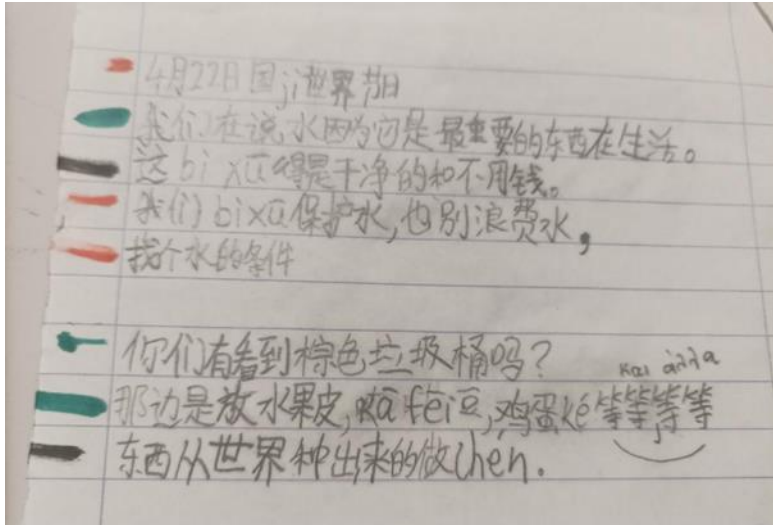




γρήγορα όμως πως η ικανότητά του είναι αρκετά ενισχυμένη και τα καταφέρνει. Ενδιαφέρον είχε σε κάποιες στιγμές που για σιγουριά, σε δύσκολες λέξεις μου ζητούσε να χρησιμοποιήσουμε την μετάφραση της Google και πάντα κάναμε μια σύντομη συζήτηση για τις διαφορετικές αραβικές διαλέκτους. Το άγχος εκπροσώπησης της ταυτότητας μετατράπηκε σε απόλαυση για την αλληλεπίδραση και την έκφραση ενός κομματιού του εαυτού. Όταν ανοίγει το ζήτημα της μητρικής γλώσσας, εντός γραμματισμού (podcast), απαιτεί χρόνο για να ακούσεις, να σου εξηγήσουν και να εξηγήσεις και κυρίως να συνομιλήσουν μεταξύ τους (πολιτισμική ομάδα), ώστε να καταλήξουν. Η ομάδα των κινέζων μαθητριών συζητούσε και κατέγραφε εξίσου σε χαρτί το κείμενο στα κινέζικα. Χώριζαν το κείμενο με βάση τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε κάθε μια, στην προφορά και ανάγνωση, *εικόνα 25*. Ενδιαφέρον έχει η αντίστροφη πορεία στο κινέζικο κείμενο που έχει σημείωση στα ελληνικά (και άλλα), για να καταλάβουν κάτι κατά την ηχογράφηση.



24.Κείμενο προς ηχογράφηση στα μεπενγκάλι & μεπενγκάλι με λατινικούς χαρακτήρες.



25 Κείμενο προς ηχογράφηση στα κινέζικα.

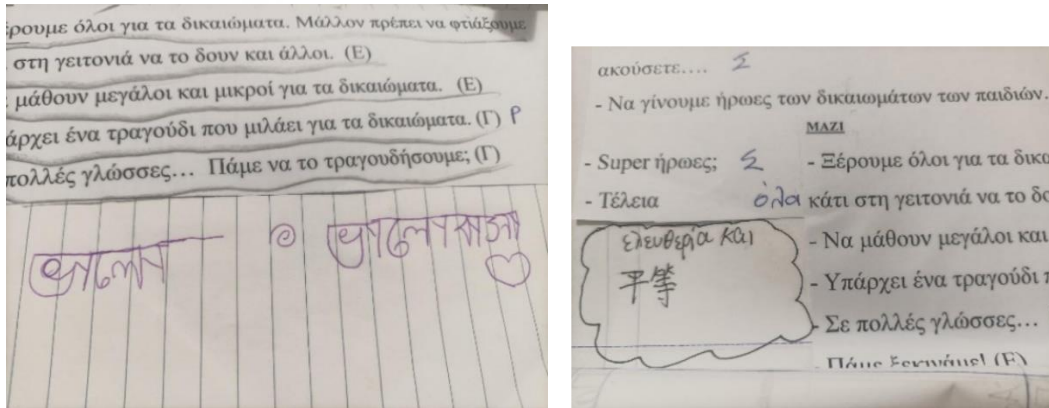
Όταν το ελληνικό κείμενο ήταν έτοιμο, η ηχογράφηση γινόταν απευθείας. Βλέποντας τα ελληνικά μετέφραζαν την γλώσσα τους απευθείας. Κάναν δοκιμές πριν για να μην πιεστούν. Καταλάβαινα πως είναι δύσκολη διαδικασία να διαβάζεις στην Γ2 ώστε να μεταφράσεις στην Γ1 και σε γρήγορο ρυθμό όπως απαιτεί μια ηχογράφηση. Είχαν τον χρόνο τους μέχρι να νιώσουν έτοιμοι/ες. Κάποιες δύσκολες λέξεις τις έγραφαν στο τετράδιο στην μητρική. Πολλές φορές έλεγα μια πρόταση με πολλούς τρόπους ώστε να διαλέξουν τι μπορούν να μεταφέρουν. Υπήρχε η συνειδητότητα της σωστής ή όχι μεταφοράς πολλές φορές.

Έτσι στο τελευταίο podcast σκέφτηκα να αλλάξω τον τρόπο. Εφόσον διαμόρφωσαν μαζί μου το συνοπτικό κείμενο, γράψαν στην μητρική τους το κείμενο και έτσι έκαναν απευθείας ανάγνωση στην Γ1. Φυσικά χρειαζόταν αρκετό χρόνο, αλλά ήταν μια άλλη οδός, μια άλλη εμπειρία. Ήταν ενθουσιασμένα με αυτό συνέχεια, ρωτούσαν «Πότε θα κάνουμε τους δημοσιογράφους;», «Θα γίνουμε σήμερα δημοσιογράφοι;», έτσι αντιλαμβανόμουν πως απολαμβάνουν όσα δημιουργούν και μαθαίνουν. Τα φύλλα χαρτί που έγραψαν την μετάφραση έκανε τον γύρω της τάξης, παρατηρούσαν και σχολίαζαν τα γράμματα. Έθεταν ερωτήσεις τύπου «τι λέει εδώ;» και αντίστοιχα μετέφραζε στα ελληνικά το παιδί με μητρική γλώσσα. Δημιουργήθηκε μια ακόμη έτσι όμορφη επικοινωνία, εξερεύνηση και επαφή των γλωσσών της τάξης. Ανά διαστήματα



πατούσαμε στην μετάφραση λέξεις κλειδιά των θεμάτων προς επεξεργασία στα αλβανικά, ώστε να υπάρχει το άκουσμα και στην αλβανική γλώσσα.

Όταν έβλεπα και ένιωθα όλη την εξέλιξη αυτή, δηλαδή από τον φόβο στον μεγάλο ελληνικό κείμενο, στις άγνωστες λέξεις, να διεκπεραιώνουν τόσες διαδικασίες μετάφρασης από την Γ2 στην Γ1, αλληλοδιδασκτική πάνω στην μητρική, ανάπτυξη επίγνωσης για το τι κάνουν σωστά ή όχι, θάρρος και ευχαρίστηση κυρίως. Οι φοβισμένες «φατσούλες» με τα κείμενα του εγχειριδίου ήταν έτοιμες πια να μουν σε κάθε γνωστική προσπάθεια. Τέλος όλη η δραστηριότητα αυτή έδινε με τον πιο οργανωμένο τρόπο τον χώρο στην μητρική γλώσσα, κάτι που δεν προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα ή το εγχειρίδιο. Όλα όσα επεξεργαζόμασταν και θέλαμε να περάσουν τα όρια της τάξης δεν μπορεί να επικοινωνούνταν μονογλωσσικά. Επεξεργαστήκαμε μια σειρά κοινωνικών ζητημάτων που χρησιμοποιούσαν γνώσεις της μητρικής και εμπειρίες ως αφετηρία για να αναπτύξουν σκέψεις και λεξιλόγιο στην ελληνική γλώσσα και ταυτόχρονα γνώσεις από την δεύτερη γλώσσα γέμιζαν και εμπλούτιζαν την μητρική. Ήταν μια πραγματικά δυναμική και ανοιχτή διαδικασία. Με αφετηρία την κοινωνική ευαισθησία και ενημέρωση αναπτύσσαμε την κριτική διερεύνηση στην διαδικασία του γραμματισμού, τόσο στην δεύτερη όσο και στην μητρική γλώσσα. Όσο δινόταν χώρος στην Γ2, τόσο οι μαθητές/τριες έβρισκαν τρόπους να την χρησιμοποιούν για την γνώση λέξεων στην Γ1 και ιδιαίτερα έννοιες με σύνθετο νόημα (δικαιώματα, ελευθερία και ισότητα στα κινέζικα). Στην *εικόνα 26*, καταγράφονται σημειώσεις από τα τετράδια μαθητριών στην Γ1 τους, σε έννοιες αφηρημένες, με στόχο να κατανοήσουν, να θυμηθούν ίσως και να αντιστοιχήσουν απλά. Μια εξάσκηση διπλής κατεύθυνσης. Όπως έγινε και στην τελική γιορτή του καλοκαιριού με θέμα «Ένας όμορφος κόσμος», όπου η τάξης μας σε συνεργασία με την Ε' τάξη, παρουσίασε τα δικαιώματα του παιδιού μέσω ενός θεατρικού. Εκεί γράφτηκαν στο πλαίσιο τραγουδιού σημαντικές λέξεις σε όλες τις γλώσσες (Παράρτημα 5, σελ. 141)



26. Σημειώσεις στην Γ1 που αφορούν σύνθετες έννοιες.

### Γ. 28η Οκτωβρίου – Πολυτεχνείο, σε μια αλλόγλωσση και αλλοεθνή τάξη

*Ιστορικά γεγονότα τότε και σήμερα: ένα σύμβολο προκαλεί ανησυχία.*

Η 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου αποτελούσε την πρώτη σύγχρονη ιστορική ανάλυση και επεξεργασία που θα κάναμε στην τάξη. Μάλιστα η τάξη θα πραγματοποιούσε και την σχολική γιορτή σε συνεργασία με την Ε' τάξη. Ήθελα να αντιληφθούν τα ιστορικά γεγονότα συνδεδεμένα σε διεθνές επίπεδο. Έτσι μέσω χρονολογικών γραμμών, πολλών χαρτών, εικόνων και βίντεο αντιλήφθηκαν τα βασικά σημεία του Α' και Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Έπειτα εστίασαμε στα γεγονότα της χώρα και στα ιστορικά πρόσωπα. Τα παιδιά παρακολουθούσαν με ενδιαφέρον, έφεραν τα δικά τους ακούσματα για πρόσωπα όπως ο Χίτλερ, έκαναν παραλληλισμούς με στιγμές σύγκρουσης και εμπόλεμες συνθήκες από τις χώρες τους. Μπορούσαμε να βρούμε κοινά ή και να αντιληφθούμε σε μια ανοιχτή συζήτηση τις διαφοροποιήσεις. Παιδιά από το Μπαγκλαντές, όπως σε πολλά άλλα σημεία ανέφεραν τη διαμάχη με το Πακιστάν, παιδιά από την Αλβανία ήξεραν πως έχει πολεμήσει ο παππούς τους χωρίς να ξέρουν ποιους, ενώ ο μαθητής από την Τυνησία ανέφερε τη Γαλλία ως μια χώρα που τους κάνει πόλεμο.

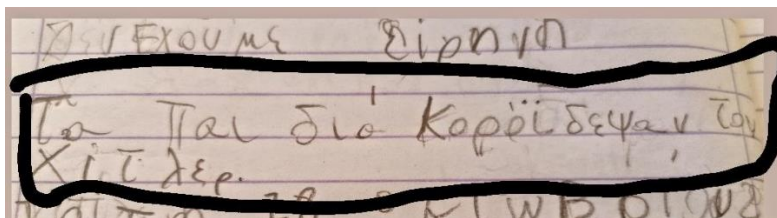
Έτσι τα παιδιά μετέφεραν, έχοντας κενά, τις συνθήκες πολέμου από το την χώρα καταγωγής τους. Σύμφωνα με τον Cummins (2005), ο τρόπος διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων είναι θεμελιακός για τη σχολική πρόοδο των πολιτισμικά διαφορετών



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

μαθητών/τριών. Η αναπτυσσόμενη αυτοεπίγνωση (sense of self) των μαθητών/τριών και διευρύνεται και φτάνει στην επιβεβαίωση μέσα από τη σχέση τους με τους/τις δασκάλους/ες. Έτσι οι μαθητές/τριες καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια για μάθηση και ενεργή συμμετοχή στη διδασκαλία. Εγώ σκεφτόμουν πως ο τρόπος που δουλεύαμε τα ιστορικά γεγονότα με αφορμή την 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου, θα τους βοηθήσει να ψάξουν τα κατάλληλα εκείνα στοιχεία και πληροφορίες που θα γεμίσουν μέσα τους τα κενά που είχαν για τα συμβάντα στην χώρα ή την πόλη τους. Ήταν μια διαδικασία που έδινε γνώσεις χρήσιμες και για το προσωπικό πολιτισμικό τους κεφάλαιο.

Όλη τη χρονιά κάναμε ανά τακτά διαστήματα ιδεοθύελλα για τα όσα έχουμε μάθει, πάντα ανέφεραν τον Α΄ & Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Θυμόταν επίσης χώρες, πρόσωπα αλλά και ημερομηνίες και λεξιλόγιο στο πέρας των μηνών. Η δυναμική γνωστική εμπειρία του «πως μαθαίνω ιστορία» και η θετική τους ανταπόκριση, εκδηλώθηκε και κατά την προετοιμασία και παρουσίαση της γιορτής. Διάβαζαν με συναίσθημα, αντιλαμβάνονταν τα λόγια τους και ήθελαν να εκπέμψουν μηνύματα. Χαρακτηριστικά ανέφεραν την περίοδο εκείνη «Θα πούμε σε όλους να μην κάνουν πόλεμο και όλοι είμαστε ίσοι», «Εμείς θα μάθουμε σε όλους να είναι καλοί και να έχουν σεβασμό σε όποιον είναι αλλιώς». Σε άσκηση στο τετράδιο για σχηματισμό προτάσεων με τη λέξη παιδιά, ένας μαθητής τυνησιακής καταγωγής, έγραψε «Τα παιδιά κοροϊδέψαν τον Χίτλερ» *εικόνα 27*, αναφερόμενος στο κατέβασμα της ναζιστικής σημαίας από τους Μανώλη Γλέζου και Λάκη Σάντα. Ο μαθητής αγαπούσε την Ιστορία και συγκρατούσε πολλές λεπτομέρειες και ονόματα. Στο οικογενειακό του περιβάλλον υπήρχαν πολλές ιστορικές διηγήσεις (πραγματικών ή μυθικών ιστοριών). Για το γεγονός αυτό είχαμε κάνει το αντίστοιχο κείμενο του σχολικού εγχειριδίου αλλά είδαμε απόσπασμα από συνέντευξη των δύο προσώπων.



27. Συνειρμός από την Ιστορία, σε άσκηση της Γλώσσας.

Μετά το πέρας της 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου, κατά την διάρκεια των Μαθηματικών, ένας μαθητής εντόπισε το ναζιστικό σήμα σε κάδο ανακύκλωσης, από το παράθυρο της αίθουσας, *εικόνα 28*. Φώναξε, «Εκεί έχει το σήμα του Χίτλερ» και αμέσως όλοι/ες οι





## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

μαθητές/τριες της τάξης σηκώθηκαν όρθιοι/ες, πήγαν στα κάγκελα, χωρίς να ρωτήσουν. Αρκετά ταραγμένοι/ες όλοι/ες έμεναν και συνομιλούσαν στα κάγκελα. Δεν έκοψα αυτό που εξελισσόταν παρά μόνο παρατηρούσα. Κάθισαν στα θρανία μετά από λίγα λεπτά, όμως το μάθημα δεν μπορούσε αμέσως να συνεχίσει, ήταν αναστατωμένοι/ες. Ρωτούσαν: «Ποιος έκανε κυρία;», «Έχει εδώ κακούς;». Άρχισαν να ανασύρουν αν το έχουν ξανά δει: «Ξέρω έχει στο δρόμο, εκεί που πάει σπίτι η Σ.», «Έχει στην πλατεία, το είχα δει», «Το έχω δει και εγώ, ένα μαύρο». Ήταν μια δύσκολη διαχείριση για εμένα. Υπήρχε η ανησυχία συνδεδεμένη με τον πόλεμο του τότε αλλά και ανησυχίες στο σήμερα για τις απόψεις που το σύμβολο αυτό πρεσβεύει. Η αγωνία αφορούσε την ταυτότητα και των ίδιων, αν και δεν το εξέφρασαν ξεκάθαρα. Τους καθησύχασα, λέγοντας πως ένας πόλεμος σταματά, όμως οι ιδέες και τα σύμβολα υπάρχουν και δυστυχώς παγκόσμια υπάρχουν άνθρωποι που πιστεύουν σε αυτά. Είναι λιγότεροι/ες από όσους υποστηρίζουν την αγάπη, την ισότητα, την διαφορετικότητα, τον σεβασμό. Έτσι ένιωθα να ηρεμούν. Ήταν δύσκολο να βρω ισορροπία στα λεγόμενα μου, ώστε να μιλήσω με ειλικρίνεια αλλά ταυτόχρονα όπως όφειλα, να σβήσω το φόβο. Συζητήσαμε πως οι άσχημες και επικίνδυνες απόψεις μειώνονται και νικούνται με όμορφες και καλές λέξεις. Ανέφεραν όμορφες και θετικές έννοιες (ισότητα, χρώματα, αγάπη, ειρήνη κ.τ.λ.). Για τις επόμενες μέρες οι μαθητές/κοίταζαν «κλεφτά» από το παράθυρο «εκεί είναι», όλο και κάποιος/α έλεγε.

Έπειτα από μέρες επέστρεψε ένας μαθητής, από ασθένεια. Στην τάξη τον περίμενε ένα δώρο από μια εκδρομή που είχε χάσει. Μόλις τον είδαν, το πρώτο πράγμα που του είπαν ήταν, «Έλα να δεις, έχει το σήμα του Χίτλερ». Από την ημέρα του εντοπισμού είχαν περάσει αρκετές μέρες. Παρόλα αυτά ιεραρχήθηκε ως το σημαντικότερο που έπρεπε να μάθει ο συμμαθητής τους. Σηκώθηκαν πάλι όλοι/ες μαζί για να του το δείξουν.

Έπειτα από μέρες κατά κάποιο τρόπο σβήστηκε το σύμβολο. Αμέσως υπήρξε ομαδική συγκέντρωση στο παράθυρο της τάξης. Υπήρξε χαρά και ενθουσιασμός. Ο εντοπισμός έγινε από διαφορετικούς μαθητές/τριες και για πολλές εβδομάδες αποτελούσε ένα γεγονός συνεχόμενης συζήτησης και παρακολούθησης των μαθητών/τριών, είτε στην μητρική τους, είτε στα ελληνικά. Υπήρχε γνώση πια και αυτό προκαλούσε συναισθήματα και σκέψεις. Γνώση εννοιών, συμβόλων, γεγονότων, αλλά και με έναν άσχημο τρόπο η γνώση των ιστορικών γεγονότων συνδέθηκε με την καθημερινή ζωή. Ανακάλυψη ναζιστικού συμβόλου από το παράθυρο της τάξης:





28. Οι μαθητές/τριες εντοπίζουν το σύμβολο του ναζισμού από το παράθυρο της τάξης.

*Πολυτεχνείο: Τα μηνύματα των φοιτητών/τριών ταξιδεύουν μέσα στις πολιτισμικές ταυτότητες της τάξης.*

Ενόψει της επετείου και της σχολικής γιορτής του Πολυτεχνείου, αναφέρθηκαν τα γεγονότα του τότε μέσω αφήγησης συνοδευόμενης με εικόνες, βίντεο αυθεντικά με τις εικόνες των πραγματικών γεγονότων, είτε με ιστορική αναδρομή ή συνεντεύξεων. Ακόμη αποσπάσματα από εφημερίδες της εποχής ή γράμματα αλλά και διαγράμματα χρονολογικά και εννοιολογικά. Χρειάστηκε να επιστρατευτούν παιχνίδια ρόλου, για να κατανοήσουν έννοιες όπως «Δημοκρατία», «Εκλογές», ώστε να αντιληφθούν τα ιστορικά γεγονότα, *εικόνα 29.*



29. Παιχνίδι ρόλων: Μαθαίνω τι είναι οι εκλογές.

Αφού έγιναν κατανοητές βασικές έννοιες (φοιτητές/τριες, δημοκρατία, ελευθερία, χούντα, πραξικόπημα, Πανεπιστήμιο), άρχισα να προβάλλω τα γεγονότα με τη συνοδεία εικόνων. Οι μαθητές/τριες εκφράστηκαν αλλά έκαναν και κάποιες ενδιαφέρουσες συνδέσεις μεταξύ ιστορικών προσώπων. Κατά την προβολή της εικόνας του Παπαδόπουλου οι μαθητές/τριες εξέφρασαν τα παρακάτω:

- Είναι κακός.
- Είναι σαν τον Χίτλερ.



- Ναι
- Φίλος του Χίτλερ.
- Θα τους βρω εγώ και θα βρω ένα μεγάλο ραυνό(«κεραυνό») και θα τους κάνω, να φύγουν μακριά.
- Κινήσεις πάλης στον αέρα από μαθητές (αγόρια).
- Αυτός είναι Γερμανία όχι Ελλάδα.
- Αυτός είναι στην Ελλάδα, Χίτλερ.
- -Μαθητές σηκώνονται στον χάρτη.
- Δείτε εδώ (δείχνουν Γερμανία και Ελλάδα)
- Κοιτάνε όλοι/ες.
- Δεν ήθελε τους άλλους κυρία και σκότωνε αυτούς, που είναι σαν την Αργυρώ;
- Συνομιλία μαθητών στα μπενγκάλι.
- Φοράει και αυτός αυτά (περιγραφική κίνηση με τα χέρια στους ώμους).
- Στολή (συμπληρώνει άλλος μαθητής).
- Ναι.
- Ζει αυτός τώρα;
- Συζήτηση στα κινέζικα.
- Φανταστικές ιστορίες, ότι «πολεμάνε» με κεραυνούς (όπως ο Δίας) τους κακούς «Χίτλερ» και «Παπαδόπουλο».

Τους άφησα να εκφραστούν, να δω που θα οδηγηθεί η ατομική και συλλογική τους σκέψη. Οι μαθητές/τριες, έκαναν σύνδεση του Παπαδόπουλου με τον Χίτλερ, ιστορικό πρόσωπο που πρόσφατα είχε αναλυθεί ενόψει της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου. Στην συνέχεια τους εξήγησα τις διαφορές ανάμεσα στα ιστορικά πρόσωπα και επιβεβαίωσα ή πρόσθεσα κοινά σημεία που όντως υπήρχαν. Τοποθέτησα τα ιστορικά γεγονότα στον χώρο και χρόνο, ώστε να σιγουρευτώ πως δεν έχει υπάρξει μια ιστορική σύγχυση. Από τα πρώτα σημεία της αφήγησης και των εικόνων, ανακάλεσαν γνώσεις που ένιωθαν ότι συνδεόταν. Μάλιστα ο παραπάνω διάλογος προέκυψε εμβόλιμα στην αφήγησή μου και αναπτύχθηκε με την συμμετοχή όλης της τάξης σχεδόν. Μιλούσαν έντονα, συμφωνούσαν ή πρόσθεταν στοιχεία ο ένας στον άλλον. Άρχισαν να περιγράφουν φανταστικές ιστορίες όπου πολεμάνε με κεραυνούς (όπως ο Δίας) τους κακούς «Χίτλερ» και «Παπαδόπουλο», με αρκετά στοιχεία από το μάθημα της Ιστορίας αλλά και από ηλεκτρονικά παιχνίδια που παίζουν. Εντός αυτής της πολύπλευρης γνωστικά διαδικασίας,



χαρακτηριστική είναι και η σύνδεση που ένας μαθητής κάνει, στην προσπάθειά του να θυμηθεί την λέξη «ανάπηρος». Καταλήγει να περιγράφει την λέξη αυτή με κέντρο την ηρωίδα του κειμένου της Γλώσσας, «Αργυρώς», η οποία παρουσιάζεται ως μια μικρή μαθήτριά σε αναπηρικό καροτσάκι. Τα κείμενα που επεξεργαζόμασταν, το λεξιλόγιο, οι χαρακτήρες έκαναν κύκλους μέσα σε κάθε νέα γνωστική προσπάθεια. Υπήρχε βοήθεια μεταξύ των μαθητών/τριών για την λέξη στολή, αλλά και διορθώσεις σχετικά με την χώρα δράσης του κάθε ιστορικού προσώπου. Μια βοήθεια που δινόταν όχι δεικτικά και γινόταν δεκτή χωρίς ντροπή. Η βοήθεια ήταν μια πράξη ανοιχτή να δοθεί και να ληφθεί στην τάξη.

Έπειτα κατά την προβολή ενός βίντεο τα παιδιά εντόπισαν τη αιματοβαμμένη σημαία, του πολυτεχνείου που κρατούσε πλήθος κόσμου σε διαδήλωση. Σταμάτησα το βίντεο γιατί είχαν απορίες για το αίμα στην σημαία. Ακολούθησε ο παρακάτω διάλογος.

- Γιατί είναι βρώμικη;
- Είναι αίμα κυρία;
- Συνομιλίες κινέζικα.
- Αίμα;
- Ιου
- Ιου
- Είναι βρώμικη.
- Δεν είναι.
- Δεν είναι.
- Ψωμί – Παιδεία – Ελευθερία (λένε το σύνθημα δυνατά).
- Έχουμε και στην Τυνησία μια τέτοια και εγώ ξέρω, εγώ έχω πάει.
- Ιου.
- Μην πεις ιου εντάξει;
- Μπενγκάλι συνομιλίες.
- Όλο ιου ιου, δεν πλένουν και είναι σημαντικό.
- Γιατί κυρία δεν έπλυναν;
- Έχω δει και στο Μπανγκλαντές τέτοια.
- Πωω σταματήστε ήταν φίλοι τους.
- Εγώ αγαπάω τους φοιτητές.
- Κυρία ήταν του φοιτητές;



- Το έχουμε κάνει με την κυρία Γ. πέρσι, το ξέρω.
- Ναι, ναι το ξέρουμε.
- Σκότωσαν οι φοιτητές.
- Πέθαναν;
- Ναι.
- Εγώ το φοβάμαι
- Εξήγηση από την εκπαιδευτικό.

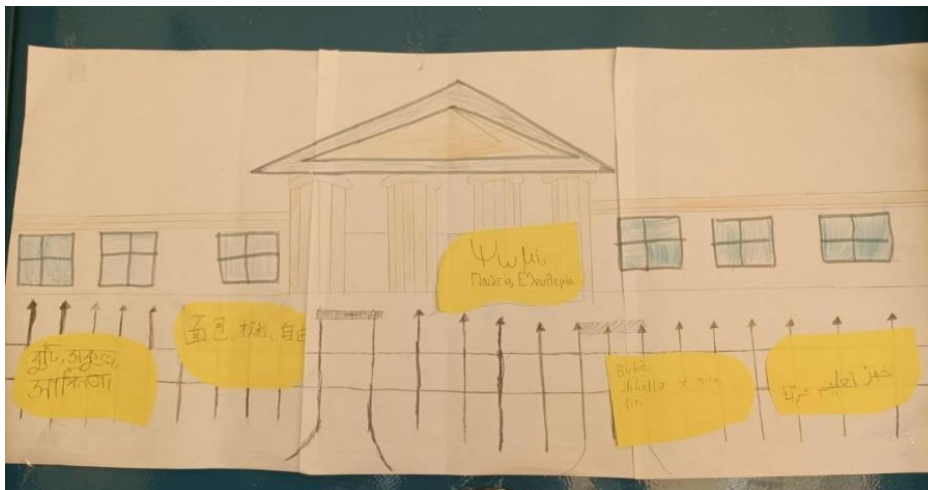
Δημιουργείται μια μικρή ένταση μεταξύ των μαθητών/τριών. Κάποιοι/ες αναρωτιούνται σχετικά με το αίμα που έχει πάνω της και δεν κατανοούν γιατί δεν έχει καθαριστεί, κάποιοι/ες φαίνεται να θυμώνουν που δεν καταλαβαίνουν το συμβολισμό. Ένας μαθητής προσπαθεί να βρει κοινά σημεία με την χώρα του. Έπειτα θέτουν ερωτήσεις εκφράζουν την στεναχώρια τους και τα αισθήματα για τους φοιτητές/τριες. Υπήρχαν αρκετές μικρές συνομιλίες ταυτόχρονα στις μητρικές γλώσσες (μπενγκάλι, κινέζικα). Συνειδητοποιούν το γεγονός και τον θάνατο των φοιτητών με την παρουσία του αίματος, αλλά και ανακαλούν στην μνήμη τους πως έχουν ξανά διδαχθεί τα ιστορικό γεγονός. Συνδέουν το πλήθος κόσμου και τις διαδηλώσεις των βίντεο με τις εικόνες από τις χώρες τους. Μάλιστα μαθήτρια της τάξης αναφέρεται στον βιβλίο που μου είχε χαρίσει με την πολιτική ιστορία του Μπαγκλαντές, της πριν λίγους μήνες και με ενημερώνει πως στα γεγονότα που περιγράφει αναφέρει και την δράση φοιτητών. Η ένταση χαμηλώνει μεταξύ τους πριν παρέμβω και έτσι απαντάω στις απορίες και τοποθετήσεις τους. Δύο μέρες μετά εφόσον προβλήθηκαν ακόμη δύο βίντεο, συζητήθηκαν και τέθηκαν ερωτήματα, οι μαθητές/τριες είχαν μισή ώρα στην διάθεσή τους να εκφραστούν σε ένα Α3 χαρτί ατομικά ή και ανά δυάδες.

Οι μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν τον συνθηματικό λόγο τους στις δημιουργίες τους, στην πλειοψηφία τους πρόσθεσαν την αιματοβαμμένη σημαία, πρόσθεσαν σύμβολα που εντόπισαν, μια έννοια (σύμβολα) που είχαν κατακτήσει από την 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτελεί η επιλογή των μαθητών/τριών να απεικονίσουν τους φοιτητές/τριες με τα φυσιολογικά χαρακτηριστικά της εθνικότητάς τους. Έβαλαν τους εαυτούς τους, την ταυτότητά τους μέσα στο ιστορικό γεγονός. Ακόμη και το κτίριο του πολυτεχνείου θύμιζε κτίριο κινέζικης αρχιτεκτονικής, *εικόνα 31*. Τα παιδιά ήθελαν να καταθέσουν κάτι στο Πολυτεχνείο. Ήταν δύσκολο να μετακινηθούμε και έτσι ανέλαβα τον ρόλο του μεσολαβητή. Αποφάσισαν να εκτυπώσουμε και να



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

καταθέσουμε τις ζωγραφιές τους. Σκεφτόμουν και συγκινούμουν που τα μηνύματα ελευθερίας, έκφρασης των νέων του Πολυτεχνείου τους είχαν αγγίξει τόσο. Σκέφτηκα πως συνδέεται με τον φόβο που τους δημιούργησε το σύμβολο του ναζισμού και οι ιδέες που εκπροσωπεί. Ήταν στενάχωρος ο θάνατός τους, αλλά δυνατά τα μηνύματα και ελπιδοφόρα. Έτσι φτιάξαμε σε μεγάλο χαρτί το κτίριο του Πολυτεχνείου με τους μαθητές αλβανικής καταγωγής, όσο οι υπόλοιποι/ες μετέφραζαν το σύνθημα «Ψωμί, Παιδεία, Ελευθερία», σε όλες τις γλώσσες της τάξης, *εικόνα 30*. Χρειάστηκε να ρωτήσουν και μεγαλύτερα παιδιά ή και γονείς για κάποιες λέξεις όπως η λέξη Παιδεία. Μόνο στα κινέζικα υπήρχε αντίστοιχη, ενώ στις άλλες γλώσσες μεταφραζόταν ως σχολείο. Έτσι η μετάφραση του συνθήματος αποτέλεσε την μετακίνηση της γνώσης, από το σχολείο στο σπίτι και από το σπίτι στο σχολείο επέστρεψε μια νέα γνώση (Παράρτημα, 4 σελ.140).



30. «Ψωμί, Παιδεία, Ελευθερία», στις μητρικές γλώσσες της τάξης.



31. Η πολιτισμική ταυτότητα των μαθητριών παρούσα στο Πολυτεχνείο





Από την στιγμή διδασκαλίας των ιστορικών γεγονότων μέχρι το τέλος της χρονιάς οι μαθητές/τριες αναφερόταν με διάφορες αφορμές στους φοιτητές/τριες. Μια χαρακτηριστική περίπτωση ήταν οι φοιτητές στο δυστύχημα των Τεμπών που βοήθησαν τους συνεπιβάτες τους. Αμέσως έγινε ο παραλληλισμός από τους μαθητές/τριες με τους φοιτητές/τριες του Πολυτεχνείου, έλεγαν: «Ήταν ήρωες σαν τους φοιτητές (Πολυτεχνείου)». Επίσης μαθαίνοντας τους χρόνους και δημιουργώντας μια γραμμή τοποθέτησης γεγονότων στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, ανέφεραν το Πολυτεχνείο και το θάνατο των φοιτητών/τριών στο παρελθόν, ως παράδειγμα. Επίσης αποτέλεσε σημείο αναφοράς ο ραδιοφωνικός σταθμός των φοιτητών/τριών στην ενότητα των podcast, για την Παγκόσμια Μέρα Ραδιοφώνου. Επίσης μήνες μετά επεξεργαζόμασταν ένα ποίημα του σχολικού εγχειριδίου. Σκέφτηκα να γίνει μια απόπειρα συγγραφής ενός ποιήματος συλλογικά με ένα θέμα που θα διαλέξουν οι ίδιοι/ες. Προς έκπληξής μου επέλεξαν ως θέμα το Πολυτεχνείο (Παράρτημα 2, σελ. 128).

Μιας και τα παιδιά ρωτούσαν σχετικά με τις εθνικές εκλογές, εξηγήσαμε τι είναι εθνικές ή βουλευτικές εκλογές, τι είναι η Βουλή και τι σημαίνει αίτημα, από ποιόν/ά, σε ποιόν/ά διατυπώνονται, το ύφος που χρησιμοποιείται κ.τ.λ. Έτσι δημιουργήσαμε Αιτήματα για την νέα Κυβέρνηση ενόψει των εκλογών. Η δραστηριότητα αυτή συνδέεται με την ενότητα της Μελέτης Περιβάλλοντος «Ζούμε μαζί, εκλογές και δήμος». Μέσω ενός αυθεντικού πραγματικού γεγονότος ανοίξαμε την εκμάθηση μιας σειράς εννοιών. Δημιουργήσαμε ένα κείμενο με τίτλο «Τι ζητάμε ως μαθητές και μαθήτριες Γ' Δημοτικού σε όσους και όσες ψηφιστούν και είναι στην Βουλή μετά από εκλογές». Ανάμεσα στα αιτήματα υπήρχε το εξής: «Αυτός ή αυτή που θα μπει μέσα ελπίζω να προσέχει μην ξανά γίνει καμία Χούντα». Τα αιτήματα καταγράφονταν από εμένα, χωρίς να παρεμβαίνω στο περιεχόμενο τους, παρά μόνον σε συντακτικές και γραμματικές διορθώσεις. Κυκλικά προσέθεταν το αίτημα που ήθελαν (Παράρτημα, 1, σελ. 138).

Τα μαθήματα σύγχρονης ιστορίας αποτέλεσαν ένα πεδίο εκμάθησης-κατάκτησης ενός λεξιλογίου σύνθετου και ακαδημαϊκού. Τα παιδιά έναν ιστορικές συνδέσεις με τις χώρες τους και οι συνδέσεις λειτούργησαν ως γέφυρες από τις εθνοτικές τους εμπειρίες ώστε να κατανοήσουν την Ιστορίας που διδάσκονται. Λειτούργησαν ως ενδιάμεσοι/ες ιστορικού γραμματισμού μεταξύ της πατρίδας τους, και της τάξης. Έφτασαν στο σημείο να αναγνωρίζουν σύμβολα της καθημερινής ζωής. Συνδέθηκε η γνώση που έλαβαν στην τάξη





**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**

*ΔΠΜΣ Ανάλυση και διδασκαλία  
πρώτης & δεύτερης/ξένης γλώσσας*

με την καθημερινή ζωή (π.χ. σύμβολο ναζισμού), μπόρεσαν να αναγνωρίζουν, να σχολιάσουν, να κρίνουν μέσω της μαθητικής τους ταυτότητας.



## Συμπεράσματα

Ως δρων υποκείμενο της αυτοεθνογραφικής έρευνας συμμετείχα σε ένα κύκλο μετατοπίσεων: από διδάσκουσα, διδασκόμενη και από διδασκόμενη διδάσκουσα. Μια αέναη δηλαδή τροχιά κατά την οποία μπορούσα να είμαι παράλληλα ενεργό υποκείμενο στη διαδικασία να αποστασιοποιούμαι, να αφουγκράζομαι, να μετασχηματίζομαι ως προς τον ρόλο μου και να σχεδιάζω και να οργανώνω το εγγενές εκπαιδευτικό υλικό μαζί με τα παιδιά. Αυτή η συνειδητή μετατόπισή μου δημιούργησε ένα πλέγμα ασφάλειας, ώστε να μπορώ να αντιμετωπίσω, να αποδεχτώ και να διαχειριστώ τα «πολυπρισματικά ερεθίσματα» που απεύθυναν σε εμένα τα παιδιά. Ενδυναμώνομαι και εκπαιδευόμουν στο να δημιουργώ κανάλια ανοιχτότητας ως προς τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά, ως προς τον τρόπο προσέγγισης και κοινωνικής διαπραγμάτευσης των κειμένων, τη φωνή των μητρικών γλωσσών, την κριτική αναπαράσταση της γνώσης μέσα από τις εμπειρίες και σε συνάρτηση με την πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών. Παρουσιάζονται παρακάτω τα πορίσματα από τα δεδομένα που προέκυψαν σε όλη τη διάρκεια της έρευνας πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία, βάσει των αρχικών στόχων και ερευνητικών ερωτημάτων που είχαν τεθεί.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στον τρόπο διαμεσολάβησης του/της εκπαιδευτικού ανάμεσα στο ΑΠΣ (περιεχόμενο, στόχοι) και στους γλωσσικούς πόρους των μαθητών/τριών μιας πολύγλωσση τάξης, προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει μετασχηματιστικά ανάμεσα στο περιεχόμενο του ΑΠΣ και στις γλωσσικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών μιας πολύγλωσση τάξης, καθώς πέραν της μάθησης, εμπλέκεται κοινωνικά, πολιτισμικά και ιδεολογικά με τα Προγράμματα Σπουδών, προσπαθώντας να αποδώσει κοινωνική ισότητα, στις ομάδες που στερούνται δικαιωμάτων (Κουτσογιάννης, 2017).

Η δυνατότητα να αφουγκραστεί ο/η εκπαιδευτικός τη δυναμική του μαθησιακού γίνεσθαι των παιδιών, μέσα από πρακτικές γραμματισμού, που προκαλούν και κεντρίζουν το ενδιαφέρον, αποτελεί σύνθετη και δημιουργική διαδικασία. Απαιτεί επίγνωση των αναγκών των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών, συχνούς ανασχεδιασμούς και συνέπεια. Η αντικατάσταση των κειμένων εγχειρίδιου ή η σύνδεσή τους με άλλα κείμενα είτε από το διαδίκτυο, είτε από τη βιβλιοθήκη του



σχολείου, αύξησε το ενδιαφέρον τους για κάθε θέμα, τα κινητοποίησε και ως εκ τούτου τα έβαλε στη διαδικασία της οικοδόμησης γνώσης και στη δημιουργία συμβάντων γραμματισμού από τα ίδια (όπως αναλύεται στο *Ένας μαθητής δημιουργεί συμβάν γραμματισμού - ανάγνωση βιβλίου.*). Η τάξη, δηλαδή, μετασχηματίστηκε σε ένα εργαστήριο γραμματισμού, όπου η ανάγνωση και η γραφή δεν είναι διεκπεραιωτικές εργασίες, αλλά αποτελούν διεργασίες μίας συνεχούς ροής κοινωνικής πρακτικής της γλώσσας (Barton, 2009, Ντίνας & Γώτη, 2016). Τα παιδιά παράγουν κείμενα στο συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο της τάξης τους, με συγκεκριμένο σκοπό και αποδέκτη και, όπως επισημαίνει ο Prior (2006), κάθε ανάληψη ρόλου συγγραφέα από τους/τις μαθητές/τριες αποτελεί κοινωνική πρακτική.

Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι όταν τα παιδιά αφέθηκαν να έχουν το δικό τους χρόνο επεξεργασίας, αφομοίωσης και εμπέδωσης π.χ ενός θεματικού λεξιλογίου ή μιας έννοιας όπως η έννοια *δικαίωμα*, μπορούσαν πιο εύκολα να χρησιμοποιούν τις λέξεις και τις εκφράσεις με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικά πλαίσια. Τα παιδιά σταδιακά εφάρμοζαν ένα είδος *μετασχηματισμένης πρακτικής* (Kalatzis & Core, 2001), δηλαδή μπορούσαν να προσαρμόσουν την έννοια του δικαιώματος σε διαφορετικά πλαίσια. Τα δικαιώματα των παιδιών αποτέλεσαν την εισαγωγική ενότητα για την επεξεργασία της έννοιας του *δικαιώματος*. Τα παιδιά σε όλη την διάρκεια της σχολικής χρονιάς μπορούσαν να προσαρμόσουν τη συγκεκριμένη έννοια σε άλλες θεματικές περιοχές, όπως τα δικαιώματα της γυναίκας (podcast 2), τα δικαιώματα των ζώων (podcast 1 & κείμενο γλωσσικού εγχειριδίου), το δικαίωμα στο δωρεάν νερό (podcast 3), το δικαίωμα στη ζωή (γιορτή 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου & Πολυτεχνείου), αλλά και να τη χρησιμοποιούν στις καθημερινές τους εκφράσεις αρθρώνοντας τον δικό τους λόγο: «Έχω δικαίωμα να μιλάω», «Έχουμε δικαίωμα και τα κορίτσια να παίζουμε με τη μπάλα».

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στην αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας (Γ1) των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης (Γ2) στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

Ο χώρος που δόθηκε στη μητρική γλώσσα εντός τάξης, δημιούργησε μια ασφαλιστική δικλείδα στα παιδιά, αφού χρησιμοποιώντας τη γλώσσα τους, έκαναν



αναγωγές λέξεων και εννοιών από τη μητρική στην ελληνική. Μέσα από τις περιγραφές του σημαινόμενου, ενθαρρύνονταν να ανακαλύψουν το σημαίνον στην μητρική τους γλώσσα, ώστε να το αντιστοιχίσουν με αυτό το της Γ2.

Μια έννοια αφηρημένη περιγραφόταν πρώτα με κατανοητό λεξιλόγιο, με παραδείγματα χρήσης και έπειτα ζητούνταν από τους/τις μαθητές/τριες να αντιστοιχίσουν την περιγραφή της έννοιας που προηγήθηκε στη μητρική τους γλώσσα. Συνήθως άνοιγε ένας διάλογος μεταξύ τους, όπου προσπαθούσαν να εστιάσουν στο συγκεκριμένο νόημα, με δοκιμές χρήσης στη μητρική, με ερωτήσεις και συνδιαμόρφωση. Αξιολογούσαν και ανέφεραν αν μπόρεσαν να την αντιστοιχίσουν, αν την έχουν καταλάβει ή όχι, αν υπάρχει ή όχι στη μητρική τους γλώσσας ή με ποιο διαφορετικό τρόπο εκφράζεται. Δημιουργούταν μια συνειδητή εμπειρία για το πώς μαθαίνω, κάτι που συνέβαινε ασυνείδητα, τώρα αποτελούσε μέρος της εκμάθησης/κατάκτησης.

Αυτή η διαδικασία ήταν ένα σημείο και όχι μια πάγια τακτική, εντός της προσπάθειας νοηματοδότησης και χρήσης μιας νέας λέξης-έννοιας (π.χ. Παιδεία, σεβασμός, ισότητα, δικαίωμα, ελευθερία, έκφραση, ευγένεια, δίκαιο, ψήφος, Δημοκρατία, Δήμος, Πρωθυπουργός, Πολιτεία κ.τ.λ.). Σκοπός ήταν να μπορέσουν να κατανοήσουν πιο βαθιά την έννοια, να τη διαχωρίσουν από άλλες παρόμοιες και να μπορέσουν να τη χρησιμοποιήσουν. Οι συνδέσεις αυτές βοηθούσαν την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας. Τα παιδιά άρχισαν να χρησιμοποιούν πιο λόγιες λέξεις στο καθημερινό τους λεξιλόγιο, σε συζητήσεις με κοινωνικό περιεχόμενο αλλά και στην κριτική τους για γεγονότα. Ακόμη και για να περιγράψουν ένα περιστατικό διαφωνίας χρησιμοποιούσαν πιο σύνθετες λέξεις και ερμηνείες της συμπεριφοράς τους (*αδικία, άδικος/η, αγένεια, σεβασμός, διάλογος, διαφωνία, υπεύθυνος, εγωιστής/τρια*).

Υπήρχαν συχνά αναγωγές και συνδέσεις με τα πολιτισμικά τους στοιχεία στο σχολείο. Ευκαιρίες να γράψουν στη μητρική τους γλώσσα. Η κουλτούρα σχολείου ενίσχυε την εμφάνιση της μητρικής. Η χρήση της μητρικής γλώσσας γινόταν παράλληλα με την ελληνική είτε σε συνθήματα, είτε σε γιορτές και δραστηριότητες. Ήταν από τα παιδιά δεδομένη και κατεκτημένη πράξη, άλλωστε οι τοίχοι του σχολείου ήταν γεμάτοι με μητρικές γλώσσες δίπλα στην ελληνική. Τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα λοιπόν στην παρουσία της μητρικής, αλλά εκπαιδεύτηκαν



να κάνουν τις αναγωγές και τις συνδέσεις ανάμεσα στην ελληνική και στη μητρική τους γλώσσα. Μάθαιναν ελληνικά χωρίς να έχει εξοβελιστεί η μητρική τους γλώσσα, είχαν θετική στάση απέναντι στην ελληνική και δεν θεωρούσαν ότι λειτουργεί ανταγωνιστικά. Οτιδήποτε δημιουργούσαν εκφραζόταν και στις δύο γλώσσες (Γ1-Γ2) όπου ήταν εφικτό. Το αίσθημα ελευθερίας τους βοηθούσε να μαθαίνουν.

Εκπαιδύτηκαν όμως να χρησιμοποιούν όλο το δυναμικό κεφαλαίο που διέθεταν και να συσχετίζουν το κεφάλαιο της ελληνικής με αυτό της μητρικής. Με τον τρόπο αυτό μάθαιναν και στη μητρική τους γλώσσα. Ήταν πολλές οι φορές που έψαχναν στον σπίτι τη λέξη στην Γ1, ώστε να τη χρησιμοποιήσουμε σε μια δραστηριότητα τη επομένη. Στην τελική γιορτή του σχολείου για παράδειγμα, όπου οι μαθητές/τριες της τάξης ήταν οι ήρωες/ίδες των δικαιωμάτων των παιδιών, έπρεπε μέσα στο δρώμενο να γράψουν λέξεις σχετικές με τα δικαιώματα ή λέξεις που χαρακτηρίζουν «Έναν όμορφο κόσμο», σε ένα μεγάλο χαρτί. Αποτέλεσε μια μαθησιακή διαδικασία που προώθησε τη γνώση και στη μητρική γλώσσα. Οι μαθητές/τριες έψαχναν στο σπίτι την πιο σωστή λέξη, τη σωστή ορθογραφία της αντίστοιχης λέξης στη μητρική, ώστε να την παρουσιάσουν σωστά.

Μια άλλη στιγμή στη μαθησιακή διαδικασία όπου επιστρατεύτηκαν οι γνώσεις της μητρικής ήταν τα σημεία στίξης. Τα παιδιά δυσκολευόταν αρκετά να τα χρησιμοποιήσουν και υπήρχε σύγχυση γύρω από αυτά. Έτσι κατά την επεξεργασία ασκήσεων γραπτών και προφορικών, εισήχθη η γνώση της μητρικής από μεριάς τους για να γίνουν κάποιες απαραίτητες αντιστοιχήσεις. Τα παιδιά απόλαυσαν την διαδικασία αυτή, ήθελαν όλα να καταγράψουν σημεία στίξης που ήξεραν στον πίνακα. Για κάθε σημείο στίξης που έγραφαν στη μητρική τους γλώσσας, εξηγούσαν με παράδειγμα στην ελληνική πώς χρησιμοποιείται και τι ρόλο επιτελεί στο νόημα της πρότασης στη μητρική. Τα παιδιά, δηλαδή, μετέφεραν την εννοιολογική γνώση (conceptual knowledge) που διέθεταν στη μητρική τους γλώσσας καθώς και τις δεξιότητες χρήσης από τη μια γλώσσα στην άλλη, σύμφωνα με το μοντέλο της *Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας (Common Underlying Proficiency CUP)* Cummins(2005). Μετά την περίοδο αυτή πολλαπλής έκθεσης στο φαινόμενο, οι μαθητές/τριες αναγνώριζαν τα ονόματα και τον ρόλο των περισσότερων στοιχείων στίξης ενώ άρχισαν να εισάγουν κάποια εξ αυτών στον γραπτό τους λόγο. Η γλώσσα και η πρότερη εμπειρία των μαθητών/τριών δεν αποκλειόταν από τη μαθησιακή



διαδικασία, δεν αντιμετωπιζόταν ως κάτι περιττό. Η αξιοποίηση, λοιπόν, των γλωσσικών πόρων που έφεραν οι μαθητές/τριες από την εκπαιδευτικό-ερευνητρια σηματοδοτούσε ταυτόχρονα και την αξία που προσέδιδε στο πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών, αμφισβητώντας την υπάρχουσα αντίληψη της κοινωνίας ότι τα διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία είναι κατώτερα (Cummins, 2005).

Τέλος, ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά τη συμβολή του κριτικού γραμματισμού στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με την ακαδημαϊκή γλώσσα, καταγράφονται τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Ως προς την προώθηση του κριτικού γραμματισμού και την ανάπτυξη του ακαδημαϊκού λόγου, στην επεξεργασία κάθε κειμένου πάντα υπήρχε η κριτική ματιά στα γεγονότα που αποτελούσαν αντικείμενο επεξεργασίας στην τάξη: «Γιατί έγινε; Τι έπρεπε να γίνει; Πώς θα διορθωθεί;». Ακολουθούσαμε τη διαδικασία εύρεσης αιτίου-αποτελέσματος, οπτικών του/της συγγραφέα και διατύπωσης άποψης/θέσης των μαθητών/τριών για τα ζητήματα που αναφέρονταν το κείμενο. Τα κείμενα συνδέονταν με την πραγματική ζωή και την έκφραση γνώμης των παιδιών. Στο podcast για τα Τέμπη π.χ, οι μαθητές/τριες διατυπώνουν τη δική τους κριτική άποψη για το δυστύχημα: «Είναι δυνατόν το 2023 να έχουν έναν δρόμο και όχι δύο, ένα για κάθε τρένο, πώς το λάνε;», «Τα κινητά έχουν σύστημα που βλέπουν που είμαστε, τα τρένα γιατί δεν έχουν;». Δεν κατανοούσαν απλά το περιεχόμενο του προφορικού-γραφτού λόγου, αλλά διερευνούσαν κριτικά τον κόσμο που το περιεχόμενο αυτό αναπαριστά. Τα κείμενα των μαθητών/τριών μετασχηματίζονται μέσω της αλληλεπίδρασης και οδηγούνταν «σε δικές τους μετατοπίσεις στη χαρτογράφηση του νοήματος» (Καραντζόλα & Ιντζίδης, 2019, σ. 471).

Τα podcast και η επεξεργασία μιας σειράς θεμάτων μέσα από αυτά, ανέπτυξε δυναμικά το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο των μαθητών/τριών. Ο στόχος μάλιστα να καταγράψουν τη θέση τους και να την επικοινωνήσουν εκτός των ορίων της τάξης, τους γέμισε με υπομονή και ενδιαφέρον για την κατανόηση της κάθε έννοιας και τη δημιουργία του κειμένου-ηχογράφησης. Η γραφή ήταν μια διαδικασία στην οποία εμπλέκονταν η παραγωγή και η κατασκευή του γραπτού κειμένου (Baynham, 2002). Δημιουργούταν ένας κύκλος αλυσιδωτών κατανοήσεων εννοιών για να μπορούν να εκφράσουν τη γνώμη τους ή να κρίνουν μια συνθήκη, ένα γεγονός προφορικά και γραπτά. Δεν ήταν απλώς η εκμάθηση μια λέξης, αλλά ένας ολόκληρος τρόπος





σκέψης, ένας τρόπος συζήτησης, όπου οι λέξεις συνδυάζονταν και όριζαν η μία την άλλη (Barton, 2009). Με ξάφνιαζε η αφομοίωση και σωστή χρήση λέξεων μέσα σε γραπτές ή προφορικές προτάσεις. Η πλειοψηφία της τάξης θυμόταν και χρησιμοποιούσαν με το πέρασμα των μηνών, το λεξιλόγιο που αναπτύχθηκε στα podcast. Τοποθετούσαν τις λέξεις από ένα αυθεντικό συμβάν γραμματισμού σε ένα αυθεντικό περιβάλλον χρήσης των λέξεων: «Υπάρχει μόλυνση στις θάλασσες», «Η Πολιτεία είναι υπεύθυνη», «Το νερό είναι δικαίωμα», «Το νερό είναι αγαθό». Η όλη διαδικασία παραγωγής των podcasts βασιζόταν στην έννοια της «ολιστικής θεωρίας μεταβάσεων» (Stubbs, 1987) προσαρμοσμένη όμως στην παραγωγή επεξεργασμένου προφορικού λόγου με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου: από τον καθημερινό στον επίσημο, από τον αυθόρμητο στο προσχεδιασμένο, από τον ιδιωτικό στο δημόσιο.

Η σχολική αίθουσα αποτέλεσε βήμα συνομιλιακών λόγων και διαπραγμάτευσης. Οι μαθητές/τριες ήθελαν με κάθε ευκαιρία να επικοινωνήσουν τις θέσεις τους εντός ή εκτός των ορίων της τάξης. Μετέφεραν όσα μάθαιναν και τους προβληματίζαν στους γονείς τους. Οι ίδιοι οι γονείς μου μετέφεραν με ενθουσιασμό τα όσα τους μεταφέρουν από την τάξη στο σπίτι, τον τρόπο που «έπαιζαν τους δημοσιογράφους» στο σπίτι. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το κείμενο μαθήτριας από το Μπαγκλαντές που μιλά για τα δικαιώματα των γυναικών, κείμενο που διάβασε στην μητέρα της και στη δασκάλα της μητρικής της γλώσσας. Η τελευταία το κοινοποίησε στα μέσα δικτύωσης. Η μαθήτρια με αφορμή όσα επεξεργαστήκαμε σε podcast για την Παγκόσμια Μέρα της Γυναίκας, μεσολάβησε στις γυναίκες της κοινότητάς της. Τα ίδια τα παιδιά επιτελούσαν τον ρόλο του *ενδιάμεσου γραμματισμού* μεταξύ τάξης και οικογένειας. Η νέα γνώση, η κατάκτηση μιας νέας λέξης, μια νέας έννοιας, ήταν χρηστική: τα παιδιά ήταν ικανά να τη χρησιμοποιήσουν σε διαφορετικά περιβάλλοντα της καθημερινής ζωής. Οι λέξεις μπορούσαν να διεισδύσουν με ευκολία στην καθημερινή τους ζωή, γιατί είχαν δουλευτεί μέσω αυθεντικών κειμένων και με κοινωνικό στόχο. Υπήρχαν δύο συνιστώσες, από την μία η χρηστικότητα των λέξεων και μάλιστα η επαναχρησιμοποίηση σε κοινά θέματα, και από την άλλη η ώθηση που ένιωθαν οι μαθητές λόγω της κοινωνικής ευαισθησίας και της αίσθηση του ενεργού πολίτη που είχαν αναπτύξει.



Μέσα από τη γλώσσα τα παιδιά άρχισαν να εμπλέκονται σε ένα παιχνίδι κατανόησης του εαυτού αλλά και των σχέσεων που αναπτύσσονται με τον κόσμο συνολικά όπου ζουν και δρουν (Halliday,1994). Εν κατακλείδι, η σχολική τάξη λειτουργούσε ως χώρος εμφάνισης των προσώπων και των φωνών, όπου τα παιδιά «διερευνούν περιβάλλοντα και διαγράφουν τροχιές και χάρτες μετατοπίσεων μέσω της κριτικής ανάγνωσης και γραφής, μέσω δηλαδή του σχηματισμού των κειμένων» (Καραντζόλα & Ιντζίδη, 2019, σ. 272). Οι άλλες γλώσσες δεν είναι εμπόδιο, ούτε μια αρνητική συνθήκη, είναι πλούτος που απαιτεί σχεδιασμό και διαχείριση, ώστε να αξιοποιηθεί. Η κατάλληλη διαχείριση του ΑΠΣ αγκαλιάζοντας συγχρόνως το πολιτιστικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών, τις δυσκολίες και τους φόβους τους σχετικά με τη Γ2, αγκαλιάζοντας τη μητρική τους γλώσσα (Γ1), αλλά και τα ενδιαφέροντά τους, μπορούν να οδηγήσουν τους/τις αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες μιας πολυγλωσσικής τάξης Δημοτικού, να αναπτύξουν ακαδημαϊκό λεξιλόγιο, κρίση, σκέψεις και ιδέες και να επεξεργαστούν προφορικά και γραπτά όλα τα θέματα που περιλαμβάνονται στα κείμενα του εγχειριδίου της Γλώσσας αλλά και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα.



## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Barton, D. (2009). *Εγγραμματισμός: Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας*. (Ι. Βλαχόπουλος, Μετ.). Αθήνα: ΠΑΠΑΖΗΣΗ.

Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας. (2<sup>η</sup> έκδ.) (Σκούρτου, Ε., Επιμ., Αργύρη, Σ., Μετ.). Αθήνα: Gutenberg

Hornberger, N. H. (2009). Γλώσσα και εκπαίδευση. Στο S. L. McKay & N. H. Hornberger (Επιμ.), *Κοινωνιολογία και Διδασκαλία της Γλώσσας* (σ. 727-765). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

[https://books.google.gr/books?id=PQoVx1dlXwC&pg=PA177&ots=5ljUjq5F5u&dq=Hornberger%2C%20N.%20H.%20\(2007\).&lr&hl=el&pg=PA177#v=onepage&q=Hornberger,%20N.%20H.%20\(2007\).&f=false](https://books.google.gr/books?id=PQoVx1dlXwC&pg=PA177&ots=5ljUjq5F5u&dq=Hornberger%2C%20N.%20H.%20(2007).&lr&hl=el&pg=PA177#v=onepage&q=Hornberger,%20N.%20H.%20(2007).&f=false)

Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί (Ν. Γεωργίου, Μετ.). Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σ. 214-216). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ. Ανακτήθηκε από: [https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e2/index.html](https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html)

Perrenoud, P. (2005). *Το σχολείο απέναντι στο πλήθος από κουλτούρες. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, μεταξύ της απαίτησης για ισότητα και του δικαιώματος στη διαφορά* (μετάφραση: Χ. Παπαδόπουλος, Μετ.). Ανακτήθηκε από: [http://users.sch.gr/ppiliour/papers/Papadopoulos\\_X/15\\_Cultures.pdf](http://users.sch.gr/ppiliour/papers/Papadopoulos_X/15_Cultures.pdf)

Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. *Handbook of writing research*, 54-66. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/284324223\\_A\\_sociocultural\\_theory\\_of\\_writing](https://www.researchgate.net/publication/284324223_A_sociocultural_theory_of_writing)

RSA,(2021). Η διαδικασία ασύλου σε αριθμούς: η πλειοψηφία των αιτούντων εξακολουθούν να δικαιούνται διεθνή προστασία. Ανακτήθηκε από: <https://rsaegan.org/el/statistika-asylou-2022/>

Wills, J. (2017), *Η Αργυρώ γελάει*. (Φ. Μανδηλαρά, Μετ.). Αθήνα: Πατάκης.

Ανδρούσου Α. (2008), «Κλειδιά και αντικλειδιά», ένα επιμορφωτικό εργαλείο: Οι στόχοι, τα όρια και οι προκλήσεις» στο Δραγώνα Θ., Φραγκουδάκη Ά. (Επιμ.), *Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σ. 391-404) Μεταίχμιο: Αθήνα.

Αραβοσιτάς Θ., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σκούρτου, Ε. και Τρίφωνας, Π. (Επιμ.) (2019). *Ζητήματα Γλώσσας, Ετερότητας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg

Αρχάκης, Α. (2013). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. (Μ. Αραποπούλου, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο

Βέρδης, Α. (2008). «... και να μάθεις απ' τους σπουδασμένους»: Η διδασκαλία της εκπαιδευτικής έρευνας και τα όρια της αυτοεθνογραφίας. Στο Α. Τριλιάνος, Ι. Καράμηνας (Επίμ.), *6<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα*, Αθήνα 5,6&7 Δεκεμβρίου 2008 (σ. 787-795). Αθήνα: Ατραπός. Ανακτήθηκε από:

<https://eclass.hua.gr/modules/document/file.php/OIK364/%CE%91%CF%85%CF%84%CE%BF%CE%B5%CE%B8%CE%BD%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1.pdf>

Γκόβαρης, Χ. (2015). Διαπολιτισμική μάθηση στα ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ του Δημοτικού Σχολείου – Κριτικές επισημάνσεις. Στο: Γ. Ανδρουλάκης (Επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία. 35 μελέτες αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*. Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας, Διάδοσης Ελληνικής Γλώσσας. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α., & Μάρκου, Γ. (2003-2004). *Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΠΟΔΕ. Ανακτήθηκε από: [http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=891&bitstream=891\\_01#page/1/mode/2up](http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=891&bitstream=891_01#page/1/mode/2up)

Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

Δ.Ε.Π.ΠΣ. (2003). «Γενικό Μέρος», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr)

ΔΕΠΠΣ. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης: ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (2008). *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση: Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ε.Κ.Κ.Ε. (2012). Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων της Ομάδας Κοινωνικών Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.academia.edu/4407308/>.

Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ), Απογραφή πληθυσμού 2011. Ανακτήθηκε από: <https://www.statistics.gr/2011-census-pop-hous>

Ελληνικό Συμβούλιο για τους πρόσφυγες, (2019). Τα νησιά του αιγαίου και πάλι στο «κόκκινο»: Ως τότε αυτός ο φαύλος κύκλος; Ανακτήθηκε από <https://www.gcr.gr/el/news/press-releases-announcements/item/1257-ta-nisia-touaigaiou-kai-pali-sto-kokkino-os>

Ελληνικό Συμβούλιο για τους πρόσφυγες, (2021). Επιστροφή στο σχολείο; Τα παιδιά των προσφύγων στην Ελλάδα στερούνται το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

Ανακτήθηκε

από:

[https://www.gcr.gr/media/k2/attachments/Education\\_in\\_Greece\\_Report\\_GR.pdf](https://www.gcr.gr/media/k2/attachments/Education_in_Greece_Report_GR.pdf)

Ζάχος, Δ. (2009). Η Κριτική Εθνογραφία στην Εκπαιδευτική Έρευνα, Στο: Α.Τριλιανός & Ι. Καραμηνάς, (επιμ.), Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, τομ. Β΄. Αθήνα: Ατραπός, 716-724. Ανακτήθηκε από: [https://www.academia.edu/3813386/H\\_%CE%9A%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE\\_%CE%95%CE%B8%CE%BD%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1\\_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD\\_%E%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE\\_%CE%88%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1](https://www.academia.edu/3813386/H_%CE%9A%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%95%CE%B8%CE%BD%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%E%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%88%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1)

Ζάχος, Δ. (2012). *Η Κριτική Αυτό-Βιογραφική Εθνογραφία στην Εκπαιδευτική Έρευνα* (No. IKEECONFAN-2021-428). Aristotle University of Thessaloniki. Ανακτήθηκε από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/331132?ln=el>

ΙΕΠ, (2016). Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) Ηλικιακές ομάδες 6-12 ετών και 12 – 15 ετών (Δημοτικό - Γυμνάσιο) Διδακτικό Αντικείμενο: ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩ ΣΣΑ. Ανακτήθηκε από: [http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/A\\_Ky\\_klos/Diapolitismiki/2016/2016-10-11\\_EKPAID\\_PROGR\\_GREEK\\_DHMOT\\_GYMNASIO.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Ky_klos/Diapolitismiki/2016/2016-10-11_EKPAID_PROGR_GREEK_DHMOT_GYMNASIO.pdf)

Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α. & Τικτοπούλου, Α. (2013α). *Τα απίθανα μολύβια* (Τεύχ. Α). Αθήνα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α. & Τικτοπούλου, Α. (2013β). *Τα απίθανα μολύβια* (Τεύχ. β). Αθήνα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α. & Τικτοπούλου, Α. (2013γ). *Τα απίθανα μολύβια* (Τεύχ. Γ). Αθήνα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

ΠΙΟΔΕ, (2010). Ποσοτικά στατιστικά στοιχεία που ανακλήθηκαν από το: <http://www.antigone.gr/files/gr/library/selected-publications-on-migration-and-asylum/greece/statistika%20stoiheia%20IODE.pdf>

Καραντζόλα, Ε. (2004). Από «τα γράμματα» στον (κριτικό) γραμματισμό: Συνέπειες για την εκμάθηση/διδασκαλία του γραπτού λόγου στο σχολείο. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Δημόσια συζήτηση/Forum). Ανακτήθηκε από: <http://www.kom-vos.edu.gr/forumbb/downloads/karantzola.doc>

Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. Κ. (2000). Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση – Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960 - 1994). Αθήνα: Gutenberg

Καψάλης, Α. (2019). Τα ελληνικά συνδικάτα μπροστά στην πρόκληση των σύγχρονων μεταναστευτικών ροών. Αθήνα: ΙΝΕ/ ΓΣΕΕΕ Ανακτήθηκε από [https://refugeeobservatory.aegean.gr/sites/default/files/Ta\\_Ellinika\\_syndikata\\_mp\\_rosta\\_stin\\_proklisi\\_ton\\_synxronon\\_metanasteytikon\\_roon.pdf](https://refugeeobservatory.aegean.gr/sites/default/files/Ta_Ellinika_syndikata_mp_rosta_stin_proklisi_ton_synxronon_metanasteytikon_roon.pdf)



Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γ.Σ.Ε.Ε. (2017). ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΓΕΘΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2016. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση Μέρος Β : το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001-2014). Ανακτήθηκε από: <https://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2017/04/ΕΤΕΚΤΗ2016.pdf>

Κουλιάρη, Α. (2016). Ελλάδα 2015: Νέα πολυπολιτισμικά κοινωνικά συγκείμενα. Νέα ζητήματα γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Χουντουλίδου (Επιμ.), *Μνήμη Σοφρώνη Χατζησαβίδη: Γλωσσ(ολογ)ικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις* (σ. 217-231). Αθήνα: Gutenberg.

Κόντης, Α. (2014). Η μεταναστευτική μετάβαση στην Ελλάδα. Στο Μ. Δαμανάκης, Σ. Κωνσταντινίδης & Α. Τάμης (Επιμ.), *Νέα μετανάστευση από και προς την Ελλάδα* (σ.σ. 273-297). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κ.Ε.ΜΕ.

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). Γλωσσική Διδασκαλία Χθες, Σήμερα, Αύριο. Μια Πολιτική Προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ-Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη. Ανακτήθηκε από:

[https://www.academia.edu/35154747/%CE%9A%CE%BF%CF%85%CF%84%CF%83%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%AC%CE%BD%CE%BD%CE%B7%CF%82\\_%CE%94\\_2017\\_%CE%93%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE\\_%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1\\_%CF%87%CE%B8%CE%B5%CF%82\\_%CF%83%CE%AE%CE%BC%CE%B5%CF%81%CE%B1\\_%CE%B1%CF%8D%CF%81%CE%B9%CE%BF\\_%CE%BC%CE%B9%CE%B1\\_%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE\\_%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%AD%CE%B3%CE%B3%CE%B9%CF%83%CE%B7\\_pdf](https://www.academia.edu/35154747/%CE%9A%CE%BF%CF%85%CF%84%CF%83%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%AC%CE%BD%CE%BD%CE%B7%CF%82_%CE%94_2017_%CE%93%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1_%CF%87%CE%B8%CE%B5%CF%82_%CF%83%CE%AE%CE%BC%CE%B5%CF%81%CE%B1_%CE%B1%CF%8D%CF%81%CE%B9%CE%BF_%CE%BC%CE%B9%CE%B1_%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%AD%CE%B3%CE%B3%CE%B9%CF%83%CE%B7_pdf)

Λακασάς, Α., (Φεβρουάριος, 2022 09). Παιδιά από 94 χώρες στα θρανία των ελληνικών σχολείων. *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε από: <https://www.kathimerini.gr/society/561704602/paidia-apo-94-chores-sta-thrania-ton-ellinikon-scholeion/>

Μοσχονάς, Σ.Α. (2006). Τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα: Γραμματική οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας. *Εφαρμοσμένη γλωσσολογία*, 37-88. Ανακτήθηκε από: <http://docplayer.gr/29716679-Ta-ellinika-os-xeni-glossa-grammatiki-organosi-tis-mathisis-kai-tisdidaskalias.html>

Μπαλτσιώτης, Λ. (1997). Η πολυγλωσσία στην Ελλάδα. *Σύγχρονα Θέματα* 63 (Απρίλιος-Ιούνιος): 89-95, σελ. 89. Ανακτήθηκε από: [https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_c6/01.html](https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_c6/01.html)

Μπέλλα, Σ. (2017). *Η δεύτερη γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκης.

Μπουτουλούση, Ε. (2002). Το πολυπολιτισμικό σχολείο: Κριτικές προσεγγίσεις και η πολιτισμική συνειδητοποίηση. Στο Αυδή, Α. & Χρυσοφίδου, Α. (Επιμ.) *Ανακαλύπτοντας τον πλούτο της διαφορετικότητας μέσω της τέχνης*. Πρακτικά ημερίδας των προγραμμάτων Comenius και Εκπαίδευσης Χωρίς Σύνορα, 28 Μαρτίου-2 Απριλίου 2001. Θεσσαλονίκη: Πήγασος: 39-88.

Νόμος 3879/2010, άρθ. 26, παρ. 1α και 1β, Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 163/Α/21-9-2010).





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

Ντίνας, Κ. & Γώτη, Ε. (2016). *Ο Κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη: Αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο πλαίσιο Προγραμμάτων

ΠΣ, (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο. «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp>

Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και Κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2016). *Η Διγλωσσία στην Ελλάδα* [Κεφάλαιο]. Στο Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., & Τσοκαλίδου, Π. 2016. *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Ανακτήθηκε

από: [https://www.academia.edu/29290299/%CE%94%CE%B9%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%AF%CE%B1\\_%CE%BA%CE%B1%CE%B9\\_%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1\\_%CF%84%CE%B7%CF%82\\_%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82\\_%CF%89%CF%82\\_%CE%94%CE%B5%CF%8D%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B7%CF%82\\_%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82](https://www.academia.edu/29290299/%CE%94%CE%B9%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%AF%CE%B1_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CF%89%CF%82_%CE%94%CE%B5%CF%8D%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B7%CF%82_%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82)

Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο. Στο *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2002 (σ. 11-20). Ανακτήθηκε από: [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b\\_2013/2\\_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.1\\_%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%94%CE%B9%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%AF%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.1_%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%94%CE%B9%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%AF%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7.pdf)

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Στεργίου, Α. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά τα κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση των προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιτσελίκης, Κ. (2016). Μεταναστευτικές πολιτικές στην Ελλάδα και την Ευρώπη: Ξέρουμε τι (δεν) θέλουμε; Στο *Το πιο κρύο καλοκαίρι*. σ.64. Ίδρυμα Ρόζα Λούξεμπουργκ. Ανακτήθηκε από: [https://www.demopaidieia.gr/wp-content/uploads/2016/08/comic\\_gr\\_web\\_0\\_rosa\\_topio-kryo-kalokairi.pdf](https://www.demopaidieia.gr/wp-content/uploads/2016/08/comic_gr_web_0_rosa_topio-kryo-kalokairi.pdf)

Υ.Α., αρ. Φ. 180647/ΓΔ4 (ΦΕΚ 3502/31-10-2016/ τ. Β'). Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών.



Υ.Α., αρ. Φ. 818-2/4139 (ΦΕΚ 1105/4-11-1980, τ. Β'). Ίδρυση πρώτων Τάξεων Υποδοχής στην Ελλάδα.

Υ.Π.Α.Ι.Θ (2016) Φ1/152029/Δ1/19.9.2016. Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2016-2017 σε δημοτικά σχολεία της χώρας <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/ZEP-TY.pdf>

Υ.Π.Α.Ι.Θ (2017) Φ1/79524/Δ1/15.5.2017. Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2017-2018 σε δημοτικά σχολεία της χώρας – Α' Φάση [http://klouvatos.mysch.gr/2016-17/taxeis\\_ypodoxhs\\_2017-18.pdf](http://klouvatos.mysch.gr/2016-17/taxeis_ypodoxhs_2017-18.pdf)

Υ.Π.Α.Ι.Θ. (2018). Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων Υ.Π.Α.Ι.Θ. - Επισκόπηση σχολικού έτους 2017-18. Ανακτήθηκε από: <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/36591-29-08-18-aftotelestmimasyntonismoy-kai-parakoloythisis-tis-ekpaidefsis-prosfygon-yppeth-episkopisisxolikoy-etous-2017-19>

Υπουργείο παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2010). Έγγραφο «Αλλοδαποί μαθητές δημοτικού (Γυμνασίου, Λυκείου) κατά Υπα, φύλο, μητρική γλώσσα, φορέα και είδος σχολείου». Αθήνα.

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής (2016). Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων. Ανακτήθηκε από: <http://www.iep.edu.gr/el/crossingbordersedu-arakoinwseis/dyep-domes-ypodoxis-kai-ekpaidefsis-prosfygon>

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2017). Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες. Ανακτήθηκε από: [https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/prosfyges\\_1.pdf](https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/prosfyges_1.pdf)

Υπουργείο Μετανάστευσης & Ασύλου, (2022). Δελτίο Τύπου: Μειωμένος κατά 55% ο αριθμός των συνολικά διαμενόντων μεταναστών στην Επικράτεια σε σχέση με τον Νοέμβριο του 202. Ανακτήθηκε από: <https://migration.gov.gr/enimerotiko-minos-noemvriou-2022/>

Υπουργείο Μετανάστευσης & Ασύλου, (2023). Δελτίο Τύπου: Μείωση 47% στους διαμένοντες στην Επικράτεια για τον Μάιο του 2023 σε σχέση με πέρυσι. Ανακτήθηκε από: <https://migration.gov.gr/meiosi-47-stoys-diamenontes-stin-epikrateia-gia-ton-maio-toy-2023-se-schesi-me-perysi/>

Χατζηλουκά – Μαυρή, 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. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδας. Ανακτήθηκε από: [https://archeia.moec.gov.cy/sd/288/hadjilouka\\_mavri\\_epitheorisi\\_2010.pdf](https://archeia.moec.gov.cy/sd/288/hadjilouka_mavri_epitheorisi_2010.pdf)

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας. *Η γλώσσα και η διδασκαλία της, αφιερωματικός τόμος* (σ. 189-196). Φλώρινα: Βιβλιολογεΐον.



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

Χατζησαββίδης, Σ. (2007), Οι Ρομά στην ιστορία της ανθρωπότητας και της Ελλάδας. Στο Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (Επιμ.), *Ετερότητα στην σχολική τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων* (σ. 39-63). Αθήνα: Επτάλοφος Α. Β. Ε. Ε.

Χατζησαββίδης, Σ. (2009). Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: Από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Στο Κ. Ντίνας κ.ά. (Επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης). Πρακτικά Συνεδρίου*, Νυμφαίο Φλώρινας 4-6 Σεπτεμβρίου 2009. Ανακτήθηκε από: [https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea\\_ellinika/apo\\_epikoinoniokentrismo\\_ston\\_koinoniokentrismo.pdf](https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/apo_epikoinoniokentrismo_ston_koinoniokentrismo.pdf)

**Ξενόγλωσση**

Adams, T. E., Ellis, C., & Jones, S. H. (2017). Autoethnography. *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*, 1-11. <https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0011>

Adams, T. E., Jones, S. L. H., & Ellis, C. (2015). Autoethnography. *Understanding Qualitative Rese. Oxford University Press*. Ανακτήθηκε από: [https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=ygV\\_BAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&q=Adams,+T.+E.,+Jones,+S.+L.+H.,+%26+Ellis,+C.+\(2015\).+Autoethnography.+Understanding+Qualitative+Rese.&ots=izgasVTeff&sig=nRxSPXoE9y4uQQXOqEjOEWgIxGs&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=ygV_BAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&q=Adams,+T.+E.,+Jones,+S.+L.+H.,+%26+Ellis,+C.+(2015).+Autoethnography.+Understanding+Qualitative+Rese.&ots=izgasVTeff&sig=nRxSPXoE9y4uQQXOqEjOEWgIxGs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practices. Στο J. A. Banks & C.A.M. Banks (Επιμ.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. (2<sup>η</sup> έκδ.) (σσ. 3-29). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/240702888\\_Book\\_Review\\_Handbook\\_of\\_Research\\_on\\_Multicultural\\_Education\\_2nd\\_ed](https://www.researchgate.net/publication/240702888_Book_Review_Handbook_of_Research_on_Multicultural_Education_2nd_ed)

Barton, D., Hamilton, M., & Ivanič, R. (2000). *Situated literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge. Ανακτήθηκε από: [https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=J3HvkFFk79kC&oi=fnd&pg=PR7&ots=XxSby\\_AuyI&sig=pupaWWUHMLDIW45hnVYJgFcekxo&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=J3HvkFFk79kC&oi=fnd&pg=PR7&ots=XxSby_AuyI&sig=pupaWWUHMLDIW45hnVYJgFcekxo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Bochner, A. P. (1997). It's about time: Narrative and the divided self. *Qualitative Inquiry*, 3 (4), 418-438. Ανακτήθηκε από: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/107780049700300404>

Bochner, A. P., & Ellis, C. (Eds.). (2002). *Ethnographically speaking: Autoethnography, literature, and aesthetics* (Vol. 9). Rowman Altamira. Ανακτήθηκε από: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/727/1577>

Dworin, J. E. (2003). Insights Into Biliteracy Development: Toward a Bidirectional Theory of Bilingual Pedagogy. *Journal of Hispanic Higher Education*, 2(2), 171-186. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1177/1538192702250621>.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

Ellis, C. & Bochner, P. A. (2000). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity. Στο N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Επιμ.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 733-768. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/profile/Carolyn-Ellis-3/publication/254703924\\_Autoethnography\\_Personal\\_Narrative\\_Reflexivity\\_Researcher\\_as\\_Subject/links/0a85e53bed19d2b895000000/Autoethnography-Personal-Narrative-Reflexivity-Researcher-as-Subje](https://www.researchgate.net/profile/Carolyn-Ellis-3/publication/254703924_Autoethnography_Personal_Narrative_Reflexivity_Researcher_as_Subject/links/0a85e53bed19d2b895000000/Autoethnography-Personal-Narrative-Reflexivity-Researcher-as-Subje)

Ellis, C. (1995). Emotional and ethical quagmires in returning to the field. *Journal of Contemporary Ethnography*, 24: 68-98. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/249714282\\_Emotional\\_and\\_Ethical\\_Quagmires\\_in\\_Returning\\_to\\_the\\_Field](https://www.researchgate.net/publication/249714282_Emotional_and_Ethical_Quagmires_in_Returning_to_the_Field)

Ellis, C. (1997). Evocative autoethnography: Writing emotionally about our lives. *Representation and the text: Re-framing the narrative voice* (σσ. 115-139). Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/305221646\\_Evocative\\_Autoethnography\\_Writing\\_Lives\\_and\\_Telling\\_Stories](https://www.researchgate.net/publication/305221646_Evocative_Autoethnography_Writing_Lives_and_Telling_Stories)

Ellis, C. (2004). The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography. *Altamira Press*. Ανακτήθηκε από: <https://books.google.gr/books?id=h-KgTdh8H24C&lpg=PP2&ots=4wNSTJSote&dq=The%20ethnographic%20I%3A%20A%20methodological%20novel%20about%20teaching%20and%20doing%20ethnography&lr&pg=PR4#v=onepage&q=The%20ethnographic%20I:%20A%20methodological%20novel%20about%20teaching%20and%20doing%20ethnography&f=false>

Ellis, C. (2007). Telling secrets, revealing lives: Relational ethics in research with intimate others. *Qualitative inquiry*, 13(1), 3-29. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/242261844\\_Telling\\_Secrets\\_Revealing\\_Lives](https://www.researchgate.net/publication/242261844_Telling_Secrets_Revealing_Lives)

Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: an overview. *Historical Social Research*, 273-290. Ανακτήθηκε από: <https://www.jstor.org/stable/23032294>

Hornberger, N. H. (2007). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. Στο O. García & C. Baker (Επιμ.), *BILINGUAL EDUCATION AND BILINGUALISM* (σσ. 177). Ανακτήθηκε από: <https://core.ac.uk/download/pdf/76388982.pdf>

Fishman, J. (1994). What Do You Lose When You Lose Your Language? Στο *First Stabilizing Indigenous Languages symposium*, 71-81 Ανακτήθηκε από <https://www2.nau.edu/jar/SIL/Fishman1.pdf>

García, O., Bartlett, L., & Kleifgen, J. A. (2007). From Biliteracy to Pluriliteracies. Στο P. Auer & Li Wei (Επιμ.), *Handbook of Applied Linguistics*. (σσ. 207-228). Berlin: Mouton/de Gruyter. Ανακτήθηκε από: [https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=vx2jJ70WX2cC&oi=fnd&pg=PA207&dq=Garc%3ADa,+O.,+Bartlett,+L.,+%26+Kleifgen,+J.+A.+\(2007\).+From+Biliteracy+to+Pluriliteracies.+%CE%A3%CF%84%CE%BF+P.+Auer,+Li+Wei+\(Eds.\).+Handbook+of+Applied+Linguistics.+\(%CF%83%CF%83.+207-](https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=vx2jJ70WX2cC&oi=fnd&pg=PA207&dq=Garc%3ADa,+O.,+Bartlett,+L.,+%26+Kleifgen,+J.+A.+(2007).+From+Biliteracy+to+Pluriliteracies.+%CE%A3%CF%84%CE%BF+P.+Auer,+Li+Wei+(Eds.).+Handbook+of+Applied+Linguistics.+(%CF%83%CF%83.+207-)



[228\).+Berlin:+Mouton/de+Gruyter.++&ots=NeRnuR0Woq&sig=fGPIEq7-xTRHHT28O5due7YAQdI&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](#)

Gouzouasis, P., & Ryu, J. Y. (2015). A pedagogical tale from the piano studio: Autoethnography in early childhood music education research. *Music Education Research*, 17(4), 397-420. Ανακτήθηκε από: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/86568285/5\\_Gouzouasis\\_Ryu\\_2015-libre.pdf?1653673472=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA\\_pedagogical\\_tale\\_from\\_the\\_piano\\_studio.pdf&Expires=1694560812&Signature=Y3II5VsXmRXAAkt1jL-tAnVrNV8WUDhusTh76LPSwxRHWY0sY5zGBkdrOkGztAORhaoNFzuxGVkj5huaX0uy60sD0qhVSQpyPSaAsBO6vVo~WEQEudYoeVpls0Xil3ftnV2kLnGjUSzxCqoxwsBkz38shQPiYp9O-sDEanai24sW6q8Rl3KjvQTEeWJ66bOaaKcLZogJkCtyci~r8Dkhu8beUL6xtE9CY4efr~RsAimuzeO50bBZPlcGG4a8C50j25dy-4ahcPIJXzA1NdFRYHfDxBLFmL7PHklVMmfKrF4eFnzAsaAfi579LOEoDW%CE%B1kFbADh-75E4qF-N-XqndH9w\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/86568285/5_Gouzouasis_Ryu_2015-libre.pdf?1653673472=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_pedagogical_tale_from_the_piano_studio.pdf&Expires=1694560812&Signature=Y3II5VsXmRXAAkt1jL-tAnVrNV8WUDhusTh76LPSwxRHWY0sY5zGBkdrOkGztAORhaoNFzuxGVkj5huaX0uy60sD0qhVSQpyPSaAsBO6vVo~WEQEudYoeVpls0Xil3ftnV2kLnGjUSzxCqoxwsBkz38shQPiYp9O-sDEanai24sW6q8Rl3KjvQTEeWJ66bOaaKcLZogJkCtyci~r8Dkhu8beUL6xtE9CY4efr~RsAimuzeO50bBZPlcGG4a8C50j25dy-4ahcPIJXzA1NdFRYHfDxBLFmL7PHklVMmfKrF4eFnzAsaAfi579LOEoDW%CE%B1kFbADh-75E4qF-N-XqndH9w_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

Janks, H., Dixon, K., Ferreira, A., Granville, S.& Newfield, D. (2014). *Doing critical literacy: Texts and activities for students and teachers*. New York: Routledge.

Jones, S. H. (2005). Autoethnography: Making the personal political. Στο N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Επιμ.), *The Sage Handbook of Qualitative research* (σ.σ. 763-791). USA: Sage. Ανακτήθηκε από: [https://books.google.gr/books?id=ocGxhJEMf0kC&lpg=PA205&ots=tfYaicv8x6&dq=Holman%20Jones%2C%20S.%20\(2005\).%20Autoethnography%3A%20Making%20the%20personal%20political.%20In%20N.%20K.%20Denzin%20%26%20Y.%20S.%20Lincoln%20\(Eds.\)%2C%20Handbook%20of%20qualitative%20research%20\(pp.%20763%2E%2080%2093791\).%20Thousand%20Oaks%2C%20CA%3A%20SAGE.&lr&pg=PA205#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?id=ocGxhJEMf0kC&lpg=PA205&ots=tfYaicv8x6&dq=Holman%20Jones%2C%20S.%20(2005).%20Autoethnography%3A%20Making%20the%20personal%20political.%20In%20N.%20K.%20Denzin%20%26%20Y.%20S.%20Lincoln%20(Eds.)%2C%20Handbook%20of%20qualitative%20research%20(pp.%20763%2E%2080%2093791).%20Thousand%20Oaks%2C%20CA%3A%20SAGE.&lr&pg=PA205#v=onepage&q&f=false)

Keleş, U. (2022). Writing a “good” autoethnography in educational research: A modest proposal. *The Qualitative Report*, 27(9), 2026-2046. Ανακτήθηκε από: [https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as\\_sdt=0%2C5&q=Kele%C5%9F%2C+2022+autoethnography&btnG=&oq=kele%C5%9F+2022+autoethnography](https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Kele%C5%9F%2C+2022+autoethnography&btnG=&oq=kele%C5%9F+2022+autoethnography)

Kenner, C., & Kress, G. (2003). The multisemiotic resources of biliterate children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3 (2), 179-202. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1177/14687984030032004>.

Kiliari A. (2009) Language practice in Greece: the effects of European policy on multilingualism. *European Journal of Language Policy* (σσ. 21-28). Ανακτήθηκε από: <https://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL13/Instructional%20Package/01.%20Language%20policy%20Greece/Language%20practice%20in%20Greece.pdf>

Kiliari, A. (2014) Heritage languages in Greek public schools? Immigrant pupils' attitudes and skills. Στο A. Psaltou-Joycey, E. Agathopoulou, & M. Mattheoudakis (Επιμ.) *Crosscurricular Approaches to Language Education* (σσ.191-207). Cambridge Scholars Publishing. Ανακτήθηκε από: <http://www.cambridgescholars.com/cross-curricular-approaches-to-language-education>





Kostouli, T. & Mitakidou, S. (2009). Policies as top-down structures versus as lived realities: An investigation of literacy policies in Greek schools. Στο S. Mitakidou, E. Tressou, B. B. Swadener & C. A. Grant (Επιμ.), *Beyond pedagogies of exclusion in diverse childhood contexts: Transnational Challenges* (σσ. 47-63). New York: Palgrave Macmillan.

Ανακτήθηκε από:  
[https://www.researchgate.net/publication/304729073\\_Policies\\_as\\_Top-Down\\_Structures\\_versus\\_Lived\\_Realities\\_An\\_Investigation\\_of\\_Literacy\\_Policies\\_in\\_Greek\\_Schools](https://www.researchgate.net/publication/304729073_Policies_as_Top-Down_Structures_versus_Lived_Realities_An_Investigation_of_Literacy_Policies_in_Greek_Schools)

Luke, A. 2012: Critical Literacy: Foundational Notes, *Theory Into Practice*, 51:1, 4-11. Ανακτήθηκε από:

[https://www.researchgate.net/publication/233064806\\_Critical\\_Literacy\\_Foundational\\_Notes](https://www.researchgate.net/publication/233064806_Critical_Literacy_Foundational_Notes)

Maso, I. (2001). Phenomenology and ethnography. *Handbook of ethnography*, 136-144. Ανακτήθηκε από: <https://books.google.gr/books?id=KtEx1-A9SvMC&lpg=PA136&ots=ErdMbVtzpN&dq=Maso%202001&lr&pg=PA136#v=onepage&q=Maso%202001&f=false>

Reinelt, J. (1998). Notes for a radical democratic theatre: Productive crisis and the challenge of indeterminacy. Στο J. Colleran & J. S. Spencer (Επιμ.), *Staging resistance: Essays on political theatre* (σσ. 283-300). Ann Arbor: University of Michigan Press.

Reyes, I. (2006). Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6 (3), 267-292. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1177/1468798406069801>.

Ronai, C. R. (1996). My mother is mentally retarded. *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing*, 1, 109-131. Ανακτήθηκε από: [https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=wLHjuuLA5cC&oi=fnd&pg=PA109&dq=Ronai,+C.+R.+\(1996\).+My+mother+is+mentally+retarded.+Composing+ethnography:+Alternative+forms+of+qualitative+writing,+1,+109-131.+&ots=1jci0Z7njM&sig=zaM3yX7AOsYmTfZhC1sQTIidilHc&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=wLHjuuLA5cC&oi=fnd&pg=PA109&dq=Ronai,+C.+R.+(1996).+My+mother+is+mentally+retarded.+Composing+ethnography:+Alternative+forms+of+qualitative+writing,+1,+109-131.+&ots=1jci0Z7njM&sig=zaM3yX7AOsYmTfZhC1sQTIidilHc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Spry, T. (2001). Performing autoethnography: An embodied methodological practice. *Qualitative Inquiry*, 7, 706-732. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/241521662\\_Performing\\_Autoethnography\\_An\\_Embodied\\_Methodological\\_Praxis](https://www.researchgate.net/publication/241521662_Performing_Autoethnography_An_Embodied_Methodological_Praxis)

Starr, L. J. (2010). The use of autoethnography in educational research: Locating who we are in what we do. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 3(1). Ανακτήθηκε από: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30477>

Unisef (2019). *Access to formal education for refugee and migrant children residing in urban accommodation (apartments, shelters and hotels for UAC, SIL apartments)* - June 2019 Ανακτήθηκε από: <https://www.unicef.org/greece/sites/unicef.org.greece/files/2019-11/Access-to-education-for-refugee-and-migrant-children-in-greece-data-report-june-2019.pdf>





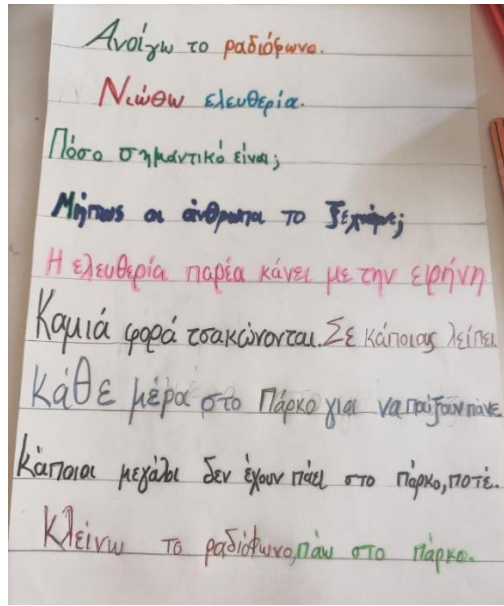
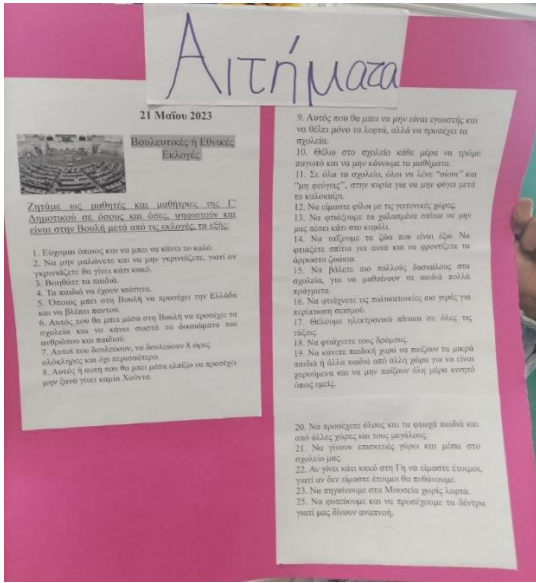
United Nations (2020). Educate children in their mother tongue, urges UN rights expert. Ανακτήθηκε από: <https://news.un.org/en/story/2020/03/1059241>

Walford, G. (2004). Finding the limits: autoethnography and being an Oxford University proctor. *Qualitative Research*, 4(3), 403-17. Ανακτήθηκε από:

**Βίντεο:** Abuela Grillo: [https://www.youtube.com/watch?v=AXz4XPuB\\_BM](https://www.youtube.com/watch?v=AXz4XPuB_BM)



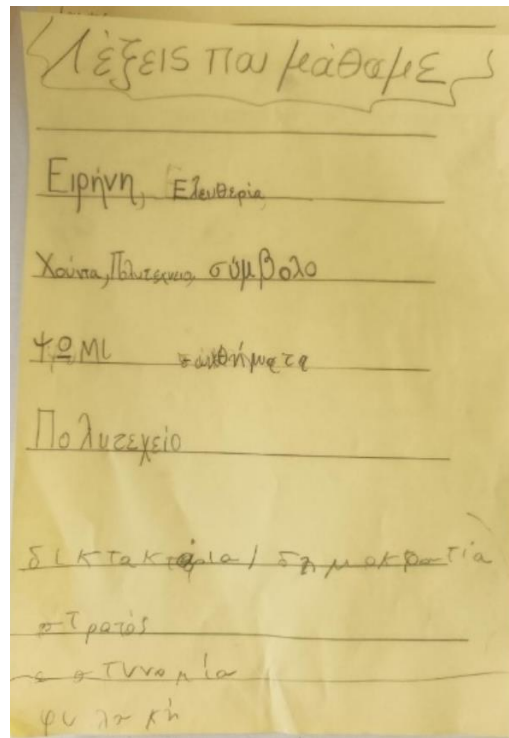
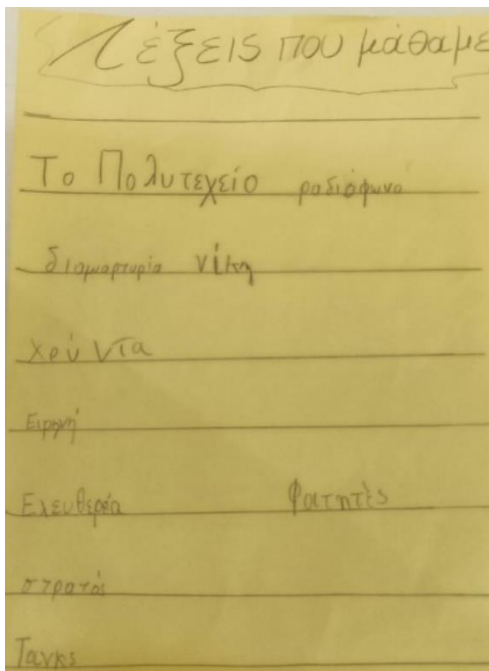
# Παράρτημα

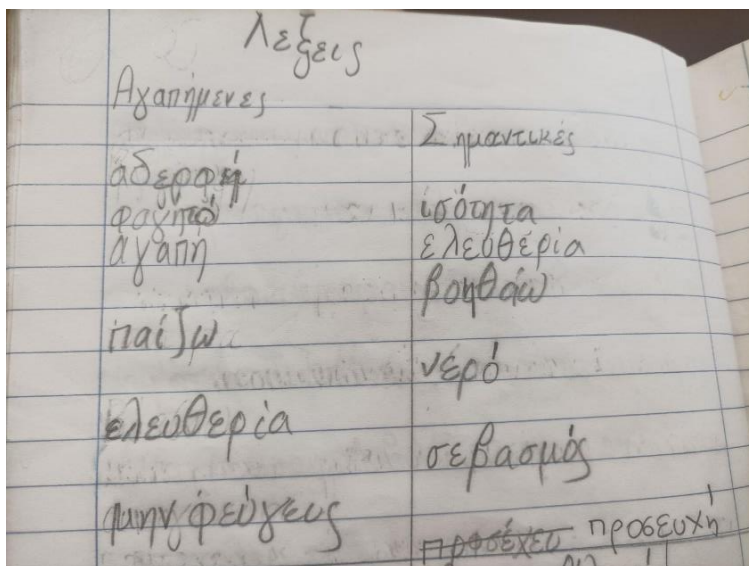
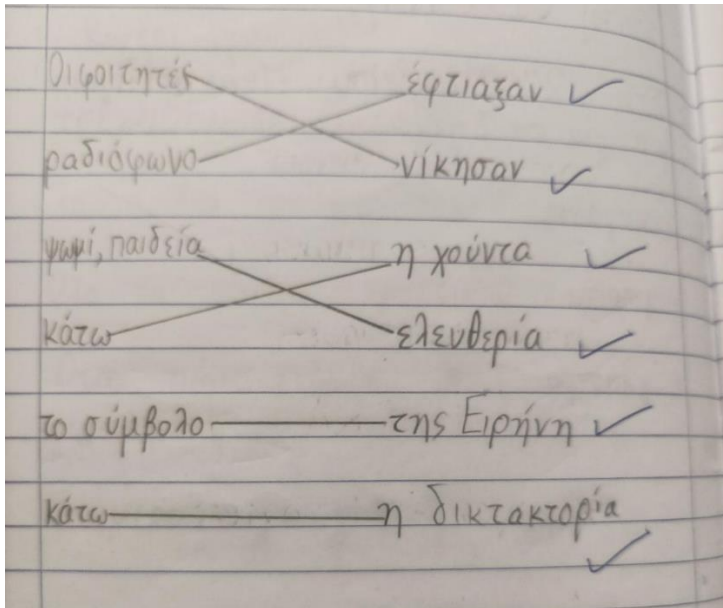


1. Συνειρμός της έννοιας «Χούντας»

2. Ποίημα με θέμα το Πολυτεχνείο.

3. Ιδνεοθύελλα (δύο ομάδες), λίγες μέρες μετά την επεξεργασία του Πολυτεχνείου & άσκηση λεξιλογίου (ατομική εργασία).







4.Εικαστική έκφραση για τα γεγονότα του Πολυτεχνείου.

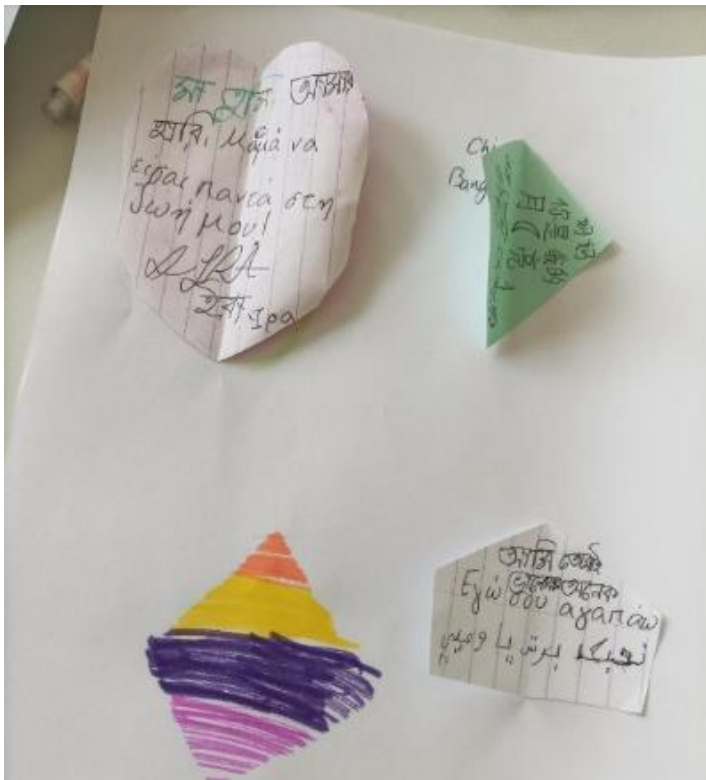




5. Οι μητρικές γλώσσες



Ομαδική δράση



Ευχητήρια κάρτα σε όλες τις γλώσσες, πρωτοβουλία μαθήτριας με καταγωγή από το Μπαγκλαντές, που ακολούθησαν και άλλοι/ες.



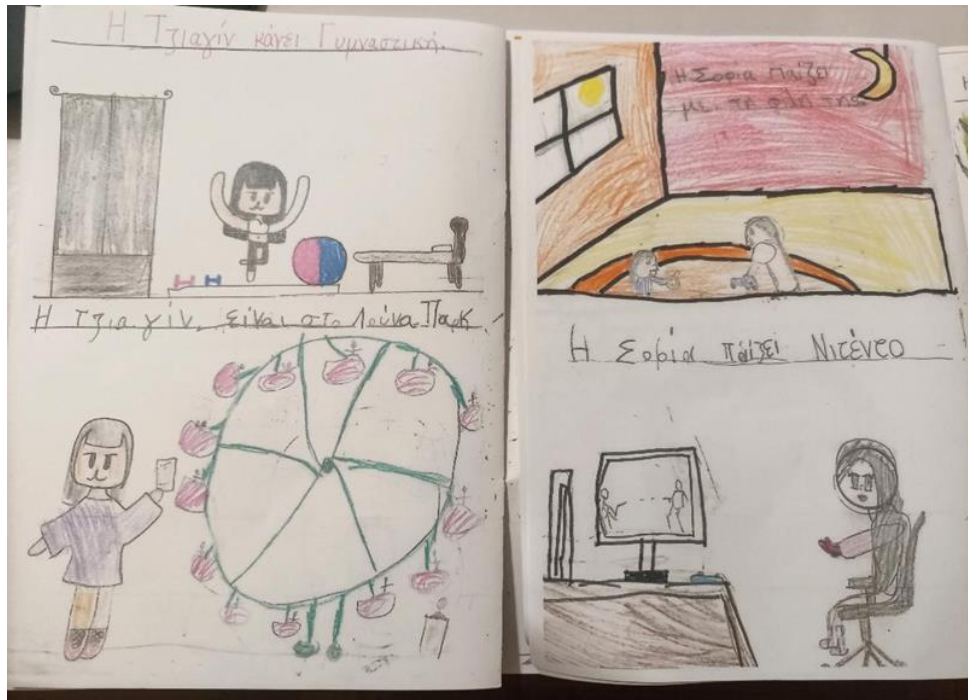


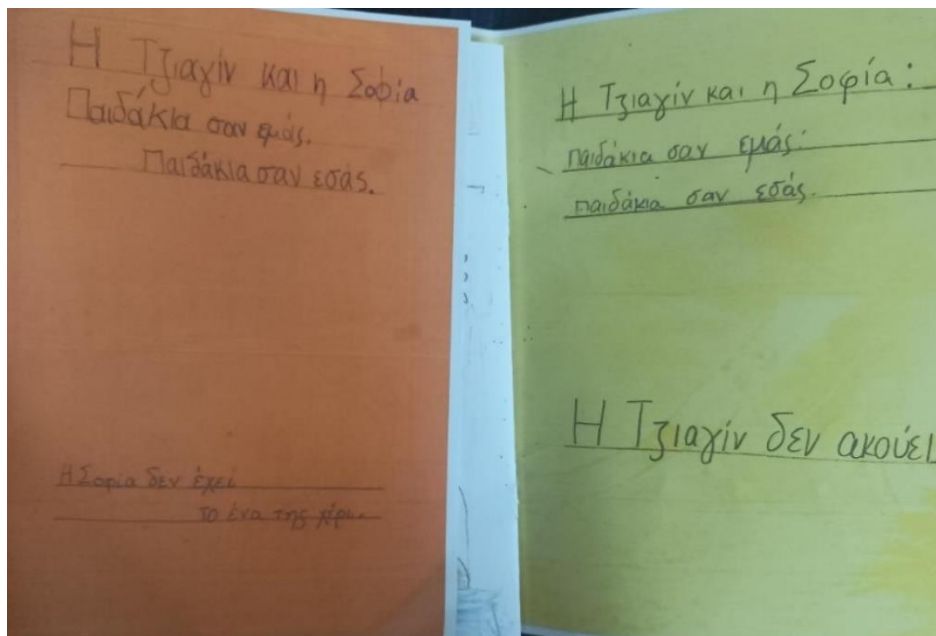
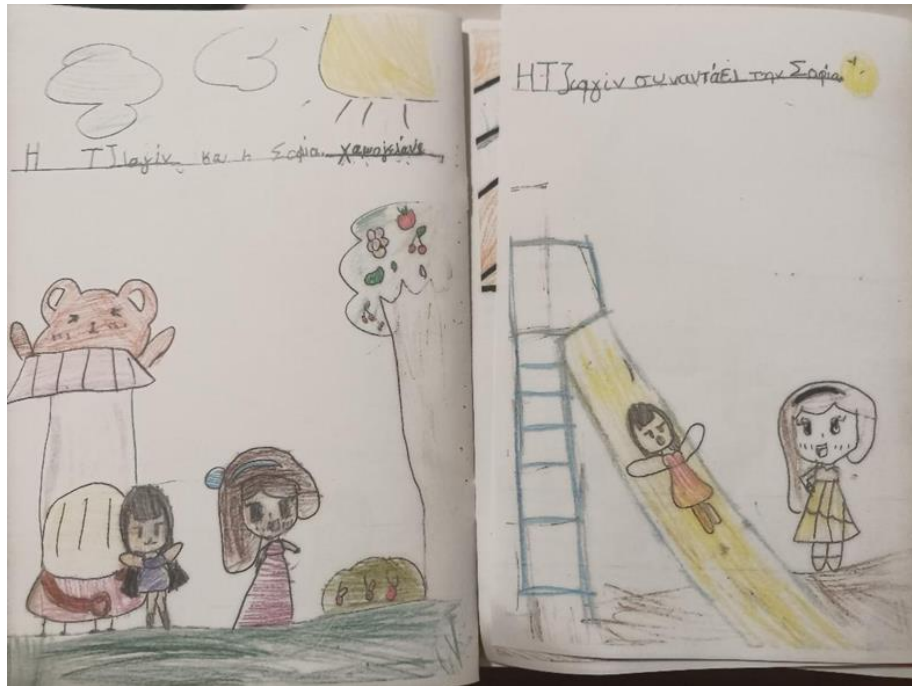
Γιορτή τέλους, έννοιες στην Γ1.

6. Προέκταση μέσω δημιουργικής γραφής, του κειμένου «Η Αργυρώ γελάει»..







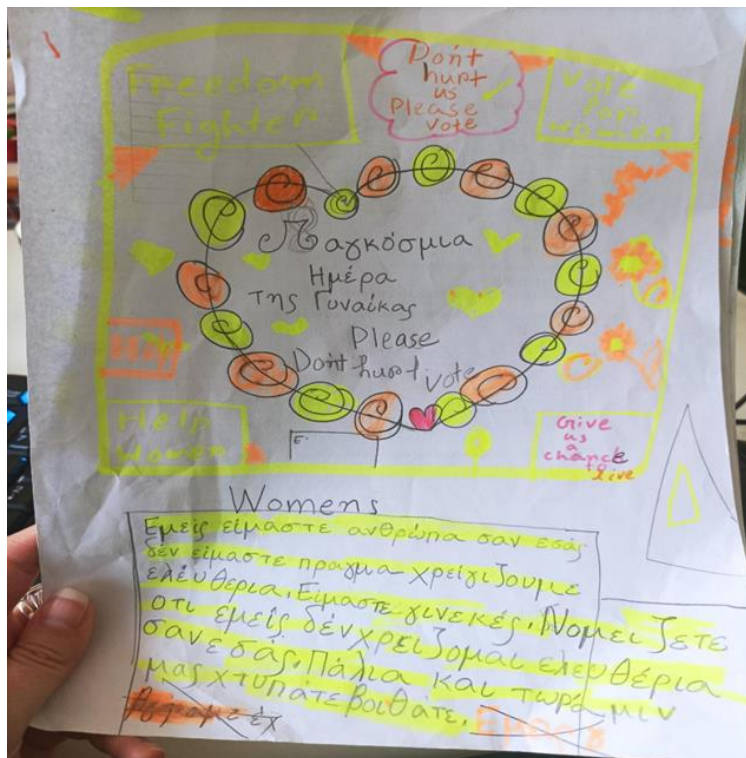




7. Δράση Παγκόσμια Μέρα Βιβλίου, Παρουσίαση των βιβλίων της τάξης



8. Το αυθεντικό κείμενο (ποίημα) της μαθήτριας που ταξίδεψε στο σπίτι και την κοινότητά της και ηχογραφήθηκε στα μενγκάλι και τα ελληνικά στο 2ο Podcast.





## 9. Εκφωνημένο κείμενο - 1ο podcast

### Ειδήσεις

- Μια εβδομάδα πέρασε από τον φονικό σεισμό που έγινε στα σύνορα Τουρκίας και Συρίας.
- Οι νεκροί φτάνουν τους 30.00 (τριάντα χιλιάδες)
- Η βοήθεια από όλες τις χώρες συνεχίζεται.

### **Λίγη ελπίδα μέσα στα χαλάσματα.**

#### Τουρκία

- Μωράκι 2 μηνών βρέθηκε μέσα στα χαλάσματα μετά από 6 μέρες.
- Ζωντανό, χωρίς φαγητό και νερό.
- Τώρα είναι στο Νοσοκομείο.
- Ήταν χαμογελαστό στις φωτογραφίες!

#### Συρία:

- Δύο αδέρφια βρέθηκαν κάτω από τα χαλάσματα 17 ώρες μετά.
- Το κορίτσι προστάτευε το μικρό αδερφάκι της.

### **Συγκινητική η βοήθεια του κόσμου.**

- Σε όλες τις χώρες του κόσμου αλλά και στην Ελλάδα άνθρωποι, μαζεύουν όσα περισσότερα πράγματα μπορούν.
- Σε χώρους δουλειάς (σχολεία, νοσοκομεία, μαγαζιά), σε γειτονιές, αλλά και στα Δημαρχία.
- Όλοι και όλες είναι στεναχωρημένοι.
- Η αλληλεγγύη του κόσμου είναι μεγάλη!

**16 Φεβρουαρίου 2023**

### Ειδήσεις:





### **Μικροί ήρωες και μικρές ηρωίδες ανάμεσά μας.**

- Χθες 15 Φεβρουαρίου ήταν η Παγκόσμια Μέρα κατά του παιδικού **καρκίνου**.
- Πρέπει να έχουν πιο πολύ βοήθεια τα παιδιά και οι οικογένειες.
- Να μην θυμόμαστε μόνο σήμερα την δυσκολία αυτή, αλλά οι χώρες να βοηθάνε κάθε μέρα τα παιδιά ήρωες!

### **Ο ήρωας σκύλος**

- Ένας σκύλος διασώστης από το Μεξικό, βοήθησε τους διασώστες της ομάδας του, στα χαλάσματα της Τουρκίας.
- Οι εκπαιδευτές υποστηρίζουν ότι το 70% (της εκατό), της προσπάθειας στα χαλάσματα, ανήκει στους σκύλους διασώστες.
- Το 30% (της εκατό) στους ανθρώπους διασώστες.
- Δυστυχώς ο Πορτέο πέθανε πάνω στο καθήκον χθες 15 Φεβρουαρίου.
- Ήταν άρρωστος από καρκίνο.
- Υπάρχουν ήρωες ζώα.
- Υπάρχουν ήρωες μικροί άνθρωποι.
- Αυτοί πάνω ήταν οι ήρωες της εβδομάδας μας!

### **13ης Φεβρουαρίου ήταν η Παγκόσμια Μέρα Ραδιοφώνου**

- Το ξέρατε ;
- Πού ακούμε σήμερα ραδιόφωνο ;
- Έχει ο φύλακας μας.
- Στο σπίτι.
- Στα μαγαζιά.
- Στο αυτοκίνητο.
- Οι φοιτητές στο Πολυτεχνείο έφτιαξαν ραδιοφωνικό σταθμό δικό τους.
- Ο παππούς και η γιαγιά άκουγαν και ακούνε ραδιόφωνο πολύ.
- Εσείς ακούτε ραδιόφωνο;
- Υπάρχουν και σταθμοί για παιδιά.
- Με παιδικά τραγούδια!
- Θα θέλαμε περισσότερο όμως!



### Ξέρετε

- Σύμφωνα με το άρθρο 13 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, που μιλάει για την ελεύθερη έκφραση.
- Τα παιδιά έχουν δικαίωμα να αναζητούν, να μαθαίνουν και να μεταδίδουν πληροφορίες.

### Γιατί είναι σημαντικό το ραδιόφωνο;

- Γιατί μπορούμε να ακούμε ειδήσεις.
- Το ραδιόφωνο μας κάνει παρέα.
- Φτιάχνουμε δικές μας εικόνες.
- Δημιουργεί φαντασία.
- Μπορούμε να ακούσουμε σταθμούς από όλες τις χώρες.
- Μπορούμε να ακούσουμε πολλές διαφορετικές γλώσσες και μουσικές.
- Είναι πιο ελεύθερο το ραδιόφωνο.
- Συμφωνείτε;

## 10. Εκφωνημένο κείμενο -2ο podcast

### Ειδήσεις

#### Η άνοιξη δεν ήρθε... Σταμάτησε στα Τέμπε

- Αργά το βράδυ 28 Φεβρουαρίου έγινε σύγκρουση δύο τρένων, ένα τρένο με κόσμο, επιβατικό και ένα τρένο με φορτία, εμπορικό.
- Σκοτώθηκαν 57 άνθρωποι. Πάρα πολλοί είναι τραυματισμένοι.
- Οι άνθρωποι σε όλη την χώρα είναι λυπημένοι για τους νεκρούς και πολύ θυμωμένοι με την Πολιτεία.
- Είναι δυνατόν το 2023 να μην έχουμε δύο δρόμους για κάθε ένα τρένο;
- Που είναι η ασφάλεια;
- Είναι δυνατόν να γίνονται τέτοια δυστυχήματα;
- Γιατί δεν τα έχουν φτιάξει;
- Τι κάνουν τόση τεχνολογία;





### Οι φοιτητές

- Δύο φοιτητές ένας 19 και ένας 20 χρονών, έσωσαν όσους περισσότερους ανθρώπους μπορούσαν.

- Ο Άγγελος και ο Ανδρέας.
- Ο Άγγελος βοήθησε 16 άτομα.
- Ο Αντρέας βοήθησε 10 άτομα.
- Ήταν δύσκολο, είχε σκοτάδι, καπνούς, φωτιά, αίμα και τραυματισμένους

ανθρώπους.

- Αυτοί οι δύο είναι ήρωες. Και οι δύο λένε ότι δεν είναι ήρωες.
- Αυτά τα παιδιά είναι ταπεινά και γενναία.

### Μαθητές

Σε πολλά σχολεία Γυμνάσια και Λύκεια σε όλη την χώρα, μαθητές και μαθήτριες φτιάχνουν με τις τσάντες τους, συνθήματα.

### Στέλνουν μήνυμα στην Πολιτεία:

- Ότι ήταν λάθος τους.
- Ότι δεν θα ξεχάσουν οι νέοι.

### 8 Μαρτίου, η Παγκόσμια Μέρα των Γυναικών.

- Γιατί έχουμε τέτοια μέρα;
- Γιατί νόμιζαν κάποιοι άνθρωποι σε όλες τις χώρες, ότι τα αγόρια είναι ανώτερα και καλύτερα από τα κορίτσια.

- Οι άντρες παλιά και σήμερα χτυπάνε και φωνάζουν τις γυναίκες.
- Πρέπει να σταματήσει αυτό.

- Οι γυναίκες δεν είχαν και ακόμη δεν έχουν ίδια δικαιώματα σε όλον τον κόσμο..

- Το ξέρατε ότι δεν άφηναν τις γυναίκες να ψηφίζουν;
- Οι άντρες ψήφιζαν και οι γυναίκες όχι.

### Ψάξουμε ότι:



- Πρώτη φορά οι γυναίκες ψήφισαν στην Ελλάδα στις δημοτικές εκλογές, το 1934.
- Μόνο όσες είχαν κλείσει τα 30 χρόνια.
- Σε βουλευτικές εκλογές, οι Ελληνίδες ψήφισαν για πρώτη φορά, το 1956, όλες σε ίδια ηλικία με τους άντρες.
- Αν ψάξετε θα βρείτε ημερομηνίες από όλο τον κόσμο για την ψήφο των γυναικών.
- Κάντε το!

**Οι γυναίκες για να αλλάξουν το άδικο, βγήκαν στους δρόμους και είπαν:**

- Θέλουμε ελευθερία.
- Θέλουμε να είμαστε ίσες.
- VOTES FOR WOMEN.
- WE WANT FREEDOM.

**Ένα ποίημα**

Παγκόσμια Ημέρα της Γυναίκας - International Womens Day

*Εμείς είμαστε άνθρωποι σαν εσάς*

*Δεν είμαστε πράγματα.*

*Χρειαζόμαστε ελευθερία.*

*Είμαστε γυναίκες.*

*Νομίζετε ότι εμείς δεν χρειαζόμαστε ελευθερία σαν εσάς;*

*Παλιά και τώρα μην μας χτυπάτε, βοηθάτε.*

**Έχετε δει ποτέ ένα γήπεδο γεμάτο λούτρινα κουκλάκια;**

- Στις 6 Φεβρουαρίου οι οπαδοί, της τουρκικής ομάδας Μπεσίκτας, έκαναν κάτι σπουδαίο.
- Πέταξαν μέσα στο γήπεδο, χιλιάδες λούτρινα κουκλάκια.
- Γιατί το έκαναν αυτό;



- Για να πουν, ότι τους στεναχώρησε ο θάνατος τόσων παιδιών από τον σεισμό.
- Να δώσουν ένα μήνυμα στην Πολιτεία.
- Το ποδόσφαιρο μπορεί να ενώνει και όχι να χωρίζει.

### 11.Εκφωνημένο κείμενο -3ο podcast

#### **Πότκαστ Απριλίου.**

- Ένα πράσινο Πότκαστ, αφιερωμένο στη γη.
- 22 Απριλίου ήταν η Παγκόσμια Ημέρα της Γης, μάλιστα...
- Το Νερό είναι δημόσιο αγαθό και δικαίωμα το ξέρετε;
- Έχει αρχίσει μια συζήτηση για το νερό και πως μπορούμε να το προστατέψουμε σε όλο τον κόσμο.

#### **Ας δούμε κάποια σημαντικά σημεία:**

- Πρέπει να είναι ποιοτικό, φθηνό και να έχουμε όλοι/ες πρόσβαση σ'όλον τον κόσμο.
- Να μην το σπαταλάμε.
- Να προσέχουμε, να παίρνουμε μέτρα.
- Να ενημερώνουν τον κόσμο για να προστατεύσουμε και να μην σπαταλάμε το νερό.
- Ποιοι και ποιες πρέπει να το κάνουν;
- Ο Πρωθυπουργός, ο Δήμος, οι ειδήσεις, οι αφίσες στους δρόμους, στις πλατείες.

#### **Τρόποι εξοικονόμησης**

- Σας δίνουμε ιδέες.
- Κάντε τες πράξη παρακαλώ!
- Κλείνω την βρύση όσο βουρτσίζω τα δόντια.
- Φτιάχνω τις βρύσες να μην τρέχουν.



- Δεν ανοίγουμε τις βρύσες τέρμα.
- Πλένουμε το αυτοκίνητο με κουβά όχι με λάστιχο.
- Δεν αφήνουμε να τρέχει το νερό, ενώ σαπουνίζουμε τα χέρια.
- Γεμίζουμε το πλυντήριο για να το βάλουμε μπροστά.

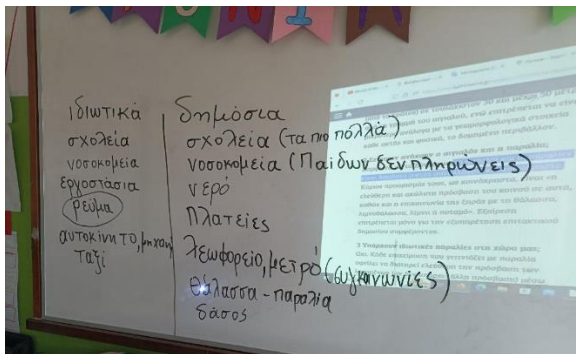
### Έχετε δει ποτέ καφέ κάδο;

- Έχετε ακούσει για την Κομποστοποίηση;
- Σας έχουμε και άλλες ιδέες, για να βοηθήσουμε τη Γη.

### Γιατί κάνουμε Κομποστοποίηση;

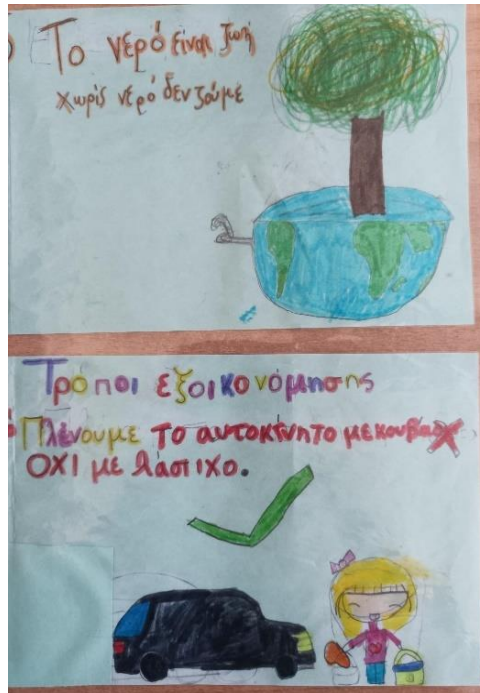
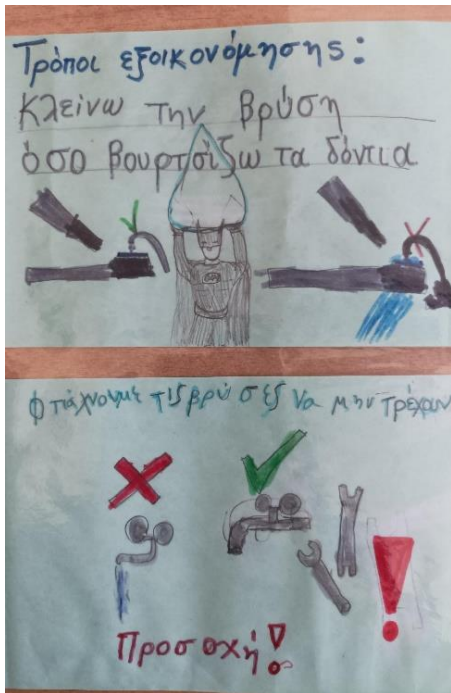
- Για να βοηθήσουμε τη φύση.
- Για να φτιάξουμε φυσικό λίπασμα.
- Για να μην γεμίσουμε σκουπίδια άχρηστα.
- Λιγότερα σκουπίδια, περισσότερο λίπασμα.
- Προϊόντα από την γη να γυρνάνε στην γη πάλι.
- Ρωτήστε τον Δήμο σας για αυτό.
- Ζητήστε έναν καφέ κάδο στην γειτονιά σας.

12. Απαντήσεις μαθητών/τριών μετά την αποσαφήνιση των λέξεων δημόσιο-ιδιωτικό.



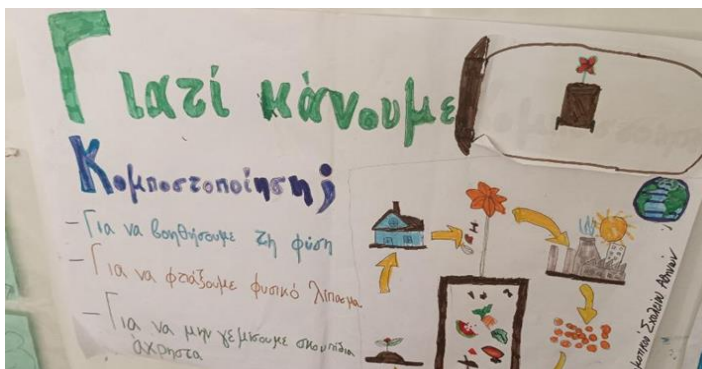


### 13 Τρόποι Εξοικονόμησης νερού





#### 14. Αφίσες Κομποστοποίησης



#### Τα Podcast (ήχος)

##### 15. Κουδούνι Επικαιρότητας 1 Podcast

[https://drive.google.com/file/d/1wfGKZ-MTWIRj\\_0hA593Dhl8tZA2fgIt/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1wfGKZ-MTWIRj_0hA593Dhl8tZA2fgIt/view?usp=sharing)

##### 16. Κουδούνι Επικαιρότητας 2 Podcast





<https://drive.google.com/file/d/1-pxyCkyx0E-sT-ZNfP3CudjMUL5Jjifg/view?usp=sharing>

17. Κουδούνι Επικαιρότητας 3 Podcast

<https://drive.google.com/file/d/1ubEWnMvpehtkX6R9e0Rvzy4yCacAwmK1/view?usp=sharing>

### **Τα Podcast στις μητρικές**

18. Podcast 1 μητρικές αραβικά μπενγκάλι κινέζικα

<https://drive.google.com/file/d/104ffnVpyU4sHI6ABIIeIaZtiELmSYkTp/view?usp=sharing>

19. Podcast 2 μητρικές μπενγκάλι κινέζικα αραβικά

<https://drive.google.com/file/d/104yPDsjT482Fmd1phX381H8sy6XvIfcR/view?usp=sharing>

20. Podcast 3 μητρικές μπενγκάλι αραβικά κινέζικα

<https://drive.google.com/file/d/100I9YoUBvhdSYdGQg3y2xuNMvK1gSOnA/view?usp=sharing>



21. Υπεύθυνη Δήλωση – Συγκατάθεση

Τα υπογεγραμμένα έγγραφα έχουν κατατεθεί στον διευθυντή του σχολείου.

Αγαπητοί γονείς

Στο πλαίσιο της Διπλωματικής μου εργασίας στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, στο Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, παρακαλώ να συναινέσετε στη χρήση του γραπτού και φωτογραφικού υλικού καθώς και τα ηχογραφημένα PODCAST (ακούγεται μόνο η φωνή των παιδιών) που παρήχθησαν από τους μαθητές και τις μαθήτριες της Γ' τάξης κατά τη σχολική χρονιά 2022-2023.

Βεβαιώνεται ότι τα στοιχεία των παιδιών, όπως και τα πρόσωπα δεν θα φαίνονται, σύμφωνα με την αρχή προστασίας των προσωπικών δεδομένων.

Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας.

Η υπεύθυνη εκπαιδευτικός Γ' τάξης 2022-2023  
Σοφία Λύτρα

**ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ**

Ο/Η υπογεγραμμένος /η ..... πατέρας / μητέρα / κηδεμόνας του/της μαθητ..... της Γ' τάξης ..... Δημοτικού Σχολείου Αθηνών δηλώνω ότι επιτρέπω τη χρήση των παραπάνω παιδαγωγικών υλικών για επιστημονικούς λόγους.

Ο δηλών/ η δηλούσα

Υπογραφή .....

Αθήνα, 15 /6/2023