



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Διπλωματική εργασία

**«Οι διδακτικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών Τμημάτων
Υποδοχής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της
Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας»**

Χουντάλου Γεωργία | Α.Μ: 215043

Εξεταστική Επιτροπή: Αθανάσιος Μιχάλης (επιβλέπων)

Χρήστος Παρθένης

Ευανθία Έλλη Μηλίγκου

Αθήνα, 2019

Ευχαριστίες

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω προς τον κ. Αθανάσιο Μιχάλη, καθηγητή του Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για την πολύτιμη βοήθειά του. Με τη συνεχή καθοδήγηση και τις εύστοχες παρατηρήσεις του συνέβαλε στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Επίσης, ευχαριστώ θερμά τους καθηγητές μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, κ. Χρήστο Παρθένη και κ. Ευανθία-Έλλη Μηλίγκου για τους γόνιμους διαλόγους και τις γνώσεις και στάσεις που αποκόμισα από τα μαθήματα. Ακόμη, τις ευχαριστίες μου εκφράζω προς όλους τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που αποτέλεσαν το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας, για την πρόθυμη συμμετοχή και τη συνεργασία τους. Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στους φίλους και συναδέλφους που με στήριξαν ηθικά και πρακτικά. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την ηθική συμπαράσταση κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Περιεχόμενα

Περίληψη	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	12
1. Η Δεύτερη Γλώσσα και η Εκμάθηση/Κατάκτησή Της	12
1.1. Αποσαφήνιση Όρων	12
1.2. Πορεία Κατάκτησης της Γ2	16
1.3. Παράγοντες που Επηρεάζουν τη Μάθηση	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	30
2.1. Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης	30
2.1.1. Παραδοσιακή-Γραμματικομεταφραστική Μέθοδος	30
2.1.2. Δομιστική Μέθοδος (Μεταρρυθμιστικό Κίνημα)	30
2.1.3. Άμεση Μέθοδος	31
2.1.4. Ακουστικο-Προφορική Μέθοδος	32
2.1.5. Μέθοδος Ολικής Φυσικής Αντίδρασης	33
2.1.6. Επικοινωνιακή Προσέγγιση	34
2.1.7. Διεργαστική Διδασκαλία	37
2.1.8. Εστίαση στον Τύπο	38
2.2. Η Κατάκτηση της Πρώτης Γραφής	38
2.2.1. Ολιστική Προσέγγιση	38
2.2.2. Αναλυτικοσυνθετική Μέθοδος	39

2.2.3. Αναδυόμενος Γραμματισμός	40
2.3. Διδακτικές Στρατηγικές Εκπαιδευτικών για τη Διδασκαλία της Γλώσσας	41
2.3.1. Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία	41
2.3.2. Αλληλοδιδασκτική Μέθοδος	45
2.3.3. Εξατομικευμένη Διδασκαλία	47
2.3.4. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	47
2.3.5. Ανακαλυπτική Μάθηση	48
2.3.6. Μέθοδος Project	49
2.3.7. Πολυγραμματισμοί	52
2.3.8. Δραματοποίηση	53
2.3.9. Ψηφιακές Τεχνολογίες	55
2.4. Αξιολόγηση	61
2.4.1. Δραστηριοτήτων και Γνώσεων	61
2.4.2. Διαμορφωτική	62
2.4.3. Ανατροφοδότηση	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	65
3. Η Ελληνική Σχολική Πραγματικότητα	65
3.1. Στατιστικά Αφίξεων Προσφύγων και Μεταναστών στην Ελλάδα και Φοίτησης στα Ελληνικά Σχολεία	65
3.2. Τα Τμήματα Υποδοχής, οι Προδιαγραφές Ίδρυσης και Λειτουργίας τους και η Στελέχωσή τους	66
3.3. Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα Προτεινόμενα Εγχειρίδια για τη Διδασκαλία της Ελληνικής σε Πρόσφυγες	68

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	71
1. Μεθοδολογία της Έρευνας	71
1.1. Θέμα Έρευνας	73
1.2. Στόχοι Έρευνας	74
1.3. Ερευνητικά Ερωτήματα	74
1.4. Ερευνητικά Προβλήματα	74
2. Αποτελέσματα της Έρευνας	76
3. Συζήτηση	109
4. Συμπεράσματα	113
Βιβλιογραφικές Αναφορές	115
Παραρτήματα	123

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση, τη μελέτη και την κατανόηση της διαδικασίας εκμάθησης και κατάκτησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση των διδακτικών στρατηγικών μάθησης που εφαρμόζουν εκπαιδευτικοί σε Τμήματα Υποδοχής, καθώς και της αποτελεσματικότητάς αυτών. Πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα, με 13 συμμετέχοντες, όλοι εκπαιδευτικοί Τμημάτων Υποδοχής. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε ποιες τεχνικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, ενώ φαίνεται να είναι ιδιαίτερες αποτελεσματικές. Σε κάθε περίπτωση, αναδύεται η ανάγκη για περεταίρω διερεύνηση, καθώς υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί στην έρευνα.

Λέξεις-κλειδιά: διγλωσσία, ελληνική γλώσσα, δεύτερη γλώσσα, μητρική γλώσσα, Τμήματα Υποδοχής.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, η Ελλάδα έχει δεχθεί μία πληθώρα αλλαγών όσον αφορά τη σύνθεση του πληθυσμού της. Το γεγονός αυτό είχε ως άμεση συνέπεια να υποστούν αλλαγές και άλλοι τομείς, όπως είναι ο κοινωνικός, ο οικονομικός και ο πολιτισμικός. Εντούτοις, η Ελλάδα λόγω της προνομιακής γεωγραφικής της θέσης, δηλαδή στα Βαλκάνια, συναρτήσει της αποδόμησης των πολιτικών συστημάτων στην Ανατολική Ευρώπη, τη διάρθρωση νέων κρατών, τις αντίξοες συνθήκες διαβίωσης και την καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κυρίως σε κράτη της Μέσης Ανατολής, από «αποστολέας» έγινε «αποδέκτης» μεταναστών, παλιννοστούντων και προσφύγων. Αυτή η πραγματικότητα έχει επιδεινωθεί τα τελευταία χρόνια, λόγω των πολέμων και των πληθυσμιακών εκτοπισμών, κυρίως σε χώρες της Μέσης Ανατολής και της Αφρικής (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Μέσα σε λίγα μόλις χρόνια η εθνολογική και πολιτισμική ομοιογένεια, την οποία και συντηρούσε επί αιώνες το ελληνικό κράτος, αντικαθίσταται από πολυεθνικότητα και πολυπολιτισμικότητα. Στο παρελθόν, στο ελληνικό κράτος εντοπίζονταν επισήμως μόνο δύο (2) ιστορικές κοινότητες, αυτή των μουσουλμάνων της Θράκης, και εκείνη των Αθίγγανων. Αργότερα, εντοπίζει κανείς και άλλες κοινότητες, όπως είναι αυτές των Αλβανών, των ομογενών Ρώσων (κ.ά.), οι οποίες δεν έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική, φέροντας και αναπαράγοντας μία διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα που παρουσιάζει σημαντικές διαφορές με αυτή της ελληνικής (Μόττη-Στεφανίδη, 2015). Η πραγματικότητα αυτή αποτελεί μία πρόκληση για την επιστημονική κοινότητα, ως προς τη διερεύνηση των συνεπειών της υπό τις νέες *de facto* συνθήκες, καθώς και ως προς την πολιτική-πρακτική αντιμετώπιση των ζητημάτων που έχουν σχέση με την ένταξη των αλλοεθνών στους κοινωνικοπολιτικούς θεσμούς. Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί, ότι η πολυπολιτισμικότητα δεν σχετίζεται αποκλειστικά με μία ποσοτική διάσταση, αλλά και με την προώθηση της σε πολιτικό, πρακτικό και επιστημονικό επίπεδο (Μάρκου, 2010).

Στον ελλαδικό χώρο η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση κάνει την εμφάνισή της κατά τα τέλη της δεκαετίας του '80, αποσκοπώντας στην κάλυψη των αναγκών και των απαιτήσεων της νέας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η μεγάλη εισροή μεταναστών, καθώς και οι αλλαγές στη σύσταση και τη δομή της κοινωνίας, άλλαξαν το προφίλ της Ελλάδας, από το 1990 και έπειτα, από μία ομοιογενή χώρα σε μία

χώρα, η οποία στο εσωτερικό της φιλοξενεί μία σειρά από εθνικές ομάδες με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, με μετανάστες να έρχονται από τα Βαλκάνια, την Ανατολική Ευρώπη, την Ασία και τη Βόρεια Αφρική. Μόλις την προηγούμενη πενταετία, το ποσοστό των αλλοεθνών μαθητών ανέρχεται στο 10% (Παρθένης, 2013).

Η διαπολιτισμική προσέγγιση προάγει την επικοινωνία, τη συνεννόηση και τη συνεργασία ανάμεσα στους ανθρώπους που φέρουν διαφορετικές πολιτισμικές κουλτούρες. Το γεγονός αυτό προϋποθέτει την αναγνώριση και τον σεβασμό του άλλου ως πολίτη ισότιμου μέσα στο πλαίσιο μίας νέας διαπολιτισμικής κοινωνίας. Η επαφή και η επικοινωνία των διαφόρων πολιτισμών, καθώς και οι μεταξύ τους σχέσεις και αλληλεπιδράσεις, προϋποθέτουν τη διαμόρφωση ενός νέου ανθρώπου, ο οποίος είναι προϊόν της μίξης διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών που έχουν ως βάση τη φιλοσοφία μίας κυρίαρχης κουλτούρας. Η παραδοχή αυτή ενός νέου μοντέλου, αποσκοπεί στην υπέρβαση της εθνικής πολιτισμικής παράδοσης και τη διαμόρφωση ενός νέου ανθρώπου, απαλλαγμένου από κάθε λογής προκατάληψη και στερεότυπα (Μάρκου, 2010).

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Νικολάου (2011), είναι γεγονός ότι η στάση που διατηρεί ο Έλληνας πολίτης απέναντι στον αλλοεθνή, διαμορφώνεται από τη θέση που αυτός κατέχει στο αξιακό σύστημα του πολίτη. Σε αυτό το σύστημα οι αλλοδαποί κατηγοριοποιούνται σε: 1) αναβαθμισμένους ή υποβαθμισμένους, 2) συμπαθείς ή αντιπαθείς, και 3) προοδευμένους ή υπανάπτυκτους. Με άλλα λόγια, η στάση ενός πολίτη απέναντι σε κάποιον πολιτισμικά διαφορετικό εξαρτάται ως επί το πλείστον από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που φέρει το ίδιο το άτομο (Νικολάου, 2011).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι ο προσδιορισμός του ποσοστού των αλλοεθνών στην Ελλάδα δεν είναι μία εύκολη υπόθεση. Βάσει των στατιστικών στοιχείων της Ελληνικής Στατιστικής Υπηρεσίας, κατά την Απογραφή του Πληθυσμού το 2011, προκύπτει ότι στην Ελλάδα διαμένουν νόμιμα 329.556 μετανάστες από διάφορες χώρες του κόσμου, ενώ οι λαθρομετανάστες αγγίζουν περίπου το 1.000.000. Με άλλα λόγια, οι αλλοεθνείς που ζουν στην Ελλάδα αγγίζουν το 36% του γενικού πληθυσμού. Από το σύνολο των μεταναστών, οι 244.410 ζουν σε αστικά κέντρα, ενώ οι 85.146 σε αγροτικές περιοχές, όπου και είναι πιο εύκολο να δημιουργήσουν μικρές πολυπολιτισμικές κοινωνίες (ΕΛΣΤΑΤ, 2011).

Αυτές οι αλλαγές στη δομή της ελληνικής κοινωνίας, φαίνεται να ασκούν σημαντική επιρροή και στον τομέα της εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, η δομή και η σύσταση των σχολικών τάξεων δεν είναι ίδιες με παλαιότερα. Ακόμη, ο μαθητικός πληθυσμός δεν φαίνεται να διακρίνεται από γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια, καθώς πλέον οι μαθητές ποικίλουν σε εθνικότητα, με το άλλοτε ελληνικό - πολιτισμικά ομοιογενές- σχολείο, να τοποθετείται ήδη σε διαμορφωμένες πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές συνθήκες. Η σχολική αυτή πραγματικότητα οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί φέρουν πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία της χώρας προέλευσής τους. Με αυτόν τον τρόπο, διαμορφώνεται μία πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία, η οποία αντιτίθεται στο μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό εκπαιδευτικό σύστημα που εδρεύει στην ελληνική κοινωνία (Παυλόπουλος & Μπεζεβέγκης, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη τα στατιστικά στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (2010), το σχολικό έτος 2008-2009 φοίτησαν 134.562 παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης σε σύνολο 1.308.179 μαθητών. Σε αυτά τα στοιχεία, αν προστεθούν και οι μουσουλμάνοι της Θράκης, καθώς και οι Αθίγγανοι μαθητές, για τους οποίους δεν υπάρχουν ακριβή στοιχεία, προκύπτει ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (ΙΠΟ-ΔΕ, 2010). Σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας εκτιμάται ότι την προηγούμενη σχολική χρόνια (2017-2018) 11.000 παιδιά πρόσφυγες φοιτούν στο ελληνικό σχολείο (ΥΠΠΕΘ, 2018), στοιχείο που αυξάνει την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού και την επιτακτικότητα για ανάληψη δράσης.

Εστιάζοντας, λοιπόν, στο ζήτημα της εκπαίδευσης των αλλόγλωσσων ή/και δίγλωσσων μαθητών στα ελληνικά σχολεία, αναδύονται αρκετές αδυναμίες στον θεσμικό, διοικητικό και παιδαγωγικό τομέα. Πιο συγκεκριμένα, αναδύεται η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να προσφέρει την ανάλογη εκπαίδευση στους μαθητές αυτούς, καθώς δεν μπορεί να αντιμετωπίσει σημαντικά προβλήματα σχετικά με τη δομή και το περιεχόμενο της ίδια της εκπαίδευσης. Εντούτοις, κρίνεται σημαντική η κοινωνική ένταξη των μαθητών αυτών, αλλά και ένα προσαρμοσμένο διδακτικό υλικό που να προάγει τα κίνητρα και να καθιστά εύκολη την εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Παπαδόπουλος, 2008). Κατά συνέπεια, προκύπτει η ανάγκη για τη διαμόρφωση ενός διαπολιτισμικού προγράμματος στα

σχολεία, αποσκοπώντας στην αντιμετώπιση (έως και εξάλειψη) του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού, καθώς και στην ομαλή και επιτυχημένη ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών στο σχολικό περιβάλλον (Παρθένης, 2013).

Η πλειοψηφία των παιδιών-μεταναστών φαίνεται να ολοκληρώνουν τη βασική εκπαίδευση, ενώ μετέπειτα εισέρχονται και στον εργασιακό χώρο. Εντούτοις, η εκπαιδευτική και επαγγελματική τους ενσωμάτωση αποτελούν ένα από τα πλέον σύνθετα κοινωνικά ζητήματα της ελληνικής κοινωνίας. Μάλιστα, η πολλαπλότητα, όπως και η ετερογένεια των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών αυτών των παιδιών, συναρτήσει των προβλημάτων που προκύπτουν από τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και από τις αλλαγές στην αγορά εργασίας, ανάγουν την πολυπληθή πλέον δεύτερη γενιά στον πιο σημαντικό παράγοντα που προσδιορίζει και καθορίζει την κοινωνική συνοχή (Γκόβαρης, 2011; Χρυσόχου, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που φέρουν την πρώτη ευθύνη σε αυτή τη νέα πραγματικότητα. Καλούνται να προσαρμοστούν και να εργαστούν σε ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αντιμέτωποι με καίρια θέματα πολυπολιτισμικότητας και διαφορετικότητας. Η παρούσα εργασία αποτελεί μία προσπάθεια διερεύνησης, περιγραφής και κατανόησης των στρατηγικών στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Υποδοχής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα, η οποία αποσκοπεί στη διερεύνηση αυτού του αντικειμένου μέσα από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. Ακολούθως, παρουσιάζεται η δομή της εργασίας.

Αρχικά, η «Εισαγωγή» αποτελεί μια σύντομη αναφορά στο πεδίο της παρούσας εργασίας.

Ακολουθεί το «Θεωρητικό Μέρος», όπου διατυπώνεται το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο εδράζεται η έρευνα. Το «Θεωρητικό Μέρος» απαρτίζεται από τρία (3) κεφάλαια, καθένα από τα οποία περιλαμβάνει υποκεφάλαια. Πραγματοποιείται αρχικά η αποσαφήνιση κάποιων βασικών εννοιών, ενώ έπειτα, διατυπώνονται η πορεία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, οι παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθησή της, οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις διδασκαλίας της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, η κατάκτηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, οι διδακτικές στρατηγικές

των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Γλώσσας (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αλληλοδιδασκτική μέθοδος, εξατομικευμένη διδασκαλία κ.ά.), η αξιολόγηση και τα δεδομένα από το πεδίο της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας.

Έπεται το «*Ερευνητικό Μέρος*», που περιλαμβάνει τρία (3) κεφάλαια. Στο πρώτο (1^ο) κεφάλαιο, της «*Μεθοδολογίας*», περιγράφεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας. Συγκεκριμένα, γίνεται περιγραφή του θέματος και των στόχων της έρευνας, του δείγματος, της διαδικασίας συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και του εργαλείου συλλογής των δεδομένων. Στο δεύτερο (2^ο) κεφάλαιο, των «*Αποτελεσμάτων*», παρατίθενται οι αναλύσεις των δεδομένων και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτές. Στο τρίτο (3^ο) κεφάλαιο, της «*Συζήτησης*», γίνεται μία προσπάθεια κριτικού σχολιασμού των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, ενώ γίνεται και μία προσπάθεια σύγκρισης των αποτελεσμάτων αυτών με παλαιότερες έρευνες.

Το κεφάλαιο των «*Συμπερασμάτων*» λειτουργεί ως επίλογος της εργασίας, με τη συγκεντρωτική αναφορά στα βασικά σημεία που προκύπτουν από αυτή.

Στο τέλος, παρατίθενται η βιβλιογραφία και τα δύο (2) παραρτήματα, όπου μπορεί ο αναγνώστης να βρει το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τη διενέργεια των συνεντεύξεων, καθώς επίσης και τα αρχεία ήχου (συνεντεύξεις) που αποτελούν το υλικό που συλλέχθηκε και τέθηκε υπό επεξεργασία.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. Η Δεύτερη Γλώσσα και η Εκμάθηση/Κατάκτησή της

Η εκμάθηση/κατάκτηση μίας δεύτερης γλώσσας έχει απασχολήσει πολύ την εκπαιδευτική κοινότητα, κυρίως τα τελευταία χρόνια, λόγω των μεγάλων εισροών προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα. Τα ερευνητικά δεδομένα γύρω από αυτό το αντικείμενο συμφωνούν ότι με την έννοια «*εκμάθηση μιας γλώσσας ως δεύτερης*» υπονοείται η εκμάθηση από το παιδί, πέραν της μητρικής του γλώσσας, και της γλώσσας του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει και αναπτύσσεται. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι και η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοεθνείς στην Ελλάδα (Ευαγγέλου, 2003).

Το παραπάνω ονομάζεται από πολλούς ερευνητές «*διαδοχική διγλωσσία*». Πρόκειται για την περίπτωση που ένα παιδί γνωρίζει ήδη τη μητρική του γλώσσα, δηλαδή τη γλώσσα καταγωγής του, και έπειτα, σε μεγαλύτερη ηλικία, λόγω διαφόρων παραγόντων (π.χ. μετανάστευση), πρέπει να προχωρήσει και με την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου του νέου κοινωνικού περιβάλλοντος όπου έχει ενταχθεί. Εν αντιθέσει με τη διαδοχική διγλωσσία, η «*ταυτόχρονη παιδική διγλωσσία*» περιγράφει την παράλληλη κατάκτηση δύο (2) γλωσσών από το παιδί, όταν αυτή βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

1.1. Αποσαφήνιση Όρων

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σημαντική η αποσαφήνιση ορισμένων βασικών όρων, με σκοπό την ομαλή μετάβαση του αναγνώστη στο αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

Γλώσσα. Με τον όρο «γλώσσα», γίνεται αναφορά στο βασικό μέσο επικοινωνίας του ατόμου με το περιβάλλον του. Συγκεκριμένα, η γλώσσα αποτελεί έναν τρόπο έκφρασης των σκέψεων, των εμπειριών, των προβληματισμών, των συναισθημάτων, των στάσεων και των επιθυμιών του ατόμου. Εντούτοις, η γλώσσα είναι το μέσο ομιλίας, το οποίο διαμορφώνει ένα σύστημα επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους μίας κοινωνίας, χρησιμοποιώντας φθόγγους για τη μετάδοση μηνυμάτων. Ως εκ τούτου, η γλώσσα αποτελεί ένα αναγκαίο εργαλείο του ανθρώπου, καθώς δεν υφίσταται κοινωνία που να μην βασίζει την επικοινωνία της σε κάποια

γλώσσα. Μάλιστα, όσο καλύτερα κατακτά κανείς τη γλώσσα, τόσο περισσότερο μπορεί να εκμεταλλευτεί τις δυνατότητες αυτής (Αθανασίου, 2001).

Πρώτη Γλώσσα. Με τον όρο «*πρώτη*» ή «*μητρική γλώσσα*» (Γ1) γίνεται αναφορά στη γλώσσα που το παιδί κατακτά μέσω μίας φυσικής και αυτοματοποιημένης διαδικασίας, στο πλαίσιο του κοινωνικού περιβάλλοντος όπου ζει και αναπτύσσεται, πριν από κάθε άλλη γλώσσα. Με άλλα λόγια, η πρώτη και η μητρική γλώσσα, ως δυο ταυτόσημες έννοιες, αναφέρονται στη γλώσσα που το παιδί κατακτά χρονολογικά πρώτη, καθώς είναι εκείνη που ομιλείται στο οικογενειακό του περιβάλλον, ή/και μπορεί να είναι η επίσημη γλώσσα της χώρας όπου ζει, ή/και μπορεί να είναι εκείνη που διαμορφώνει θετική στάση και συναισθήματα στο παιδί. Εν πάση περιπτώσει, η πρώτη/μητρική γλώσσα αποτελεί το μέσο επικοινωνίας και σύνδεσης του παιδιού με το περιβάλλον του (οικογένεια, πρόγονοι), ενώ παράλληλα συμβάλλει στη διαμόρφωση της εθνικής και πολιτισμικής του ταυτότητας (Μήτσης, 2004).

Δεύτερη Γλώσσα. Με τον όρο «*δεύτερη γλώσσα*» (Γ2), γίνεται αναφορά σε έναν νέο για το άτομο γλωσσικό κώδικα, που ακολουθεί χρονικά τον πρώτο (Γ1) και την εκμάθηση του οποίου υποβοηθάει το περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να κατακτήσουν τη γλώσσα ως φυσικό μέσο επικοινωνίας, καθώς και να βιώσουν με άμεσο τρόπο τα συνακόλουθα πολιτισμικά στοιχεία του περιβάλλοντος όπου ζουν και αναπτύσσονται. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από έναν αλλοεθνή, ο οποίος ζει στην Ελλάδα (Μήτσης, 2004).

Ένας άλλος ορισμός της δεύτερης γλώσσας αναφέρει ότι δεύτερη γλώσσα είναι εκείνη που γνωρίζει το παιδί μετά την πρώτη/μητρική του. Εστιάζοντας περισσότερο σε αυτόν τον ορισμό, ως δεύτερη γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί, αρχικά, η γλώσσα υποδοχής για τους μετανάστες πρώτης γενιάς, ή/και οποιαδήποτε ξένη γλώσσα (π.χ. Αγγλική, Γαλλική, Γερμανική κ.ά.) ως επίσημη γλώσσα ή γλώσσα εκπαίδευσης ορισμένων χωρών, ή/και η γλώσσα, η οποία ομιλείται από το άτομο στον βαθμό που του επιτρέπει να επικοινωνήσει μέσα στη νέα κοινωνία όπου ζει. Η εκμάθηση/κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι προϊόν της καθημερινής επικοινωνίας του ατόμου με ανθρώπους που κατέχουν τη συγκεκριμένη γλώσσα ως πρώτη/μητρική, ενώ η γνώση της αποτελεί βασική προϋπόθεση για την καθημερινή

επικοινωνία του ατόμου, καθώς και για την κοινωνία όπου ζει το άτομο, τόσο σε θεσμικό όσο και κοινωνικό επίπεδο (Μπέλλα, 2017).

Γλωσσική Ικανότητα. Ο Noam Chomsky (1965: 3) εισήγαγε τον όρο *γλωσσική ικανότητα* (*linguistic competence*) για να δηλώσει την γνώση που έχουν οι φυσικοί ομιλητές για τη γλώσσα τους, όλους, δηλαδή, τους γραμματικούς κανόνες που έχουν ασυνείδητα εσωτερικεύσει τα υποκείμενα. Οι κανόνες αυτοί, οι οποίοι είναι αποδεκτοί από το σύνολο της γλωσσικής κοινότητας, επιτρέπουν στους χρήστες να παράγουν και να αποκωδικοποιούν άπειρες νέες προτάσεις και να εκφέρουν κρίσεις για την ορθότητά τους. Για τον λόγο αυτό η γλωσσική ικανότητα επιμερίζεται σε φωνολογική, μορφολογική, συντακτική και σημασιολογική, ενώ συμπληρώνεται από την *πραγματολογική ικανότητα* που αφορά στην κατάλληλη χρήση της γλώσσας ανάλογα με το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο (Καρανάσιος, χ.χ.). Ο Chomsky είχε καταστήσει σαφή τη διάκριση της *γλωσσικής ικανότητας* από την *επιτέλεση* (*performance*) ή κατά άλλους (Καρανάσιος, χ.χ.: Μπέλλα, 2017) *γλωσσική πλήρωση/πραγμάτωση*, με την οποία εννοεί την *πραγματική χρήση της γλώσσας σε συγκεκριμένες καταστάσεις* (Chomsky, 1965: 4). Συμπεριλαμβάνει στον όρο αυτό και τις αποκλίσεις από τους κανόνες, τα λάθη που γίνονται εκ παραδρομής εν τη ρύμη του λόγου, της ψευδούς εκκίνησης της ομιλίας και αλλά που μπορεί να οφείλονται σε μη γλωσσικούς παράγοντες. Από τα παραπάνω γίνεται σαφής η διάκριση ανάμεσα στη γραμματικώς ορθή διατύπωση και την αποδεκτή από τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας (Καρανάσιος, χ.χ.).

Ωστόσο, εκτός των παραπάνω στοιχείων που απαρτίζουν τη γλωσσική ικανότητα του ατόμου, εντοπίζονται και άλλα στοιχεία, όπως είναι τα προγλωσσικά μέσα επικοινωνίας (π.χ. επιτόνιση) και οι πραγματολικοί και κοινωνιογλωσσικοί κανόνες, οι οποίοι προσανατολίζουν ορθώς το άτομο στον τρόπο σύνδεσης των γλωσσικών εκφράσεων με το εξωγλωσσικό και το ευρύτερο γλωσσικό περιβάλλον. Μάλιστα, η τελευταία περίπτωση, αφορά και την κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας, η κατάκτηση της οποίας επιτρέπει τη χρήση της γλώσσας σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Μήτσης, 2004; Μπέλλα, 2007).

Ο Hymes (1974) αποτυπώνει τα στοιχεία της επικοινωνιακής ικανότητας συγκεντρωτικά μέσω του μοντέλου «*speaking*», καθένα από τα γράμματα του οποίου

υποδηλώνει κι ένα σημείο του επικοινωνιακού γεγονότος που καθορίζει την απόδοση ανάλογου νοήματος (Hymes, 1974 στο Μπουρουτζή, χ.χ.):

- Φυσικό περιβάλλον (*setting*): το χωροχρονικό πλαίσιο και το ψυχολογικό κλίμα της περιστασης επικοινωνίας
- Μέτοχοι (*participants*): οι συνομιλητές και η μεταξύ τους σχέση
- Σκοποί (*ends*): οι στόχοι και οι επιδιώξεις των συνομιλητών
- Πράξεις λόγου (*acts*): οι γραμματικοσυντακτικές και λεξιλογικές επιλογές των ομιλητών ανάλογα με τα συμφραζόμενα
- Κλειδί (*key*): το ύφος και ο τόνος
- Κανάλια (*instrumentalities*): οι γλωσσικοί και εξωγλωσσικοί κώδικες
- Νόρμες διάδρασης και ερμηνείας (*norms*): οι τρόποι ομιλίας και η ερμηνεία των παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων.
- Είδη λόγου (*genres*): οι τύποι λόγου με συγκεκριμένα τυπικά γνωρίσματα, π.χ. ανέκδοτο, διάλεξη κλπ.

Γενικότερα, όπως προκύπτει και από ερευνητικά δεδομένα, η ολοκλήρωση της διαδικασίας κατάκτησης του γλωσσικού συστήματος (γραμματική, φωνολογία) γίνεται νωρίς και πριν το πέρας της προσχολικής ηλικίας, ακόμη και αν η απόκτηση επιπλέον γνώσεων (π.χ. περίπλοκοι γραμματικοί κανόνες, μεγαλύτερο λεξιλογικό εύρος) επρόκειτο να αποκτηθούν μελλοντικά. Σε αντίθεση με την γλωσσική ικανότητα, η κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας είναι μία διαδικασία που διαρκεί εφ' όρου ζωής. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι από την αρχή της σχολικής ηλικίας, μείζονος σημασίας ζήτημα είναι η εκμάθηση και η χρήση ενός διευρυμένου γλωσσικού συστήματος, ούτως ώστε το παιδί να είναι σε θέση να το χρησιμοποιεί υπό ποικίλες συνθήκες και για διαφορετικούς σκοπούς (Μπέλλα, 2017).

Γλωσσικά καθολικά. Συνακόλουθη της υπόθεσης της γενετικής θεωρίας για την έμφυτη γλωσσική ικανότητα του ανθρώπου είναι και η ύπαρξη ορισμένων κοινών χαρακτηριστικών ανάμεσα στις διαφορετικές γλώσσες. Πρόκειται για τα γλωσσικά καθολικά (Κατσώχης,; Πετρούνιας, 2007). Τέτοια καθολικά γλωσσικά χαρακτηριστικά είναι μεταξύ άλλων και η διπλή άρθρωση, ο επιτονισμός που δηλώνει ψυχική διάθεση ή/και συντακτική αξία, η σειρά των λέξεων, η οποία παρά το γεγονός ότι δεν ακολουθεί τους ίδιους κανόνες σε όλες τις γλώσσες αναλόγως των γραμματικών μορφημάτων, καθορίζει τη σημασία του μηνύματος που μεταφέρει, η

δυνατότητα παράγωγης άπειρων προτάσεων, παρά τον πεπερασμένο αριθμό των κανόνων, κ.α. (Πετρούνιας, 2007).

Ο Πετρούνιας (2007: 92) αναφέρει πως τα παραπάνω απαντώνται στις περισσότερες γλώσσες και κάνει λόγω για ελάσσονα καθολικά, που ισχύουν για ορισμένες μόνο γλώσσες. Αυτά σε συνδυασμό με την εξέλιξη των γλωσσών στον χρόνο ερμηνεύουν την ύπαρξη γλωσσών που μοιάζουν περισσότερο μεταξύ τους και διαφέρουν από άλλες (Πετρούνιας, 2007), διαπίστωση η οποία έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην διδασκαλία ξένων γλωσσών. Τα γλωσσικά καθολικά δεν διδάσκονται, καθώς θεωρούνται γνωστά ήδη από τη μητρική γλώσσα του μαθητή. Αντιστοίχως, όταν πρόκειται για διδασκαλία ξένης γλώσσας η οποία δεν ανήκει στην ίδια κατηγορία με τη μητρική, είναι προβλέψιμες ορισμένες δυσκολίες και ενδεχόμενα λάθη του μαθητή (Πετρούνιας, 2007).

1.2. Πορεία Κατάκτησης της Γ2

Μεγάλη ερευνητική δραστηριότητα γύρω από την πορεία εκμάθησης/κατάκτησης μίας δεύτερης γλώσσας έχει εξαγάγει έναν αριθμό ευρημάτων που συμφωνούν στην παραδοχή ότι η αναπτυξιακή πορεία κατάκτησης της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας παρουσιάζουν ορισμένες ομοιότητες, κυρίως, κατά τα πρώτα στάδια (Krashen, 2011).

Αναλυτικότερα, κατά την πορεία εκμάθησης/κατάκτησης και των δύο γλωσσών, το πρώτο (πρώιμο) στάδιο που περνά το παιδί είναι η «*περίοδος σιωπής*» (*silent period*), κατά την διάρκεια της οποίας το παιδί περιορίζεται στο να ακούει απλώς τους συνομιλητές του δίχως να παράγει το ίδιο λόγο. Ακόμη, εντοπίζονται συχνά ορισμένες «*απομνημονευμένες φράσεις*» (*formulaic speech*), οι οποίες παράγονται από το παιδί υπό συγκεκριμένες συνθήκες (π.χ. «*δεν ξέρω*», «*τι είναι αυτό;*», κλπ.). Τέλος, εντοπίζεται και στις δύο (2) διαδικασίες, ότι οι πρώτες προτάσεις που παράγει το παιδί χαρακτηρίζονται ως «*ελλιπείς δομές*» (*truncate structures*), καθώς φαίνεται να παραλείπονται κάποια γραμματικά μορφήματα (π.χ. άρθρα, προθέσεις ή μορφήματα τα οποία έχουν σχέση με τον χρόνο, καθώς και με το πρόσωπο, και τον αριθμό) (Γαλαντόμος, 2012).

Παρά το γεγονός ότι είναι εμφανείς μερικές ομοιότητες, εντοπίζονται και ορισμένες διαφορές κατά την αναπτυξιακή πορεία εκμάθησης/κατάκτησης της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας. Ενώ τα παιδιά στην πλειοψηφία τους κατά την κατάκτηση της πρώτης τους γλώσσας περνούν από το πρώιμο στάδιο της σιωπής, τα παιδιά που μαθαίνουν μία δεύτερη γλώσσα υπάρχει η πιθανότητα να παραγάγουν λόγο μετά από λίγες ημέρες. Το προϊόν που παράγεται είναι είτε υπό τη μορφή λέξεων, είτε υπό τη μορφή σύντομων, απλών και ενδεχομένως ελλιπών προτάσεων. Ουσιαστικά, η χρήση απομνημονευμένων φράσεων που εντοπίζεται και στην πρώτη γλώσσα είναι πολύ πιο συχνό φαινόμενο και στις περιπτώσεις εκμάθησης/κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (Μήτσης, 2004; Μπέλλα, 2007).

Επιπροσθέτως, διαφορές δεν εντοπίζονται μόνο στα στάδια ή τη σειρά κατάκτησης αυτών, αλλά και σε ορισμένους παράγοντες που διακρίνουν αυτές τις δύο γλώσσες. Πιο συγκεκριμένα, ένας παράγοντας είναι η παρουσία και η μεταφορά της ίδιας της πρώτης γλώσσας. Με άλλα λόγια, κατά τη διαδικασία εκμάθησης/κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται και η μεταφορά στοιχείων από την πρώτη στη δεύτερη γλώσσα, γεγονός που εκ των πραγμάτων δεν μπορεί να συμβεί κατά την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας. Όπως αναλύεται και παρακάτω, η (υποσυνείδητη/ασυνείδη) μεταφορά γλωσσικών φαινομένων εντοπίζεται σε κάθε μέρος: φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, πραγματολογικό, καθώς και λεξιλογίου (Γαλαντόμος, 2012; Μπέλλα, 2017).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η διαδικασία μεταφοράς γραμματικών φαινομένων από την πρώτη στη δεύτερη γλώσσα, δεν υφίσταται αποκλειστικά στις περιπτώσεις που οι δύο (2) γλώσσες παρουσιάζουν διαφορετικές ιδιότητες, αλλά και σε εκείνες τις γλώσσες που δομικά παρουσιάζονται ως πανομοιότυπες. Ακόμη, η μεταφορά στοιχείων της πρώτης γλώσσας δεν περιορίζεται μόνο στη γραμματική και το λεξιλόγιο, αλλά διευρύνεται και σε επίπεδο κανόνων ή χαρακτηριστικών που αφορούν την επικοινωνία (conversational rules or features), καθώς και σε επίπεδο ποικίλων κοινωνιογλωσσολογικών στοιχείων, συμπεριλαμβανομένων των λεκτικών ριζών (speech acts), των στοιχείων ευγενείας (politeness features) ή/και των εκφράσεων συναισθηματικής κατάστασης (expressions of emotion) (Γαλαντόμος, 2012).

Ένας ακόμη παράγοντας διαφοροποίησης είναι και ο βαθμός επιτυχίας. Αναλυτικότερα, κατά τη διαδικασία εκμάθησης μίας δεύτερης γλώσσας δεν είναι σε θέση όλα τα παιδιά να φτάσουν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο γλωσσικής ικανότητας και επάρκειας, όπως συμβαίνει με έναν φυσικό ομιλητή. Ακόμη, η διαφοροποίηση ως προς τον βαθμό της ατομικής επιτυχίας μεταξύ των ομιλητών, αλλά και στην ίδια τη διαδικασία εκμάθησης ενός ομιλητή αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα, ο οποίος δεν παρατηρείται κατά την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας (Γεωργογιάννης, Ορφανίδη, & Χουρμουζιάδου, 2012).

Ένα ακόμη στάδιο που διαφοροποιεί αυτές τις δύο γλώσσες είναι η στασιμότητα ή παγιοποίηση. Ειδικότερα, παρατηρείται πολύ συχνά ότι οι ομιλητές, κατά τη διαδικασία εκμάθησης/κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, μπορεί να παραμένουν στάσιμοι σε ένα σημείο, δίχως καμία ένδειξη για πρόοδο. Μάλιστα, συχνό είναι το φαινόμενο της παλινδρόμησης (backsliding) κατά την πορεία τους, γεγονός που διαρκεί μικρό χρονικό διάστημα. Η κατάσταση αυτή του ομιλητή ονομάζεται «στασιμότητα/παγιοποίηση» (*fossilization*), ένα φαινόμενο που δεν εντοπίζεται κατά την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας. Το φαινόμενο της στασιμότητας απαντάται πολύ συχνά σε φωνολογικό επίπεδο, δηλαδή στην προφορά όσων ομιλητών μαθαίνουν δεύτερη γλώσσα μετά την περίοδο της εφηβείας. Ακόμη, ορισμένοι ερευνητές διατυπώνουν ότι το φαινόμενο της στασιμότητας εντοπίζεται ακόμη και στο λεξιλόγιο, καθώς και στο συντακτικό υπό τη μορφή ποικίλων λαθών.

Επιπροσθέτως, δυο βασικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τα υποκείμενα κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι η «μεταφορά» και η «γενίκευση». «Μεταφορά» καλείται η αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων που φέρει το άτομο προκειμένου να επιλύσει μια προβληματική κατάσταση στην οποία περιέρχεται κατά την εκμάθηση της δεύτερου κώδικα επικοινωνίας. Στην περίπτωση ανεπιτυχούς σύνδεσης ή λανθασμένης αναλογίας τότε γίνεται λόγος για «παρεμβολή» ή «παρέμβαση» στοιχείων της μητρικής γλώσσας, γεγονός που καθιστά το γλωσσικό παραγόμενο στη δεύτερη γλώσσα μη αποδεκτό (Μήτσης, 2004: 29). Όπως επισημαίνει και ο Μήτσης (2004), ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις παρέμβασης, όταν η απόκλιση μεταξύ των δυο κωδίκων είναι μεγάλη, ενώ κατά κύριο λόγο η μεταφορά λειτουργεί αποτελεσματικά ως προς την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Η «γενίκευση» ως στρατηγική εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας αποτελεί την αναγωγή συνειδητή ή υποσυνείδητη επιμέρους στοιχείων σε κανόνες και γενικές αρχές. Και στην περίπτωση αυτή ελλοχεύει ο κίνδυνος εξαγωγής ανορθόδοξων συμπερασμάτων εξαιτίας του συνυπολογισμού ανεπαρκών δεδομένων, αποτέλεσμα της ελλιπούς εμπειρίας του μαθητή για τη λειτουργία του δεύτερου κώδικα επικοινωνίας. Πρόκειται για το φαινόμενο της «υπεργενίκευσης» (Μήτσης, 2004: 30), το οποίο αφορά αποκλειστικά τις δομές της δεύτερης γλώσσας, καθώς δεν πραγματοποιείται συσχέτιση με την πρώτη. Η συνέχιση της τριβής του ατόμου με τον κώδικα επικοινωνίας και η μάθηση επιτυγχάνεται καθώς οι υπεργενικεύσεις και οι παρεμβολές σταδιακά ελαττώνονται (Μήτσης, 2004).

Η διαδικασία κατάκτησης της πρώτης γλώσσας πραγματοποιείται με φυσικό τρόπο, δίχως κάποια συστηματική διδασκαλία. Από την άλλη, η διαδικασία εκμάθησης/κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας δεν πραγματοποιείται αποκλειστικά σε περιβάλλον προσομοίωσης με το φυσικό (naturalistic environment), αλλά και στο σχολικό περιβάλλον, γεγονός που σημαίνει ότι πραγματοποιείται συστηματική καθοδήγηση ή διδασκαλία (instruction). Μάλιστα, αρκετοί ερευνητές συμφωνούν στο ότι η συστηματική καθοδήγηση (ή διδασκαλία) συμβάλλει σημαντικά στην επιτυχέστερη και ταχύτερη πορεία της διαδικασίας εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας (Γαλαντόμος, 2012; Γεωργογιάννης, Ορφανίδη, & Χουρμουζιάδου, 2012).

Τέλος, η έκβαση της διαδικασίας εκμάθησης/κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας βασίζεται σε ένα σύνολο ποικίλων παραγόντων, όπως είναι η προσωπικότητα του ομιλητή, τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρά του σχετικά με την εκμάθηση/κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, οι απόψεις, οι στάσεις ή/και οι πεποιθήσεις σχετικά με τη γλώσσα-στόχο, η γενικότερη έφεσή του στην εκμάθηση γλωσσών, καθώς και το πολιτισμικό πλαίσιο όπου αυτή τοποθετείται, κ.ά (Μήτσης, 2004; Μπέλλα, 2007; Γαλαντόμος, 2012). Τα παραπάνω δε φαίνεται να διαδραματίζουν ρόλο κατά την πορεία κατάκτησης της πρώτης γλώσσας. Για αυτούς τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση θα γίνει εκτενής αναφορά στη συνέχεια.

Συνοψίζοντας, παρατηρούνται τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές μεταξύ των διαδικασιών εκμάθησης/κατάκτησης της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, οι γλώσσες αυτές φαίνεται να έχουν μία σύνδεση και μία

αλληλεξάρτηση μεταξύ τους, καθώς ο ομιλητής καλείται να εσωτερικεύσει ένα σύστημα κανόνων ή αναπαραστάσεων (Baker, 2001). Οι αλλοεθνείς μαθητές, οι οποίοι έχουν κατακτήσει επαρκώς την πρώτη/μητρική τους γλώσσα, είναι σε θέση να μάθουν και πιο γρήγορα τη νέα γλώσσα-στόχο. Ως εκ τούτου, είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν και να διαχειριστούν τα ποικίλα γνωστικά ερεθίσματα στο πλαίσιο της τάξης (Baker, 2001).

Η *Αρχή της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών* αποτελεί μία θεωρία, την οποία ανέπτυξε ο Cummins (2002). Βάσει της θεωρίας αυτής, η πρώτη γλώσσα και η γλώσσα-στόχος δεν αποτελούν δύο (2) συγκρουόμενες, αλλά δύο (2) αλληλοεξαρτώμενες. Οι δύο (2) αυτές γλώσσες αποτελούν συστήματα, των οποίων η ανάπτυξη δεν είναι ξεχωριστή, αλλά οι «*εννοιολογικές γνώσεις και δεξιότητες μεταφέρονται από τη μία γλώσσα στην άλλη*» (Σαλαγιάννη, 2004: 11). Παράλληλα, οι αλλοεθνείς μαθητές όσο βρίσκονται σε διαδικασία ανάπτυξης και καλλιέργειας της πρώτης/μητρικής γλώσσας, τόσο το εννοιολογικό τους πλαίσιο δέχεται περισσότερα κίνητρα. Στους αλλοεθνείς μαθητές δίνεται η δυνατότητα ήδη από το σχολικό περιβάλλον να αναπτύξουν τις έννοιες που έχουν κατακτήσει ήδη από την πρώτη/μητρική τους γλώσσα (Σαλαγιάννη, 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη το μοντέλο της *Κοινής Βασικής Ικανότητας* του Cummins (2002) σχετικά με τη διγλωσσία, όσο μικρός ή μεγάλος και να είναι ο αριθμός των γλωσσών που κατέχει το άτομο, η βάση για τον τρόπο σκέψης παραμένει κοινή. Η ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών, καθώς και η γνωστική λειτουργία δύνανται να ενισχύονται από ένα μονόγλωσσο ή δίγλωσσο κανάλι. Επιπροσθέτως, οι άνθρωποι διαθέτουν την ικανότητα να δρουν σε δύο (2) ή/και περισσότερες γλώσσες, λόγω της αποθηκευτικής ικανότητας του εγκεφάλου του άνω της μίας γλώσσας. Συνεπώς, η διγλωσσία κι η πολυγλωσσία είναι δύο (2) στόχοι, και μάλιστα, αρκετά εφικτοί προς υλοποίηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τις περιπτώσεις που η μία (1) ή/και οι δύο (2) γλώσσες δυσλειτουργούν (π.χ. αντικατάσταση της πρώτης γλώσσας από την γλώσσα-στόχο λόγω συνθηκών) η γνωστική λειτουργία και η ακαδημαϊκή επίδοση μπορεί να ακολουθήσουν φθίνουσα πορεία (Baker, 2001).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχει και η περίπτωση κατά την οποία η πρώτη και η δεύτερη γλώσσα αναπτύσσονται ταυτόχρονα. Στην περίπτωση, δηλαδή, που παρατηρείται μεταφορά εννοιολογικής γνώσης δίχως εμπόδια, τότε επρόκειτο για την

περίπτωση της «προσθετικής διγλωσσίας». Κατά τον Lambert, η έννοια της «προσθετικής ή αθροιστικής διγλωσσίας» περιγράφει τη διαδικασία προσθήκης μιας δεύτερης γλώσσας (ή κουλτούρας), η οποία, ωστόσο, δεν μπορεί να αντικαταστήσει την πρώτη γλώσσα (ή κουλτούρα). Πρόκειται για μία διαδικασία, η οποία οδηγεί σε ένα αποτέλεσμα που αντανακλάται τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, ενώ συνδέεται άμεσα με τη θετική αυτοαντίληψη. Με άλλα λόγια, στην περίπτωση που το αλλόγλωσσο άτομο δεν δέχεται πίεση για την αντικατάσταση ή τον περιορισμό της πρώτης του γλώσσας, η ανάπτυξη της γλώσσας-στόχου επιτυγχάνεται σχεδόν αβίαστα.

Στον αντίποδα της παραπάνω περίπτωσης, υπάρχει και αυτή της «αφαιρετικής διγλωσσίας», κατά την οποία η δεύτερη γλώσσα, συνήθως, αντικαθιστά την πρώτη. Εντούτοις, το άτομο δεν δύναται πλέον να αντλεί εμπειρίες από την πρώτη του γλώσσα, γεγονός που οδηγεί σε αρνητικές συναισθηματικές και γνωστικές επιπτώσεις (Baker, 2001).

1.3. Παράγοντες που Επηρεάζουν τη Μάθηση

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι πέρα από την εν γένει γλωσσική ικανότητα του ατόμου, παρατηρείται και ένα σύνολο άλλων παραγόντων, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, επηρεάζοντας, παράλληλα, και τον τρόπο και τον βαθμό εκμάθησης/κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (Χαραλαμπίδης, 2001).

Ο Μήτσης (2004) διακρίνει τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας σε ψυχολογικούς και κοινωνικο-πολιτιστικούς. Με την πρώτη κατηγορία προσπαθεί να σκιαγραφήσει τους ψυχολογικούς παράγοντες που συμβάλουν στη διαμόρφωση του μαθησιακού στυλ καθενός μαθητή που επιδιώκει να μάθει μια δεύτερη/ξένη γλώσσα και είναι οι εξής επτά: α) η ικανότητα αντίληψης της συνολικής εικόνας της γλώσσας ή εστίαση σε μεμονωμένες δομές-τμήματα αυτής, β) η παρορμητική-δισαισθητική πρόσληψη και χρήση του γλωσσικού κώδικα ή η λογικοστοχαστική αντιμετώπιση του λόγου, γ) η αυτοπεποίθηση ή ανασφάλεια που νιώθει, δ) η γλωσσική ανεκτικότητα και προσαρμοστικότητα ή η ακαμψία, ε) η εσωστρέφεια ή εξωστρέφεια του υποκειμένου, που συνεπάγεται και τον βαθμό χρήσης της γλώσσας στο κοινωνικό περιβάλλον, στ) τα επίπεδα έντασης και

ανησυχίας που βιώνει ο μαθητής, ζ) η λειτουργία των εξωτερικών ενισχυτών και των εσωτερικών κινήτρων του μαθητή (Μήτσης, 2004).

Είναι γεγονός ότι η κατηγοριοποίηση των παραγόντων διαφέρει από θεωρητικό σε θεωρητικό. Ωστόσο, οι παράγοντες που αναφέρονται ως σπουδαιότεροι απαντώνται στα έργα των περισσότερων. Οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε: α) γλωσσικούς, β) ατομικούς και γ) κοινωνικούς (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

α) Γλωσσικοί παράγοντες

Οι γλωσσικοί παράγοντες έχουν σχέση με την πρώτη γλώσσα που έχει κατακτήσει το άτομο, καθώς και με το ίδιο το γλωσσικό του περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, ο βαθμός αλληλεξάρτησης των κωδίκων συμβάλλει στην αύξηση ή μη του ποσοστού επιτυχίας κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Ταυτόχρονα, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο κατάκτησης της πρώτης γλώσσας τόσο ευκολότερη και ενδεχομένως πιο πλήρης είναι και η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Γαλαντόμος, 2012). Από τη μια, ο βαθμός κατάκτησης της μητρικής και από την άλλη, η συγγένειά της με τη γλώσσα-στόχο καθορίζουν και την αξιοποίησή της μέσω στρατηγικών (Γαλαντόμος, 2012), όπως η μεταφορά που αναλύθηκε παραπάνω. Πρόκειται για μία πραγματικότητα, η οποία βασίζεται στο γεγονός το κάθε άτομο, καθώς μαθαίνει μία δεύτερη γλώσσα, αναπτύσσει και μία ενδιάμεση γλώσσα, η οποία ονομάζεται «διαγλώσσα» (Μπέλλα, 200;). Η διαγλώσσα δέχεται επιρροές από τη δομή της πρώτης γλώσσας, καθώς το άτομο βασίζεται στις γνώσεις του από την πρώτη γλώσσα κατά τη διαδικασία εκμάθησης/κατάκτησης της δεύτερης (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Αναφορικά με το ίδιο το γλωσσικό περιβάλλον του ατόμου, φαίνεται να συμβάλλει στη γλωσσική ποικιλία, όπως και την ποιότητα των γλωσσικών δομών της δεύτερης γλώσσας. Πιο αναλυτικά, το είδος των γλωσσικών ερεθισμάτων που δέχεται το άτομο, επηρεάζουν σημαντικά τη διαδικασία εκμάθησης/κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, όπως και το τελικό αποτέλεσμα (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Στην περίπτωση, λοιπόν, που το άτομο επικοινωνεί με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας-στόχου, μαθαίνει τον τρόπο που μπορεί να χρησιμοποιήσει τη διάλεκτο που χρησιμοποιούν και οι τελευταίοι. Ταυτόχρονα, στην περίπτωση που πρόκειται για τη συστηματική εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν απλές γλωσσικές δομές, αποσκοπώντας στη

διευκόλυνση των μαθητών τους. Βέβαια, τα δεδομένα αυτά τίθενται υπό αμφισβήτηση (Τριάρχη-Herrmann, 2000; Γαλαντόμος, 2012).

β) Ατομικοί παράγοντες.

Στους ατομικούς συγκαταλέγονται πολλοί επιμέρους παράγοντες, οι οποίοι έχουν μεγάλη σημασία για τον τρόπο, αλλά και για το αποτέλεσμα της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Οι παράγοντες αυτοί είναι: α) οι «*γλωσσο-γνωστικές ικανότητες*», β) τα «*χαρακτηριστικά της προσωπικότητας*» του ατόμου, γ) οι «*συναισθηματικοί παράγοντες*» και δ) έμφυτες εκ γενετής «*βιολογικές ικανότητες*» (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Πιο αναλυτικά:

α) Οι γλωσσο-γνωστικές ικανότητες εμφανίζονται από την στιγμή της γέννησης στο κάθε άτομο, ενώ συμβάλλουν σημαντικά στη διαδικασία της γνωστικής επεξεργασίας των γλωσσικών δομών του περιβάλλοντός του. Οι λειτουργίες αυτές, φαίνεται να έχουν άρρηκτη σχέση με την αλληλεπίδραση αυτών και των ερεθισμάτων που δέχεται το άτομο από το γλωσσικό του περιβάλλον (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

β) Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου σχετίζονται με την ψυχική του ισορροπία και ευημερία, η οποία έχει να κάνει με την ικανότητα του ατόμου να προσπερνά γρήγορα το πρώτο γλωσσικό-πολιτισμικό σοκ που βιώνει, κατά την πρώτη του επαφή με τη δεύτερη γλώσσα, καθώς και το πλαίσιο προέλευσής της. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι το «*γλωσσικό εγώ*» συμβάλλει τα μέγιστα στον βαθμό που το άτομο είναι έτοιμο να λάβει νέες πληροφορίες, άγνωστες και ξένες ως προς το ίδιο (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Παράλληλα, η ικανότητα του ατόμου να μπορεί να εκδηλώνει ενσυναίσθηση απέναντι στον συνομιλητή του, συμβάλλει σημαντικά στην επαφή και την επικοινωνία του με ομιλητές της γλώσσας-στόχου. Το άτομο αυτό δέχεται πιο συχνά γλωσσικά ερεθίσματα, μαθαίνοντας πιο καλά και πιο γρήγορα τη γλώσσα-στόχο. Τέλος, η ψυχική ισορροπία σχετίζεται και με την ικανότητα εξωτερίκευσης των συναισθημάτων του ατόμου, καθώς και με την αυτοπεποίθησή του (Μήτσης, 2004). Αναλυτικότερα, στην περίπτωση που το άτομο χαρακτηρίζεται ως εσωστρεφές, δυσκολεύεται να εκφραστεί, γεγονός που προβλέπει ότι έτσι πρόκειται να αντιδράει και κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, περιορίζοντας έτσι σημαντικά τις ευκαιρίες χρήσης της. Ομοίως, και στην περίπτωση που το άτομο δεν νιώθει έντονη αυτοπεποίθηση, δεν αισθάνεται και την ανάλογη

αυτοπεποίθηση και σιγουριά για τον τρόπο που χρησιμοποιεί τη δεύτερη γλώσσα (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

γ) Το γνωστικό προφίλ του ατόμου έχει σχέση με τον τρόπο που το άτομο λαμβάνει, επεξεργάζεται, οργανώνει, αποθηκεύει και ανακαλεί το σύνολο των πληροφοριών και των ερεθισμάτων του περιβάλλοντός του. Στον όρο γνωστικό/μαθησιακό ύφος εννοούνται η εστίαση στο όλο ή στο μέρος της γλώσσας-στόχου, η επαγωγική ή παραγωγική πορεία στην επεξεργασία γνωστικών σχημάτων και η παρορμητικότητα ή στοχαστικότητα στις απόπειρες χρήσης της γλώσσας (Γαλαντόμος, 2012; Μήτσης, 2004). Έτσι, ορισμένα άτομα διαθέτουν «ολική αντίληψη», αντιλαμβανόμενα τα γεγονότα και τη γλώσσα ως ένα σύνολο, ενώ άλλα άτομα διαθέτουν «αναλυτική αντίληψη», καθώς έχουν την ικανότητα διαχωρισμού του οπτικού και του ακουστικού πεδίου, δίνοντας έμφαση στα επιμέρους στοιχεία. Τα άτομα με ολιστική αντίληψη μπορούν να χαρακτηριστούν ως εξαρτώμενα από το κοντινό τους περιβάλλον, ενώ παράλληλα μαθαίνουν ασυνείδητα. Τα άτομα με αναλυτική αντίληψη μπορούν να χαρακτηριστούν ως ανεξάρτητα από το κοντινό τους περιβάλλον, ενώ η μάθηση για αυτά είναι συνειδητή διαδικασία (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Συνακόλουθες του γνωστικού στυλ είναι οι στρατηγικές εκμάθησης στις οποίες προβαίνει καθένας μαθητής για να επιλύσει μια προβληματική κατάσταση (Γαλαντόμος, 2012).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να γίνει αναφορά στα κίνητρα του μαθητευόμενου, όπως αυτά διαμορφώνονται από τις ανάγκες του, τους στόχους που θέτει και την επιμονή του αποτελούν ένα επίσης σημαντικό στοιχείο που επιδρά στην επιτυχία ή μη του εγχειρήματος. Ο Γαλαντόμος (2012: 108) συγκεντρώνει τρεις κατηγορίες κινήτρων: αυτά που αφορούν στην ανάγκη ενσωμάτωσης του ατόμου στην κοινωνία («κίνητρα ενσωμάτωσης»), αυτά που προέρχονται από την ανάγκη αναβάθμισης της επαγγελματικής ή κοινωνικής τους θέσης («κίνητρα επίτευξης») και αυτά που εκπορεύονται από το προσωπικό ενδιαφέρον του μαθητή («ενδογενή κίνητρα»).

Τα άτομα με κίνητρα ενσωμάτωσης, εκδηλώνουν εντονότερο ενδιαφέρον για τα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά της εκάστοτε ομάδας που επιχειρούν να ενσωματωθούν. Το γεγονός ότι έχουν ισχυρή θέληση, ενώ παράλληλα είναι και σε πλήρη ετοιμότητα για την επιτυχή ενσωμάτωσή τους, είναι στοιχεία αρκετά για την άμεση κατάκτηση του επιθυμητού γλωσσικού επιπέδου. Αντιθέτως, στην περίπτωση

που το άτομο φοβάται ότι με την ενσωμάτωσή του στην ομάδα της δεύτερης γλώσσας, πρόκειται να αφομοιωθεί από αυτή και κατ' επέκταση να αλλοιωθούν τα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά της δικής του γλώσσας και κουλτούρας, τότε ενδέχεται να αναπτύξει άμυνες (π.χ. αποφυγή χρήσης της δεύτερης γλώσσας), οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά τη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Μια άλλη κατηγοριοποίηση των παραγόντων που κινητοποιούν το άτομο να αναπτύξει την πρόθεση για εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι τα: 1) «*κίνητρα κύρους*», τα οποία κινητοποιούν το άτομο καθώς μέσα από την εκμάθηση/κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας το άτομο αποκτά αναγνώριση, 2) «*κίνητρα κατάκτησης γνώσεων*», τα οποία κινητοποιούν το άτομο καθώς μέσα από την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας το άτομο αποκτά πληροφορίες για τον αντίστοιχο πολιτισμό και 3) «*επικοινωνιακά κίνητρα*», τα οποία κινητοποιούν το άτομο καθώς μέσα από την εκμάθηση/κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας το άτομο μπορεί να επικοινωνήσει με άλλους ανθρώπους (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Τα παραπάνω κίνητρα είναι προϊόντα ενός συνόλου απόψεων και συναισθημάτων που φέρει το άτομο για μια γλώσσα, τον αντίστοιχο πολιτισμό και τους ανθρώπους που αποτελούν τους φυσικούς ομιλητές της. Οι στάσεις αυτές μπορεί να προέρχονται από στερεότυπες αντιλήψεις που υπάρχουν διάχυτες στο κοινωνικό περιβάλλον όπου ζει. Μπορεί να εξαρτώνται από τον βαθμό εμπλοκής του διδασκόμενου με τα πολιτισμικά στοιχεία που ακολουθούν τη γλώσσα-στόχο ή τη γεωγραφική απόσταση της ξένης χώρας από τη δική του. Τέλος, οι στάσεις ενός ατόμου εξαρτώνται και από τον βαθμό ανοχής του απέναντι στο διαφορετικό και την αποδοχή των προσωπικών στοιχείων προσδιορισμού της ταυτότητάς του (Γαλαντόμος, 2012).

Είναι φανερό ότι ενδεχόμενα αρνητικά συναισθήματα απέναντι σε μία συγκεκριμένη γλώσσα λειτουργούν ως εμπόδια στη διαδικασία εκμάθησης/κατάκτησής της. Πρόκειται για συναισθήματα τα οποία συνήθως διεγείρονται από φόβο προς οτιδήποτε άγνωστο και ξένο, με αποτέλεσμα να γίνεται αντιληπτό ως επικίνδυνο. Άμεση συνέπεια αυτών είναι η ανάπτυξη αρνητικών στάσεων από τα άτομα της επικρατούσας ομάδας προς τη μειονοτική ομάδα και αντίστροφα (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Στη διαμόρφωση των στάσεων του μαθητή

σημαντικός είναι ο ρόλος του διδάσκοντα, του κλίματος της τάξης, αλλά και της νοσηματοδότησης της επιτυχίας ή αποτυχίας από τον ίδιο τον μαθητή (Γαλαντόμος, 2012).

Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί το φαινόμενο τα ίδια τα άτομα μίας μειονοτικής ομάδας να ντρέπονται για τη γλώσσα τους, και κατ' επέκταση, ίσως την αυτοϋποβιβάζουν. Η διαμόρφωση τέτοιων στάσεων βασίζεται στην αντίστοιχη κρατική πολιτική, η οποία έχει ως στόχο τη γλωσσική υποταγή των μειονοτικών ομάδων, και ως εκ τούτου, την πολιτική τους υποταγή. Τα συναισθήματα αυτά μεταδίδονται μεταξύ των ομάδων προκαλώντας και συντηρώντας έναν φαύλο κύκλο. Βέβαια, μπορεί να συμβεί και το αντίθετο, στην περίπτωση που πρόκειται για θετικά συναισθήματα και στάσεις (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

δ) Οι βιολογικοί παράγοντες διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, το φύλο και η ηλικία του ατόμου, επηρεάζουν τη διαδικασία εκμάθησης/κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (Γαλαντόμος, 2012; Τριάρχη-Herrmann, 2000; Σέλλα-Μάζη, 2001). Αναλυτικότερα, έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που αφορούν τη συσχέτιση του φύλου με την επίδοση στη γλωσσομάθεια, οι οποίες όμως είναι αντικρουόμενες (Γαλαντόμος, 2012). Ορισμένες συμφωνούν στο ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μία ανώτερη εικόνα γλωσσικής επίδοσης συγκριτικά με τα αγόρια. Ωστόσο, νεότερα δεδομένα δεν επιβεβαιώνουν κάτι τέτοιο, καθώς στις περιπτώσεις που παρατηρείται τέτοια διαφορά, είναι γιατί παρεμβαίνουν και άλλοι παράγοντες, κυρίως κοινωνικοί, π.χ. ανατροφή των δύο φύλων (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Όσον αφορά την ηλικία, είναι γεγονός ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ παιδιών μικρότερης ή μεγαλύτερης ηλικίας και ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, ο ρυθμός με τον οποίο μαθαίνει ένα μικρό παιδί είναι σαφώς πιο γρήγορος συγκριτικά με άτομα που είναι πιο μεγάλα σε ηλικία. Μάλιστα, παρά το γεγονός ότι τα μικρά παιδιά φαίνεται ότι προχωρούν πολύ πιο αργά κατά τη διαδικασία εκμάθησης/κατάκτησης, εν τέλει εμφανίζουν καλύτερα αποτελέσματα συγκριτικά με τους ενήλικες (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Όμως, σχετικά με το επίπεδο της γλωσσικής κατάκτησης, ερευνητικά δεδομένα φανερώνουν ότι τα μεγάλα παιδιά και οι ενήλικες έχουν καλύτερη επίδοση στη σημασιολογία και τη γραμματική. Τα μικρότερα παιδιά είναι σε ευνοϊκότερη θέση συγκριτικά με τα μεγαλύτερα παιδιά ή τους ενήλικες στην

κατάκτηση της προφοράς της δεύτερης γλώσσας, με δεδομένα να συμφωνούν ότι είναι πολύ σύνηθες να φτάνουν στο επίπεδο των φυσικών ομιλητών (Shakouri & Saligheh, 2012). Δε θα πρέπει να παραληφθεί να αναφερθεί και το γεγονός ότι η ηλικία βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τους άλλους παράγοντες, γλωσσολογικούς και κοινωνικούς (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

γ) Κοινωνικοί παράγοντες

Εδώ περιλαμβάνονται γλωσσικά ερεθίσματα, αλλά και πολλά μη γλωσσικά στοιχεία (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Στους κοινωνικό-πολιτιστικούς παράγοντες ο Μήτσης (2004) συγκαταλέγει τόσο τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και τις κοινωνικές στάσεις για τον λαό, τον πολιτισμό ή ακόμη και την ίδια τη γλώσσα-στόχο, όσο και την πολιτιστική/κοινωνική απόσταση της δεύτερης γλώσσας από τη μητρική του μαθητή, καθώς επίσης και τον βαθμό πολιτιστικής προσαρμογής του, ιδιαιτέρως στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας συντελείται στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον της γλώσσας αυτής, που αποτελεί ξένη χώρα για τον μαθητή (Μήτσης, 2004).

Οι βασικότεροι κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν κατά κύριο λόγο τη σύνταξη και το φωνολογικό μέρος, είναι (Τριάρχη-Herrmann, 2000; Σέλλα-Μάζη, 2001):

α) η ηλικία κατά την οποία το άτομο μεταναστεύει και επομένως έρχεται σε επαφή με τη δεύτερη γλώσσα.

β) η χρονική διάρκεια της επαφής με τους φυσικούς ομιλητές της δεύτερης γλώσσας, καθώς τα δύο (2) πρώτα έτη φαίνεται να είναι ζωτικής σημασίας, ενώ, στην πορεία υπάρχει μειωμένη επιρροή αυτού του παράγοντα.

γ) η επαφή με φυσικούς ομιλητές της δεύτερης γλώσσας, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, εκ των οποίων η πρώτη είναι πιο ωφέλιμη από την δεύτερη. Η επαφή σε πιο προσωπικό επίπεδο, πέραν δηλαδή του εργασιακού χώρου, είναι πιο ποιοτική, μια που δεν υφίστανται χρονικά περιθώρια, υπάρχει περισσότερη διάθεση για επικοινωνία, υπάρχουν πιο ενδιαφέροντα θέματα προς συζήτηση, αλλά και οι συναισθηματικοί παράγοντες είναι πιο ευνοϊκοί.

δ) το μορφωτικό επίπεδο, που προσδιορίζει και την ετοιμότητα του ατόμου για να ενταχθεί στη διαδικασία της μάθησης. Όσο πιο υψηλό είναι το μορφωτικό επίπεδο τόσο αυξάνονται και οι ευκαιρίες του ατόμου για συχνή επαφή με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας. Ακόμη, η ποιότητα και το περιεχόμενο των γλωσσικών ερεθισμάτων που λαμβάνει το άτομο, και των γλωσσικών του παραγωγών βασίζεται όχι μόνο στο μορφωτικό επίπεδο του ίδιου του ατόμου, αλλά και των ατόμων με τους οποίους συνομιλεί. Επιπλέον, το μορφωτικό επίπεδο του ατόμου επηρεάζει σημαντικά και τις στάσεις των κατοίκων της χώρας υποδοχής, οι οποίες, μάλιστα, είναι πιο θετικές συγκριτικά με την περίπτωση ενός μετανάστη με πιο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο.

ε) η κοινωνική απόσταση, που όσο πιο μικρή είναι ανάμεσα στον φυσικό ομιλητή και τον αλλοεθνή, τόσο πιο πολλές πιθανότητες υπάρχουν για μία επιτυχημένη εκμάθηση/κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Βέβαια, η κοινωνική απόσταση καθορίζεται από το ενδεχόμενο η μία ομάδα να υπερέχει κοινωνικά έναντι της άλλης, σε διάφορους τομείς (πολιτικός, πολιτισμικός, οικονομικός και τεχνολογικός), καθώς και από τις στρατηγικές ενσωμάτωσης, που αποτυπώνονται ακολούθως από τις Τριάρχη-Herrmann (2000), Σέλλα-Μάζη (2001), Κωστούλα-Μακράκη (2001), κ.α.

- *Αφομοίωση*: κατά τη διαδικασία μάθησης το υποκείμενο επιχειρεί την αφομοίωση διαφόρων πολιτισμικών στοιχείων (τρόπος ζωής, αξίες, νόρμες) της χώρας υποδοχής, απορρίπτοντας τα δικά του πολιτισμικά στοιχεία.
- *Προσαρμογή*: κατά τη διαδικασία μάθησης το άτομο επιχειρεί την αφομοίωση διαφόρων πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής, διατηρώντας, παράλληλα, και τα δικά του πολιτισμικά χαρακτηριστικά.
- *Διατήρηση*: το άτομο δεν επιχειρεί την αφομοίωση πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής. Διατηρεί και αναπαράγει μόνο τα δικά του πολιτισμικά στοιχεία. Πρόκειται για μία στρατηγική, η οποία αυξάνει σημαντικά την κοινωνική και ψυχολογική απόσταση.

Ανάλογα με τη στρατηγική ενσωμάτωσης προκύπτουν και ποικίλα είδη επαφών ανάμεσα στις ομάδες. Ειδικότερα, στην περίπτωση που οι ομάδες έχουν ομοιότητες μεταξύ τους, μειώνεται η κοινωνική απόσταση, με αποτέλεσμα, η επαφή είναι πιο στενή και αυξάνεται η αλληλοκατανόηση μεταξύ των ατόμων. Σε αντίθεση με το παραπάνω, στην περίπτωση δηλαδή που ο βαθμός της απόστασης είναι μεγαλύτερος,

τότε η επαφή είναι πιο αραιή, προκαλώντας το φαινόμενο της «γκετοποίησης». Ακόμη, το μέγεθος της μειονοτικής ομάδας συμβάλλει σημαντικά στην επιθυμία του ατόμου-μέλους της ομάδας αυτής, για πιο συχνές επαφές με τα άτομα-μέλη των άλλων ομάδων (Τριάρχη-Herrmann, 2000; Σέλλα-Μάζη, 2001).

Τέλος, στην περίπτωση που η παραμονή του ατόμου στην χώρα υποδοχής είναι ή γίνει μακροχρόνια, τότε και η επιθυμία του για ενσωμάτωση στην επικρατούσα ομάδα είναι και ανάλογη (Τριάρχη-Herrmann, 2000; Σέλλα-Μάζη, 2001). Όπως επισημαίνει και η Κωστούλα-Μακράκη (2001), η γλωσσική επιλογή εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως οι διαθέσιμες στη γλωσσική κοινότητα γλώσσες, ο βαθμός επάρκειας των ομιλητών, η επικοινωνιακή περίσταση, το πλαίσιο, κ.α.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1. Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις της Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης

2.1.1. Παραδοσιακή-Γραμματικομεταφραστική Μέθοδος

Η «Γραμματικο-Μεταφραστική Μέθοδος» (*Grammar-Translation Method*), ή αλλιώς «Παραδοσιακή Μέθοδος», εστιάζει στην διδασκαλία των γραμματικών δομών, καθώς και στην σωστή παραγωγή αυτών, αποσκοπώντας στην αποφυγή των λαθών. Η μέθοδος αυτή καλεί τους μαθητές να απομνημονεύσουν το λεξιλόγιο, τις κλίσεις των ρημάτων, τους γραμματικο-συντακτικούς κανόνες και την ορθογραφία, καθώς και να είναι σε θέση να μπορούν να μεταφράσουν και να ερμηνεύσουν κείμενα (Baker, 2001). Με άλλα λόγια, πρόκειται για μία μέθοδο, η οποία διδάσκει τη «λέξη» αυστηρά, βάσει, μάλιστα, του πολιτισμικού-κοινωνικού πλαισίου της χώρας υποδοχής (Στασή, 2010). Η διδασκαλία της γραμματικής βασίζεται στην παρουσίαση των γραμματικών φαινομένων, των οποίων η πρακτική εφαρμογή στηρίζεται σε μηχανιστικού και μεταφραστικού τύπου ασκήσεις (Μπέλλα, 2011). Με βάσει τα παραπάνω αναδύεται ότι πρόκειται για παθητική μάθηση, της οποίας το αποτέλεσμα έρχεται μέσα από την επανάληψη και την απομνημόνευση (Μήτσης, 2004). Ο εκπαιδευτικός δεν ενθαρρύνει την συμμετοχή, τον διάλογο και την επαφή μεταξύ των μαθητών (Στασή, 2010). Οι μαθητές δεν μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα αυτόνομα, αλλά αναλογικά με την πρώτη γλώσσα, και μάλιστα με έμφαση στις δεξιότητες του γραπτού λόγου, με αποτέλεσμα, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου και της επικοινωνίας να είναι μικρότερης σημασίας (Μπέλλα, 2011).

2.1.2. Δομιστική Μέθοδος (Μεταρρυθμιστικό Κίνημα)

Τα θεμέλια για τη «Δομιστική Μέθοδο» ήταν ο δομισμός ως κοινωνιογλωσσολογικό φαινόμενο, καθώς και ο συμπεριφορισμός ως ψυχολογικό ρεύμα. Η Δομιστική Μέθοδος προσεγγίζει τη γλώσσα ως ένα «σύστημα τύπων», καλώντας τους μαθητές στη μάθηση, την ανάλυση και τη χρήση αυτών. Η συγκεκριμένη μέθοδος δεν χαρακτηρίζεται από ευελιξία, ενώ βασίζεται σε συγκεκριμένες τεχνικές, με το περιεχόμενο και τα συμφραζόμενα να είναι δευτερευούσης σημασίας (Αντωνοπούλου & Μανάβη, 2001).

Σημείο αναφοράς της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι το «*γλωσσικό σύστημα*», γύρω από το οποίο εντοπίζονται το λεξιλόγιο και οι σχετικές ασκήσεις. Μάλιστα, το λεξιλόγιο μαθαίνεται από τους μαθητές μέσω της απομνημόνευσης, χρησιμοποιώντας τεχνικές σε διασκευασμένα (όχι σε αυθεντικά) κείμενα, ενώ παράλληλα δεν παρέχονται ευκαιρίες εξάσκησης με εναλλακτικά μέσα (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2007).

Βασικές αρχές στις οποίες συγκλίνουν οι θεωρητικοί του Μεταρρυθμιστικού Κινήματος (Μήτσης, 2004):

- α) η έμφαση στην ακρόαση και την ομιλία, ενώ ο γραπτός λόγος διδάσκεται σε δεύτερο χρόνο
- β) αξιοποίηση των ευρημάτων της Φωνητικής, τόσο για τη διδακτική πράξη, όσο και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
- γ) το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στο συγκεκριμένο, καθώς οι λέξεις διδάσκονται μέσα σε προτάσεις και οι τελευταίες μέσα σε κείμενο
- δ) η γραμματική θα διδάσκεται επαγωγικά, μέσα από επιλεγμένα παραδείγματα προτάσεων
- ε) περιορισμένη η χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών και αποφυγή μετάφρασης.

2.1.3. Άμεση Μέθοδος

Η «*Άμεση Μέθοδος*» (*Direct Method*) αποτελεί μία προσέγγιση, η οποία βασίζεται στην παρουσίαση των στοιχείων της γλώσσας μέσα από την ανάγνωση. Στηρίζεται στην επαγωγική διδασκαλία των γραμματικών κανόνων, ενώ παράλληλα η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου είναι μείζονος σημασίας (Σακελλαρίου, 2001). Η δεύτερη γλώσσα διδάσκεται «*άμεσα*» με αυστηρή απαγόρευση της μεταφραστικής διαδικασίας, καθώς και με αυστηρή απαγόρευση χρήσης της πρώτης γλώσσας ως βοηθητικής. Επιπλέον, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας επιτυγχάνεται με την «*άμεση σύνδεση*», βασικό συστατικό της θεωρίας κατάκτησης της μητρικής γλώσσας, λαμβάνοντας υπόψη ότι ο μαθητής δέχεται συνεχώς πληροφορίες της ξένης γλώσσας, με άμεση απόρροια να ενστερνίζεται και τη «*λογική*» της (Μήτσης, 2004).

Αναλυτικότερα, η Άμεση Μέθοδος επιτρέπει τους μαθητές, δίχως να μαθαίνουν τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, να χρησιμοποιούν τη γλώσσα, όπως ακριβώς επιθυμούν, με αυθόρμητο και ελεύθερο τρόπο. Μέσα από την καθημερινή προφορική χρήση της γλώσσας οι μαθητές εξοικειώνονται, ενώ η εκμάθηση της γραμματικής και του συντακτικού έρχονται σε δεύτερο χρόνο (Γεωργογιάννης, 2007).

2.1.4. Ακουστικο-Προφορική Μέθοδος

Αρχικά, η «*Ακουστικο-Προφορική Μέθοδος*» βασιζόταν στην ακουστική εκπαίδευση, με αρχικούς στόχους την ορθή προφορά, την ακουστική κατανόηση και την ικανότητα γραπτής απόδοσης. Απώτερος σκοπός είναι η εσωτερίκευση των διδαχθέντων με αυτοματοποιημένο τρόπο που προσιδιάζει σε αυτόν του φυσικού ομιλητή (Μήτσης, 2004). Βασικό συστατικό στοιχείο της γλώσσας για την συγκεκριμένη προσέγγιση είναι η πρόταση, ενώ η απόδοση των νοημάτων βασίζεται στα συμφραζόμενα. Η διδασκαλία ξεκινά με ανάγνωση διάλογου, το οποίο επαναλαμβάνουν οι μαθητές και από τον οποίο παρουσιάζεται η νέα δομή (Richards & Rogers. 1986).

Παράλληλα, η χρήση των σχολικών εγχειριδίων δεν είναι βασικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με το μάθημα να στηρίζεται κατά κύριο λόγο στην ομιλία ενός ατόμου (Στασή, 2010). Η εξάσκηση των δεξιοτήτων ακρόασης-ομιλίας προέχουν της ανάγνωσης και της παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών

Τα θεμέλια της συγκεκριμένης μεθόδου εντοπίζονται στις αρχές του δομισμού και του συμπεριφορισμού (Μπέλλα, 2011), από τις οποίες διατυπώνονται τέσσερις (4) βασικές υποθέσεις:

- 1) η εκμάθηση/κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας αποτελεί μία μηχανική διαδικασία, μέσα από την οποία διαμορφώνεται ένα σύνολο συνηθειών,
- 2) η αποτελεσματικότερη κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων, γίνεται μέσα από την προφορική, και έπειτα, γραπτή παρουσίαση πληροφοριών της δεύτερης γλώσσας,
- 3) οι επαγωγικές γενικεύσεις κατά τη διαδικασία εξάσκησης των γλωσσικών δομών θεωρούνται αποδοτικότερες σε σχέση με τις γραμματικές εξηγήσεις και

- 4) το σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων κατατάσσεται μόνο σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο, όπου χρησιμοποιείται η δεύτερη γλώσσα ως μητρική.

Συνοψίζοντας, η εκμάθηση/κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας χαρακτηρίζεται ως μία τυποποιημένη, μηχανική διαδικασία, η οποία αποσκοπεί στη σχηματοποίηση/διαμόρφωση ενός συνόλου συνηθειών μέσω αλληλένδετων σχέσεων ερεθισμάτων, ανταποκρίσεων και ενίσχυσης. Αποσκοπεί στην ενθάρρυνση για την ανάπτυξη αρχικά των προσληπτικών δεξιοτήτων, και έπειτα, των παραγωγικών (Ματθαιουδάκη, 2013).

2.1.5. Μέθοδος Ολικής Φυσικής Αντίδρασης

Η «Μέθοδος της Ολικής Φυσικής Αντίδρασης»-ΟΦΑ (*Total Physical Response*) (Asher, 1966; 1969; 1977) εστιάζει στη χρήση σωματικής κίνησης, αποσκοπώντας στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου σε πρώιμα στάδια μάθησης της δεύτερης γλώσσας. Η συγκεκριμένη μέθοδος βασίζεται στις παρακάτω παραδοχές (Asher, 1966; 1969; 1977):

- α) Υπάρχει εγγενής διαδικασία γλωσσικής μάθησης, κατά την οποία προτεραιότητα είναι η πρόσληψη του προφορικού λόγου. Πριν τη στιγμή της κατάκτησης της μητρικής γλώσσας, τα μικρά παιδιά σε πρώτη φάση επικοινωνούν μόνο κινητικά στα γλωσσικά ερεθίσματα. Για παράδειγμα, τα μικρά παιδιά ακούνε «φέρε μου την κούκλα σου» και απλώς την φέρνουν. Η παραγωγή λόγου προκύπτει σε επόμενο στάδιο, φυσιολογικά και χωρίς πίεση. Η παραπάνω διαδικασία εκμάθησης/κατάκτησης ακολουθείται και στη δεύτερη γλώσσα.
- β) Η γλωσσική ικανότητα, της οποίας τον έλεγχο έχει το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, αναπτύσσεται μέσα από ένα εύρος σωματικών κινήσεων, των οποίων τον έλεγχο έχει το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου. Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται πολύ απλά με το εξής παράδειγμα, όταν ακούει κανείς «Δείξε το παράθυρο» και κάνει την αντίστοιχη κίνηση, η εκάστοτε συγκεκριμένη φράση όπως και το νόημά της αποτυπώνονται και αποθηκεύονται καλύτερα στη μνήμη.

- γ) Η σωματική κίνηση είναι μία ευχάριστη δραστηριότητα, η οποία συμβάλλει στη μείωση του άγχους στο σχολικό πλαίσιο, ενισχύοντας τη διαδικασία μάθησης της γλώσσας.

2.1.6. Επικοινωνιακή Προσέγγιση

Η «Επικοινωνιακή Προσέγγιση» (*Communicative Approach*) ή αλλιώς «Επικοινωνιακή Διδασκαλία της Γλώσσας» (*Communicative Language Teaching*) αποτελεί προϊόν της θεωρίας του Chomsky, βασισμένο στο δομικό μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο όμως χαρακτηρίστηκε ως ελλιπές (Μήτσης, 2004), στην ανάπτυξη ποικίλων εφαρμοσμένων κλάδων της επιστήμης της γλωσσολογίας και σε ιστορικά γεγονότα της δεκαετίας του '70. Πρόκειται για την πλέον διαδεδομένη προσέγγιση διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας, μια που στηρίζεται σε ένα θεωρητικό πλαίσιο γλωσσικής κατάκτησης που υπογραμμίζει τον εγγενή χαρακτήρα της γλώσσας, καθώς και τον ρόλο της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, αλλά και στους μαθητές μεταξύ τους (Μπέλλα, 2011).

Το ενδιαφέρον στράφηκε κυρίως στην έννοια της «επικοινωνιακής ικανότητας» (Μήτσης, 2004), η οποία πρώτη φορά διατυπώθηκε από τον Hymes το 1971. Η νοηματοδότηση της έννοιας αυτής, που είναι πλέον η πιο διαδεδομένη και αποδεκτή, είναι αυτή του Canale (1983), ο οποίος διατυπώνει ότι η επικοινωνιακή ικανότητα απαρτίζεται από τους παρακάτω άξονες: (α) τη «γραμματική ικανότητα» (*grammatical competence*), (β) την «κοινωνιογλωσσική ικανότητα» (*sociolinguistic competence*), (γ) την «ικανότητα έκφρασης λόγου» (*discourse competence*) και (δ) την «στρατηγική ικανότητα» (*strategic competence*). Η παρούσα μέθοδος διδασκαλίας αποσκοπεί στην εκμάθηση της επικοινωνίας (Μήτσης, 2004; Μπέλλα, 2011), με εργαλείο τόσο τη μητρική όσο και τη δεύτερη γλώσσα, μια που απαραίτητη προϋπόθεση της επικοινωνιακής ικανότητας είναι η κατάκτηση της γλωσσικής ικανότητας (Σακελλαρίου, 2009).

Η γλώσσα αποτελεί ένα εργαλείο εκτέλεσης ενός μεγάλου εύρους λειτουργιών, εκ των οποίων η πιο σημαντική είναι η επικοινωνία (Γρίβα & Σέμογλου, 2016), με αποτέλεσμα, η διδακτική διαδικασία να αποσκοπεί στη λειτουργία, και όχι αποκλειστικά, στην περιγραφή του γλωσσικού συστήματος, καθώς και στην ανάπτυξη της αποτελεσματικής επικοινωνιακής ικανότητας, δηλαδή στην ικανότητα

αναγνώρισης διαφορετικών περιστάσεων και προσαρμογής του λόγου ανάλογα με αυτές (Μήτσης, 2004; Σακελλαρίου, 2000).

Οι βασικές αρχές της επικοινωνιακής μεθοδολογίας από τους Richards & Rodgers (2001) διατυπώνονται ως οι εξής:

- 1) Η εκμάθηση/κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι προϊόν καθημερινής χρήσης της σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο.
- 2) Οι γλωσσικές δραστηριότητες στο σχολικό πλαίσιο, αποσκοπούν στην ανάπτυξη μίας αυθεντικής και πλήρους σημασίας επικοινωνίας.
- 3) Η ευχέρεια του λόγου αποτελεί μία σημαντική διάσταση επικοινωνίας.
- 4) Η επικοινωνία αποτελεί προϊόν ενός συνόλου διαφορετικών γλωσσικών δεξιοτήτων.
- 5) Η μάθηση αποτελεί μία διαδικασία δόμησης, η οποία απαρτίζεται από δοκιμές και λάθη.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση έχει ως κέντρο αναφοράς τα δομικά στοιχεία της γλώσσας σε επικοινωνιακό επίπεδο, δηλαδή τα όσα εκφράζουν οι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας στην καθημερινότητά τους (Δενδρινού, 2001). Με άλλα λόγια, ακολουθεί τη δυναμική χρήση της γλώσσας, δίχως να επιμένει στη διδασκαλία αυτής, καθώς αποσκοπεί στην τοποθέτηση της γλώσσας στην καθημερινότητα των μαθητών. Η εκμάθηση/κατάκτηση της γλώσσας δεν αποτελεί μία μηχανιστική διεργασία, αλλά καθημερινή χρήση, γεγονός που προσανατολίζει την προσέγγιση αυτή στην ορθότητα και στην καταλληλότητα χρήσης της γλώσσας. Παράλληλα, η σχέση μεταξύ του γλωσσικού συστήματος και της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας χαρακτηρίζεται ως «*διαλεκτική*», μια που πρόκειται για δύο (2) τομείς που αλληλοσυμπληρώνονται. Οι Johnson & Johnson (1998) διατυπώνουν τα παρακάτω κριτήρια, στη βάση των οποίων νοείται σήμερα η επικοινωνιακή μέθοδος:

Καταλληλότητα. Η χρήση της γλώσσας πρέπει να βασίζεται στην καταλληλότητα όσον αναφορά την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, ο ομιλητής πρέπει να αντιλαμβάνεται το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο (π.χ. ρόλος συμμετεχόντων, σκοπός επικοινωνίας κλπ.) και βάσει αυτού να προχωράει στη χρήση της γλώσσας. Συνεπώς, οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τον τρόπο λειτουργίας των γλωσσικών δομών/τύπων, ενώ παράλληλα πρέπει να έχουν αντίληψη της υφολογικής ποικιλίας, η οποία διευρύνεται από το επίσημο ως το

ανεπίσημο/καθημερινό ύφος. Δραστηριότητες, όπως είναι οι προσομοιώσεις καταστάσεων (simulation) και η ανάληψη ρόλων (role-plays), αποτελούν αντιπροσωπευτικά παραδείγματα αυτών των θεωρητικών θέσεων (Μήτσης, 2004).

Εστίαση στο Μήνυμα. Οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να παράγουν και να κατανοούν μηνύματα, καθώς η γλώσσα δεν αποτελεί ένα σύνολο μεμονωμένων γραμματικών δομών, αλλά έναν κώδικα επικοινωνίας και έναν φορέα σημασίας. Οι ασκήσεις μεταφοράς πληροφοριών, κατά τις οποίες οι μαθητές καλούνται στη δημιουργία ενός σχεδιαγράμματος/χάρτη βάσει των πληροφοριών που λαμβάνουν από τις εκφωνήσεις, όπως και οι ασκήσεις πληροφοριακού κενού, κατά τις οποίες οι μαθητές δεν διαθέτουν όλες τις επαρκείς πληροφορίες που λαμβάνουν, αποτελούν αντιπροσωπευτικές δραστηριότητες (Γρίβα & Σέμογλου, 2016).

Ψυχογλωσσική Επεξεργασία. Οι δραστηριότητες ψυχογλωσσικής επεξεργασίας καλούν τους μαθητές στη χρήση γνωστικών και άλλων διεργασιών, οι οποίες αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν σημαντικά στην εκμάθηση/κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Σύμφωνα με τις ψυχογλωσσολογικές και γνωστικές θεωρίες εκμάθησης/κατάκτησης, κατά την προσπάθεια κατανόησης του γραπτού ή/και του προφορικού λόγου, η προσοχή επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία και κυρίως, σε εκείνα που πρόκειται να εκπληρώσουν τον επικοινωνιακό στόχο (Μπέλλα, 2011).

Διακινδύνευση. Κατά την επικοινωνιακή προσέγγιση, τα λάθη είναι ανεκτά, ιδίως στις προφορικές δραστηριότητες, στο σημείο που δεν υπάρχει αλλοίωση της σημασίας του μηνύματος. Το λάθος χαρακτηρίζεται ως ένα φυσιολογικό φαινόμενο, το οποίο είναι φυσική εξέλιξη της γλωσσικής ανάπτυξης, και κατά επέκταση, της εκμάθησης/κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (Ματθαιουδάκη, 2013). Η διαγλώσσα αποτελεί ένα ενδιάμεσο-μεταβατικό στάδιο, κατά τη διάρκεια του οποίου ο μαθητής πρέπει να ενθαρρύνεται, με τον εκπαιδευτικό να μην μένει στα λάθη, αλλά στην εξυπηρέτηση συγκεκριμένων αναγκών που ωθούν τους μαθητές σε αυτά τα λάθη. Άλλωστε, η εκμάθηση/κατάκτηση της γλώσσας είναι προϊόν δοκιμασιών και λαθών, για αυτό και η ενθάρρυνση των μαθητών να κάνουν λάθη, όπως και η εφαρμογή ενός μεγάλου εύρους επικοινωνιακών στρατηγικών οδηγεί στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Σακελλαρίου, 2000).

Ελεύθερη Εξάσκηση. Οι δραστηριότητες ελεύθερης εξάσκησης προωθούν την ταυτόχρονη καλλιέργεια ενός μεγάλου εύρους δεξιοτήτων, καθώς και τον συνδυασμό αυτών, ενώ δεν προάγουν την εξάσκηση μεμονωμένων δεξιοτήτων αποσπασματικά. Με αυτόν τον τρόπο, οι επιμέρους δεξιότητες αναπτύσσονται αρμονικά και καλλιεργούνται σε όλα επίπεδα μέσω της καθημερινής χρήσης αυθεντικού γλωσσικού υλικού, γεγονός που συμβάλλει στην απόκτηση της ευχέρειας της γλώσσας (Σακελλαρίου, 2000).

2.1.7. Διεργαστική Διδασκαλία

Η «Διεργαστική Διδασκαλία» αποτελεί μία μέθοδο με επικοινωνιακό χαρακτήρα, η οποία εστιάζει στην κατανόηση του γλωσσικού εισαγόμενου. Στα πρώτα στάδια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας προηγείται η επεξεργασία των λεξιλογικών στοιχείων, καθώς στόχος των μαθητών είναι να εκμαιεύσουν σημασιολογικές πληροφορίες (VanPatten, 1996). Για τον VanPatten η μάθηση είναι αποτέλεσμα συνειδητής προσπάθειας των μαθητών να αφομοιώσουν στοιχεία του γλωσσικού συστήματος (Μπέλλα, 2017). Συγκεκριμένα, κάνει λόγο για *ανίχνευση* (detection), διαδικασία που απαιτεί συγκέντρωση της προσοχής προκειμένου να επιλεγεί μια πληροφορία.

Επομένως, η επεξεργασία των γραμματικών τύπων έρχεται σε δεύτερο χρόνο και μάλιστα δίνεται προτεραιότητα στους τύπους εκείνους που φέρουν μεγαλύτερη επικοινωνιακή αξία. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, για να είναι οι μαθητές ικανοί να μελετήσουν περαιτέρω γραμματικές δομές θα πρέπει να έχει προηγηθεί η αυτοματοποίηση ορισμένων βασικών για την επικοινωνία γλωσσικών στοιχείων, ούτως ώστε η προσοχή και μνήμη τους να επικεντρώνονται σε μία πληροφορία κάθε φορά (VanPatten, 1996).

Στη διεργαστική διδασκαλία οι μαθητές εκπαιδεύονται στην σε στρατηγικές επεξεργασίας του γλωσσικού εισαγόμενου, μέσω δραστηριοτήτων δομημένου γλωσσικού εισαγόμενου, παράλληλα με τις απαραίτητες εξηγήσεις για την επικοινωνιακή σημασία που έχουν οι γλωσσικοί τύποι (VanPatten, 1996).

2.1.8. Εστίαση στον Τύπο

Η «Εστίαση στον Τύπο» (*focus on form*) αποτελεί μία μέθοδο διδασκαλίας, η οποία, όπως αναφέρει ο Long (1991), αποτελεί μία «τυχαία» και «επιλεκτική» παιδαγωγική παρέμβαση. Πρόκειται για μία μέθοδο, η οποία αποσκοπεί στην προσήλωση των μαθητών στη μορφή της δεύτερης γλώσσας κατά την εκτέλεση επικοινωνιακών δραστηριοτήτων. Επομένως, οι προς διδασκαλία γραμματικές δομές προκύπτουν ευκαιριακά, σύμφωνα με τις ανάγκες επικοινωνίας και το γνωστικό σημείο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές (Doughty, 1997 στο Μπέλλα, 2017).

Η μέθοδος αυτή, ως τμήμα της ασθενούς επικοινωνιακής προσέγγισης, εστιάζει στη σημασία, η οποία όχι μόνο αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επεξεργασία του γραμματικού τύπου, αλλά θα πρέπει οι μαθητές συνειδητά να εστιάζουν την προσοχή τους ταυτόχρονα στη σημασία, τη λειτουργία και τη γραμματική του εισαγόμενου (Doughty & Williams, 1998 στο Μπέλλα, 2017).

Η προσέγγιση για τη διόρθωση των λαθών στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης είναι μεικτή. Από τη μια προωθείται η θετική ανατροφοδότηση, μέσω της εξέτασης της σημασίας του εξαγόμενου. Από την άλλη, όμως, διαπιστώθηκε ότι η παραπάνω πρακτική δεν είναι επαρκής, καθώς οι μαθητές εξακολουθούν να κάνουν τα ίδια λάθη. Έτσι, κρίθηκε πιο αποτελεσματικό να επισημαίνονται και μέσω διατύπωσης συγκεκριμένων κανόνων. Στην περίπτωση κατά την οποία το σχέδιο μαθήματος προβλέπει τη διατύπωση κανόνων και τη διεξαγωγή σχετικών δραστηριοτήτων, πρόκειται για διδασκαλία εστιασμένη στους τύπους (*focus on forms*) (Αγαθοπούλου, χχ).

2.2. Η Κατάκτηση της Πρώτης Γραφής

2.2.1. Ολιστική Προσέγγιση

Η «Ολιστική Προσέγγιση» (ή αλλιώς «γλώσσα ως όλο») αποτελεί μία σύγχρονη διδακτική προσέγγιση για την πρώτη ανάγνωση και γραφή. Πρόκειται για μία μέθοδο που εστιάζει στην απόδοση νοήματος κατά τις διαδικασίες της ανάγνωσης και της γραφής. Επομένως, η διδασκαλία τους θα πρέπει να εξυπηρετεί ανάγκες καθημερινής επικοινωνίας (Καραντζόλα, Κύρδη, Σπανέλλη & Τσιαγκάνη, 2013), θέση που συμβαδίζει με τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης, που παρουσιάζεται

παρακάτω. Η σχολική τάξη είναι ο κατεξοχήν χώρος όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την αυθεντική χρήση της γλώσσας (Μήτσης, 2004).

Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών κατά την διδακτική διαδικασία, παρέχει δυνατότητες και ευκαιρίες διαπίστωσης της ουσιαστικής γλωσσικής λειτουργίας. Με άλλα λόγια, οι μαθητές έχουν τον χρόνο και τον χώρο μέσα από αυτήν τη μέθοδο, να δημιουργήσουν και αντιληφθούν νοήματα, ενώ παράλληλα διαβάζουν, γράφουν, μιλούν, ακούν (Μήτσης, 2004). Οι δεξιότητες της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης και της γραφής, δεν λογίζονται ως ανεξάρτητες, αλλά θεωρείται ότι κατακτώνται παράλληλα, (Καραντζόλα, Κύρδη, Σπανέλλη & Τσιαγκάνη, 2013). Η συνεργασία, η εμπιστοσύνη και η ενθάρρυνση και όλα αυτά σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα, πρέπει να χαρακτηρίζουν την εμπειρία απόκτησης δεξιοτήτων. Μάλιστα, η εκτίμηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, αλλά και η εκτίμηση των προσπαθειών του αποτελούν βασικό συστατικό στοιχείο της προσέγγισης αυτής.

Σύμφωνα με την Ολιστική Προσέγγιση, τα προγράμματα μάθησης στο σχολείο πρέπει να εστιάζουν στο σύνολο των λειτουργιών που υπάγονται στον γραπτό λόγο. Το χαρακτηριστικό αυτής της προσέγγισης εντοπίζεται στο γεγονός ότι η διδασκαλία ξεκινά από το κείμενο, το όλο, αυτό που έχει λειτουργική αξία και νόημα (Καραντζόλα, Κύρδη, Σπανέλλη & Τσιαγκάνη, 2013). Έπεται η ανάλυση στα μέρη του λόγου, σύμφωνα με τις αρχές της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου που παρουσιάζεται στην επόμενη υποενότητα.

Βάσει των παραπάνω προκύπτει ότι η Ολιστική Προσέγγιση είναι μία στάση απέναντι στη γλώσσα, ως ένα αρραγές σύνολο, γεγονός που καθιστά σαφές ότι θα έπρεπε να εφαρμόζεται η διδασκαλία της γλώσσας με όλα τα συστήματά της (σημασιολογία, σύνταξη, γραφοφωνημική, κλπ) δίχως να αμελούνται άλλα εξίσου σημαντικά συστήματα, όπως η γραμματική και το συντακτικό (Μητακίδου & Manna, 1994).

2.2.2. Αναλυτικοσυνθετική Μέθοδος

Η Αναλυτικοσυνθετική Μέθοδος αποτελεί μία σύνθετη διδακτική μέθοδο, η οποία φέρει στοιχεία της στοιχειακής-συνθετικής και της ολικής-αναλυτικής μεθόδου. Με

άλλα λόγια, η συγκεκριμένη μέθοδος βασίζεται στην ανάλυση και την επανασύνθεση λέξεων, από τα πρώτα μαθήματα. Η Αναλυτικοσυνθετική Μέθοδος αποσκοπεί στην αναγνωστική ικανότητα μέσω της διδασκαλίας της αντιστοιχίας των γραφημάτων με τα φωνήματα, την αναγνώριση των συλλαβών και σταδιακά των λέξεων και των προτάσεων (Καραντζόλα, Κύρδη, Σπανέλλη & Τσιαγκάνη, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, με την εν λόγω μέθοδο, γίνεται μία επιλογή λέξεων, η ανάλυση, η σύγκριση και η σύνθεση των οποίων, μπορούν να εφαρμοστούν εξ αρχής, συμβάλλοντας έτσι στην εκμάθηση/κατάκτηση γλωσσικών στοιχείων στον γραπτό λόγο, όπως και στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας. Κάθε φορά που επιλέγεται μια λέξη προς επεξεργασία, πραγματοποιείται η ανάλυσή της σε συλλαβές και συστατικά συλλαβών (φθόγγους), εκ των οποίων γίνεται απομόνωση και μάθηση ενός νέου γλωσσικού στοιχείου. Το επόμενο βήμα είναι η διαδικασία ανασύνθεσης της λέξης. Η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται για όλες τις λέξεις, με αποτέλεσμα, οι μαθητές να είναι σε θέση να διαβάσουν ένα μικρό κείμενο με αυτές τις λέξεις, αλλά και με άλλες νέες λέξεις, οι οποίες όμως αποτελούνται από ήδη γνωστά γλωσσικά στοιχεία (Βουγιούκας, 1994).

2.2.3. Αναδυόμενος Γραμματισμός

Ο αναδυόμενος γραμματισμός ως αναπτυξιακό μοντέλο θεωρεί την αναγνωστική ικανότητα και μετέπειτα τη γραφή ως δεξιότητες που σταδιακά κατακτώνται από το παιδί. Η κατανόηση του γραπτού μηνύματος και του επικοινωνιακού του χαρακτήρα ξεκινά πριν από την έναρξη της συστηματικής διδασκαλίας και είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον και τους ενήλικες (Αϊδίνης, 2012). Επομένως, καθένας μαθητής, με την είσοδό του στο σχολείο, φέρει κεφάλαιο το οποίο θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη οι εκπαιδευτικοί, ώστε να το αξιοποιούν κατά περίπτωση.

Οι βασικές αρχές της προσέγγισης του αναδυόμενου γραμματισμού συνοψίζονται στις παρακάτω (Μανωλίτσης, 2016):

- 1) Τα μικρά παιδιά, πριν ακόμα εισαχθούν στη συστηματική διδασκαλία μέσω της σχολικής φοίτησης, αναπτύσσουν συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής.

2) Δεδομένου ότι τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τον γραπτό λόγο από τα οπτικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνουν, θεωρείται ότι η ανάπτυξη του γραπτού λόγου είναι διαρκής και δεν περιορίζεται σε οριοθετημένα ηλικιακά στάδια ανάπτυξης.

3) Ο γραμματισμός αναδύεται μέσα από βιωμένες εμπειρίες του παιδιού, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο κοινωνικό περιβάλλον όπου ζει. Πρόκειται, δηλαδή, για αυθεντικά κείμενα και πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας.

4) Η χρήση του όρου «*αναδυόμενος*» υποδηλώνει ότι ο γραμματισμός νοείται ως αναπτυξιακή διαδικασία. Η διαρκής προσπάθεια των παιδιών να κατανοήσουν το εγγράμματο περιβάλλον αποδεικνύει ότι η διαδικασία ανάπτυξης-ωρίμανσης είναι συνεχής.

5) Τα παιδιά εκδηλώνουν μια σειρά από γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που ορίζονται ως αναδυόμενη ανάγνωση και αναδυόμενη γραφή.

2.3. Διδακτικές Στρατηγικές Εκπαιδευτικών για τη Διδασκαλία της Γλώσσας

2.3.1. Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία

Με την έννοια της «*συνεργατικής μάθησης*» γίνεται αναφορά σε έναν τρόπο οργάνωσης του παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, καθώς επίσης και σε ένα σύνολο μαθησιακών στρατηγικών, που συνδυαστικά προάγουν τη διαμόρφωση μικρών και ανομοιογενών ομάδων μαθητών. Έτσι, μέσα από την συνεργασία, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των μαθητών επιτυγχάνονται οι κοινοί μαθησιακοί στόχοι, βελτιστοποιώντας τη μάθηση του κάθε μαθητή ξεχωριστά, αλλά και όλων των μαθητών ως μέλη μίας ομάδας (Ματσαγγούρας, 2008α).

Κατά τον Ματσαγγούρα (2008α) η ομάδα νοείται ως το σύνολο μαθητών που έχουν κίνητρο για την επίτευξη ενός κοινού μαθησιακού στόχου, ενώ παράλληλα έχει αναπτυχθεί και το αίσθημα της αλληλεγγύης, ύστερα από μία σταθερή και αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των μελών της. Σύμφωνα, λοιπόν, με την συνεργατική μάθηση, οι μαθητές είναι το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς γίνονται αντιληπτοί ως ικανοί «*συνεργάτες*» στην οικοδόμηση της νέας γνώσης. Επίσης, η συνεργατική μάθηση προάγει ένα περιβάλλον μάθησης, όπως αυτό

του συνεργατικού σχολείου, το οποίο προσφέρει συστηματικά στους μαθητές δυνατότητες και ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με το φυσικό και το κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον, ενεργούς συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία και ανάπτυξης θετικών στάσεων απέναντι στη μάθηση. Επίσης, όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, η συνεργατική μάθηση βασίζεται σημαντικά στη Θεωρία του Κοινωνικού Κονστрукτιβισμού, σύμφωνα με τον οποίο η γνώση αναδύεται μέσα από τη διαδικασία αυτοσυγκρότησης και κοινωνικής συγκρότησης, καθώς επίσης και ότι εντοπίζεται μία ισχυρή σχέση αιτίου-αιτιατού μεταξύ της κοινωνικής και της γνωστικής ανάπτυξης (Ματσαγγούρας, 2008α).

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δεν είναι ένας μόνο μηχανισμός. Στην πραγματικότητα, οι μαθητές εκτελούν τις δοκιμασίες και τις δραστηριότητες από την στιγμή που εντάσσονται στην μαθησιακή διαδικασία, οργανωμένοι σε ζευγάρια ή/και μικρές ομάδες. Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία η μάθηση βασίζεται στην κοινωνικώς δομημένη ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των μαθητών σε ομάδες, εντός των οποίων οι μαθητές σε διάφορα επίπεδα εργασίας επιτυγχάνουν κοινούς μαθησιακούς στόχους. Κάθε μαθητής φέρει την ευθύνη για τη δική του μάθηση, ενώ δραστηριοποιείται για την ενίσχυση της μάθησης και των άλλων μελών της ομάδας του (Ματσαγγούρας, 2008α). Με άλλα λόγια, η επιτυχία του ενός μαθητή, συντελεί στην επιτυχία και των άλλων μαθητών (Rezaee & Azizi, 2012). Διαμορφώνεται, λοιπόν, ένα πλαίσιο ανάπτυξης διαφορετικών ειδών αλληλεπιδράσεων μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων. .

Ένα μεγάλο εύρος ερευνών επιβεβαιώνει ότι οι δάσκαλοι και οι μαθητές λειτουργούν πιο αποτελεσματικά μέσα σε ομάδες, καθώς έχουν ευκαιρίες συνεργασίας, στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές μπορούν να μάθουν καλύτερα και πιο γρήγορα, νιώθοντας παράλληλα έντονη την αίσθηση του «*ανήκειν*» σε μία ομάδα, γεγονός που συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όταν οι μαθητές έχουν μία θετική στάση απέναντι στην μαθησιακή διαδικασία, θα μάθουν και πιο αποτελεσματικά. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί ότι αρκεί και μόνο ο σχηματισμός μίας ομάδας για την εκτέλεση μίας δοκιμασίας, οι μαθητές δεν είναι απαραίτητο να έχουν τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα (Ματσαγγούρας, 2008α).

Οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι εστιάζουν στην αξιοποίηση των στόχων της ομάδας και της επιτυχίας της ομάδας, η οποία μπορεί να γίνει μόνο σε περίπτωση που όλα ανεξαιρέτως τα μέλη της μαθαίνουν τα αντικείμενα που διδάσκονται. Ακόμη, υποστηρίζεται ότι προκειμένου να γίνει διδασκαλία με ένα οικείο και συγκεκριμένο παράδειγμα, που αναμένεται να βοηθήσει τους μαθητές να σχετίσουν τις πληροφορίες με τις προσωπικές τους εμπειρίες, το υλικό θα πρέπει να είναι καταλλήλως διαμορφωμένο και χρησιμοποιείται εξατομικευμένη ομιλία. Επιπροσθέτως, στην ανάπτυξη του κινήτρου συμβάλλει και η παρώθηση των μαθητών να νιώθουν αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να ελέγξουν και να διαχειριστούν το υλικό. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί διαπραγματεύονται τους κανόνες που τα διέπουν, καθώς και το τι και το πώς πρέπει να το διδάσκονται. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη γλώσσα που χρησιμοποιείται από τον δάσκαλο, στις ερωτήσεις του προς τους μαθητές και τις απαντήσεις των τελευταίων, ούτως ώστε να ευνοείται κατά το δυνατόν η αλληλεπίδραση στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2008).

Επιπροσθέτως, έχει διατυπωθεί ότι οι δραστηριότητες της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να ενισχύουν σημαντικά τέσσερα (4) σημαντικά στοιχεία μεταξύ των μαθητών: 1) τη *«θετική αλληλεξάρτηση»*, 2) την *«ατομική ευθύνη»*, 3) την *«ισότιμη συμμετοχή»*, και 4) την *«ταυτόχρονη αλληλεπίδραση»*. Σε παραδοσιακά μοντέλα της μάθησης στην τάξη, υπήρχε μηδενική ή πολύ μικρή συνεργατική αλληλεπίδραση μεταξύ των ίδιων των μαθητών, αφενός, και μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών αφετέρου. Στην πραγματικότητα, σε αυτό το επικεντρωμένο στον δάσκαλο μοντέλο, ενισχυόταν περισσότερο ο ανταγωνισμός παρά η συνεργασία. Σήμερα, υποστηρίζεται ότι υπάρχουν πλεονεκτήματα στην μαθητοκεντρική προσέγγιση (Ματσαγγούρας, 2008α). Μάλιστα, οι ομάδες προκειμένου να διαμορφωθούν, μπορεί να βασίζονται σε ορισμένες τεχνικές. Η πιο διαδεδομένη είναι η διαμόρφωση ομάδων με κοινωνιογράμματα.

Τέλος, έχουν αναπτυχθεί κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που σχεδόν όλες οι μέθοδοι ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας: 1) οι μαθητές εργάζονται σε δοκιμασίες που είναι καλύτερα να γίνουν ομαδικά, 2) μία μικρή ομάδα πρέπει να απαρτίζεται από δύο (2) έως πέντε (5) μέλη, 3) οι μαθητές χρησιμοποιούν συνεργατικές, προ-κοινωνικές συμπεριφορές για την επίτευξη των δοκιμασιών ή των μαθησιακών δραστηριοτήτων, 4) οι μαθητές είναι θετικά αλληλεξαρτώμενοι ο ένας

από τον άλλον, 5) οι δραστηριότητες είναι δομημένες με τέτοιο τρόπο που οι μαθητές χρειάζονται ο ένας τον άλλο για να πετύχουν τους κοινούς στόχους τους και 6) οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για την δουλειά τους ή τη μάθησή τους (Ματσαγγούρας, 2008a). Σύμφωνα με τον Lai (2011), για τη διασφάλιση μίας αποτελεσματικής συνεργασίας, πέντε (5) είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις: 1) η θετική αλληλεξάρτηση, 2) η ενισχυτική (προωθητική) αλληλεπίδραση, 3) η προσωπική-ατομική ευθύνη, 4) οι κοινωνικές-συνεργατικές δεξιότητες και 5) η αξιολόγηση της ομάδας.

Πιο αναλυτικά, στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, η έννοια της «*θετικής αλληλεξάρτησης*» διαδραματίζει κεντρικό ρόλο, καθώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η προσωπική τους επιτυχία επέρχεται μόνο με την επιτυχία και των άλλων μελών της ομάδας, μέσα από την αποδοχή, και έπειτα, την υιοθέτηση κοινών στόχων εντός της ομάδας, την κατανομή των ρόλων, και του επιμερισμού της εργασίας, συμπεριλαμβανομένων των υλικών και των πηγών, καθώς και της αμοιβής. Παράλληλα, μέσα από τη διασφάλιση της θετικής αλληλεξάρτησης, αναδύεται και η έννοια της «*ενισχυτικής αλληλεπίδρασης*», καθώς οι μαθητές προωθούν ο ένας τον άλλον για την επιτυχία. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, αναπτύσσονται και οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες συντελούν στην ανάπτυξη πλουραλιστικών αξιών. Αξίζει να σημειωθεί, βέβαια, ότι για την επίτευξη μίας ουσιαστικής αλληλεπίδρασης και κατά επέκταση, θετικής και ενισχυτικής αλληλεξάρτησης, το μέγεθος της κάθε ομάδας πρέπει να είναι μικρό.

Επιπροσθέτως, προκειμένου μία συνεργασία να θεωρείται ως «*επιτυχημένη*», σημαντικό στοιχείο είναι η ύπαρξη ορισμένων δεξιοτήτων, και κυρίως, κοινωνικών και συνεργατικών-επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στα μέλη της ομάδας. Σε αυτές τις δεξιότητες περιλαμβάνονται ενδεικτικά η προσεκτική ενεργητική ακρόαση, η ενεργή συμμετοχή σε μία συζήτηση, η προσωπική ανάληψη ευθύνης, η ανεκτικότητα, η λήψη αποφάσεων, η παροχή στήριξης και βοήθειας κ.ά. Πρόκειται για δεξιότητες, τις οποίες δεν κατέχουν οι μαθητές εξ αρχής, αλλά τις αποκτούν μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία, συμπεριλαμβανομένων της προσωπικής τους συμμετοχής και εμπειρίας, καθώς των κατάλληλων πρακτικών. Από το σύνολο των δεξιοτήτων αυτών, οι πλέον σημαντικές είναι οι δεξιότητες διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων στη συμπεριφορά, καθώς και συγκρούσεων. Ως εκ τούτου διασφαλίζεται η ενδυνάμωση των μαθητών και η εύρυθμη λειτουργία της ομάδας. Μάλιστα, οι κοινωνικές

δεξιότητες, όπως και οι δεξιότητες διαχείρισης προβλημάτων και συγκρούσεων, πρέπει να αποτελούν στόχο της εκπαίδευσης, ακριβώς όπως και οι ακαδημαϊκές δεξιότητες. Κατά τον καθορισμό των διδακτικών στόχων, κρίνεται σημαντικός και ο καθορισμός των συνεργατικών στόχων, ενώ παράλληλα με την αξιολόγηση του έργου των ομάδων, κρίνεται σημαντική και η αξιολόγηση της ποιότητας της συνεργασίας μεταξύ των μελών εντός των ομάδων, δηλαδή, μία διαρκής διαδικασία κρίσης του περιεχομένου των πράξεων των μελών μέσα σε μία ομάδα.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δύναται να οδηγήσει σε σημαντικά θετικά οφέλη για τους μαθητές, καθώς διασφαλίζει την επιτυχία τους σε διάφορους τομείς (π.χ. κοινωνικό, ατομικό, ακαδημαϊκό, κ.ά.), καθώς τα υψηλότερα επίπεδα παραγωγικότητας. Παράλληλα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων, την ενίσχυση της ικανότητας παραγωγής νέων ιδεών και λύσεων, καθώς και την ενίσχυση της ικανότητας μεταφοράς της νέας γνώσης σε ένα άλλο πλαίσιο. Ακόμη, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, συμβάλλει σημαντικά στην διασφάλιση στην, όσο το δυνατό, καλύτερη ψυχική υγεία των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων της θετικής αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης, και των καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Τέλος, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συμβάλλει σημαντικά στην αποδοχή της διαφορετικότητας (Ματσαγγούρας, 2000).

2.3.2. Αλληλοδιδασκτική Μέθοδος

Με τον όρο «*αλληλοδιδασκτική μέθοδος*», γίνεται αναφορά σε μία μορφή διδασκαλίας κατά την οποία η γνώση μεταφέρεται από μαθητές προς μαθητές. Φαίνεται ότι οι μαθητές επωφελούνται από αυτή τη διδακτική μέθοδο, καθώς συμμετέχουν ενεργά σε αυτήν, βοηθώντας μάλιστα ο ένας τον άλλον με ιδιαίτερα μαθήματα ή/και με μαθήματα προς όλη την τάξη ή/και με εναλλαγή των ρόλων (Ματσαγγούρας, 2008).

Η μέθοδος αλληλοδιδασκαλίας επιλέγεται ανάλογα με το θέμα διδασκαλίας. Δύναται να πραγματοποιείται ανάμεσα σε μαθητές της ίδιας ηλικίας ή ακόμη και ανάμεσα σε μαθητές του ίδιου μαθησιακού επιπέδου. Οι ρόλοι εναλλάσσονται και είναι δυνατό να εμπλέκονται μαθητές της ίδιας τάξης ή/και διαφορετικών. Όλα τα παραπάνω περιγράφουν την καθημερινή - μη δομημένη αλληλοδιδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2008). Στην περίπτωση μίας μη δομημένης αλληλοδιδασκαλίας, δεν

απαιτείται κάποια προετοιμασία, αλλά εκπαίδευση των μαθητών για τον τρόπο διεξαγωγής της. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές να λειτουργήσουν μέσα σε ρόλους. Έτσι, ο ένας μαθητής καλεί τον διπλανό του να λύσει μία άσκηση και ο άλλος να την διορθώσει (Ματσαγγούρας, 2008).

Τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι αρχικά η συμβολή της στην εύκολη κατανόηση του μαθήματος από τους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι συμμαθητές τους είναι πιο κοντά σε γνωστικό επίπεδο σε σχέση με τον εκπαιδευτικό. Έτσι, πιθανές απορίες και διευκρινίσεις, λύνονται με κοινό λεξιλόγιο. Ακόμη, έχουν το θάρρος να εκφράσουν αυτές τις απορίες τους, αυξάνοντας ταυτόχρονα και τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, η γνώση που αποκτάται γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές ως εργαλείο μίας κοινότητας. Με άλλα λόγια, οι μαθητές μαθαίνοντας από τους συμμαθητές τους βιώνουν έντονα το αίσθημα του «ανήκειν» σε μία ομάδα. Τέλος, επιτυγχάνεται η αυτό-οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως και η αυτορρύθμιση των ρόλων, και το αίσθημα της αυτοπειθάρχησης (Ματσαγγούρας, 2008).

Πλεονεκτήματα παρουσιάζονται ακόμη και για τους μαθητές που διδάσκουν. Οι τελευταίοι συχνά επιτυγχάνουν τη μεταγνώση, αλλάζοντας στάση απέναντι στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, καθώς διερευνούν σε μεγαλύτερο βάθος και δίνουν έτσι περισσότερο νόημα στη γνώση. Αναπτύσσουν ακόμη καλύτερα ορισμένες δεξιότητές τους, ενώ αλλάζουν και τη στάση τους απέναντι στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού, τη διδακτική διαδικασία, το ρόλο του σχολείου και τους ίδιους τους συμμαθητές τους (Ματσαγγούρας, 2008).

Πλεονεκτήματα που αφορούν τόσο τους μαθητές που διδάσκουν, όσο και τους μαθητές που διδάσκονται σχετίζονται με την ανάπτυξη και την ενίσχυση νέων τρόπων επικοινωνίας, καθώς και κοινωνικών δεξιοτήτων. Σε αυτά συγκαταλέγεται και η μείωση έως και η εξάλειψη κοινωνικών φαινομένων, όπως είναι ο ρατσισμός, η ξеноφοβία και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Εξάλλου, η αλληλοδιδασκτική μέθοδος ενδείκνυται κυρίως σε περιπτώσεις κατά τις οποίες παρατηρούνται μεγάλες μάζες προς εκπαίδευση με ελάχιστα μέσα, κυρίως πρακτικής γνώσης, σε συνθήκες οξυμένων αντιθέσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η περίπτωση λευκών εκπαιδευτικών με έγχρωμους μαθητές, όπου γίνονται απόπειρες διακίνησης ιδεών και γνώσεων (Ματσαγγούρας, 2008)

2.3.3. Εξατομικευμένη Διδασκαλία

Με τον όρο «*Εξατομικευμένη Διδασκαλία*» ή αλλιώς «*Προσωποποιημένη Μάθηση*» (*personalized learning*) γίνεται αναφορά σε εκείνη τη διδακτική προσέγγιση, η οποία στηρίζεται στην οργάνωση της διδασκαλίας ή της σχολικής εργασίας με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε μαθητή. Αυτά τα ατομικά χαρακτηριστικά μπορεί να είναι ο ρυθμός ανάπτυξης της ευφυΐας, της μάθησης και της εργασίας, καθώς και τα προσωπικά ενδιαφέροντα, η κλίση του και τέλος η κάθε αναπτυξιακή του φάση (Ματσαγγούρας, 2008b).

Τα κύρια χαρακτηριστικά του μοντέλου της εξατομικευμένης διδασκαλίας είναι η προσωποκεντρική επαφή δασκάλου-μαθητή, η εστίαση στο μαθησιακό στυλ του δεύτερου, η έμφαση στην αξιολόγηση και η ευελιξία στη δόμηση του αναλυτικού προγράμματος και των προς χρήση υλικών και εγχειριδίων. Η εξατομικευμένη διδασκαλία αποτελεί μία διδακτική προσέγγιση η οποία έχει προσαρμοστικό χαρακτήρα όσον αναφορά τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα του εκάστοτε μαθητή, εφόσον λαμβάνεται υπόψη η ίδια η ατομικότητά του (Ματσαγγούρας, 2008).

2.3.4. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Αρχικά, θα πρέπει να πραγματοποιηθεί η διάκριση της εξατομικευμένης διδασκαλίας από τις δύο (2) διαστάσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, εξωτερική και εσωτερική διαφοροποίηση, καθώς φαίνεται συχνά να συγχέονται. Οι όροι «*εξωτερική διαφοροποίηση*», κατά την οποία οι μαθητές συμμετέχουν σε ομάδες χωρισμένες μεταξύ τους, «*εσωτερική διαφοροποίηση*», κατά την οποία η διδασκαλία γίνεται με τους μαθητές χωρισμένους σε μικρότερες ομάδες, ενώ παραμένουν στον ίδιο χώρο όλοι μαζί και «*εξατομίκευση*», αναφέρονται στον κάθε φορά μικρότερο αριθμό μαθητών στην εκάστοτε ομάδα, εκ των οποίων ο όρος της «*εξατομίκευσης*» εκφράζει το απαραίτητο όριο, το άτομο. Όμως, συχνό είναι το φαινόμενο, η εξατομίκευση να υποδηλώνει μόνο τον σκοπό, για τον οποίο εφαρμόζεται η εξωτερική διαφοροποίηση, δηλαδή να προσαρμοστεί το μάθημα -όσο γίνεται περισσότερο- στις ανάγκες των μαθητών, ενώ παράλληλα η διδακτική ομάδα να παίρνει μία πιο ομοιογενή σύσταση σε συνδυασμό με τα εκάστοτε ουσιώδη χαρακτηριστικά (Tomlinson & Moon, 2013).

Εντούτοις, η διαφοροποιημένη διδασκαλία στηρίζεται σε κάποιες βασικές παραδοχές. Πιο συγκεκριμένα, οι διδακτικές στρατηγικές της συγκεκριμένης

προσέγγισης βασίζονται στον οικοδομισμό, έχοντας μία ιεράρχηση στην πορεία της διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, παρατηρείται μία διαβάθμιση των δραστηριοτήτων της διδασκαλίας, λ.χ. ως προς τον βαθμό. Παράλληλα, η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος συντελεί στη μεγιστοποίηση της κινητοποίησης και της ενεργούς συμμετοχής των παιδιών, μειώνοντας τον χρόνο του εκπαιδευτικού. Επίσης, η διαφοροποιημένη προσέγγιση συμπεριλαμβάνει ένα μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων, οι οποίες εκτελούνται σύμφωνα με τον προσωπικό ρυθμό εργασίας των μαθητών, ενώ διαμορφώνονται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των παιδιών. Τέλος, παρέχεται υποστήριξη και συνεχής αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και των μαθησιακών επιτευγμάτων, ώστε να παρακολουθείται η επίδοση των μαθητών (Tomlinson, 2014).

ο διανοητικός, ο συναισθηματικός και ο ψυχοκινητικός (Ματσαγγούρας, 2008α;). Ένας από τους τρόπους προσαρμογής της διδασκαλίας στα ατομικά 2008b χαρακτηριστικά των μαθητών, είναι η τεχνική της ομαδοποίησης. Πρόκειται για τον διαχωρισμό των μαθητών σε μικρότερες ομάδες, με στόχο την κινητοποίηση των μαθητών για ανάληψη πρωτοβουλιών, λήψη αποφάσεων, προγραμματισμό και διεξαγωγή δραστηριοτήτων, επιτυχημένη συνεργασία με βάση τις δημοκρατικές αρχές. Βέβαια, η τεχνική της ομαδοποίησης δεν υποβαθμίζει ούτε και παραμελεί άλλους τομείς, όπως είναι Μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επιτυγχάνονται ορισμένα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένων της διακίνησης και ανταλλαγής σκέψεων, της γλωσσικής ανάπτυξης, της εκδήλωσης κοινωνικών συναισθημάτων, της δημιουργίας και της διατήρησης του ομαδικού πνεύματος στο πλαίσιο της τάξης.

2.3.5. Ανακαλυπτική Μάθηση

Με τον όρο «*ανακαλυπτική μάθηση*», της οποίας βασικός υποστηρικτής είναι ο Bruner, γίνεται αναφορά στη διαδικασία απόκτησης γνώσης με εργαλείο τις δυνάμεις του ίδιου του μαθητή. Ο μαθητής αποπειράται στη διερεύνηση και την εμβάθυνση στο εκάστοτε αντικείμενο, καθώς και στην ανακάλυψη βασικών αρχών και σχέσεων που διέπουν τα επιμέρους στοιχεία του. Σε αυτήν την προσέγγιση, πρωταρχικό ρόλο κατέχει η λογική σκέψη του μαθητή, με τον Bruner, όμως, να υποστηρίζει ότι ο κάθε μαθητής καλό θα ήταν να προχωράει και ένα βήμα παραπέρα, έτσι ώστε να αναπτύξει

τη διαισθητική σκέψη, η οποία αποτελεί τη βάση για πνευματικά βήματα, πρωτοτυπία, εφευρέσεις και σύλληψη ριζοσπαστικών λύσεων σε διάφορα προβλήματα.

Ο Bruner διατυπώνει στην θεωρία του περί ανακαλυπτικής μάθησης ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν οτιδήποτε και σε οποιαδήποτε ηλικία, με την προϋπόθεση να βρίσκεται η απαραίτητη δομή, η κατάλληλη οργάνωση της ύλης, όπως και η μεθοδευμένη διδασκαλία. Παρά το γεγονός ότι η θέση του Bruner δέχθηκε ποικίλες κριτικές, καθώς αποτέλεσε μία ριζοσπαστική για την εποχή του θεωρία, αποτελεί καινοτομία στο περιεχόμενο και τη δομή των αναλυτικών προγραμμάτων, όπως και στην οργάνωση και διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας, καθώς ο μαθητής από παθητικός δέκτης μετατρέπεται σε υποκείμενο που ενεργεί για να ανακαλύψει τη γνώση (Ράπτης & Ράπτη, 2013).

Ο Bruner ήταν ο εμπνευστής του σπειροειδούς αναλυτικού προγράμματος (Ράπτης & Ράπτη, 2013). Σύμφωνα με αυτό το είδος αναλυτικού προγράμματος, αναδεικνύεται ότι στην περίπτωση που ο κάθε μαθητής αποκτά γνώση με τον κατά το δυνατόν καταλληλότερο τρόπο από νωρίς, μετέπειτα υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες αυτή η γνώση να γίνει κτήμα μέσα από μία πιο σύνθετη διαδικασία διερεύνησης και μελέτης (Alfieri, Brooks & Aldrich, 2011). Η ανακαλυπτική μάθηση και οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων ως δεξιότητες αναπτύσσονται και εξελίσσονται σταδιακά σε συνδυασμό με την προηγούμενη εμπειρία του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που καθοδηγεί τους μαθητές προς την «ανακάλυψη» ενός συνόλου κανόνων που διέπουν τόσο τα φαινόμενα όσο και τα γνωστικά αντικείμενα, όπως και την ίδια τη σκέψη (Ράπτης & Ράπτη, 2013).

2.3.6. Μέθοδος Project

Η μέθοδος project αποτελεί μία προσαρμοστική γνωστική διαδικασία, της οποίας τα όρια, όπως και οι δραστηριότητες δεν είναι απολύτως καθορισμένα, αλλά ευέλικτα βάσει των εκάστοτε συνθηκών που επικρατούν και των ενδιαφερόντων των μαθητών. Η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος αποτελεί μία διαδικασία βιωματικής απόκτησης της γνώσης, η οποία βασίζει τις αρχές της στην ανακαλυπτική μάθηση, στην οποία έχει ενεργή συμμετοχή το σύνολο της τάξης, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2007).

Η μέθοδος project αποτελεί μία σύγχρονη μέθοδο και παρουσιάζει ορισμένα θετικά χαρακτηριστικά, τα οποία περιγράφονται παρακάτω. Η συγκεκριμένη μέθοδος συμβάλλει στην ανάπτυξη και την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και της δυναμικής αυτών των σχέσεων τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Έτσι, επιτυγχάνεται η εμπέδωση των δημοκρατικών διαδικασιών και αξιών σε πρακτικό επίπεδο, καθώς και η μύηση των μαθητών σε βασικές αρχές κοινωνικής συμπεριφοράς (π.χ. επικοινωνία και συνεργασία, αποδοχή και αναγνώριση, σεβασμός της διαφορετικότητας κ.ά.). Παράλληλα, η συγκεκριμένη προσέγγιση συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών (π.χ. αυτοπειθαρχία, συνδιαμόρφωση και κατάθεση προβληματισμών-λύσεων, αντιληπτική ικανότητα των σχέσεων στην κοινωνία κ.ά.), με αποτέλεσμα να ενισχύει και τον πολιτισμικό εγγραμματισμό τους (Jugdev, 2012).

Επίσης, παρέχει τη δυνατότητα να διερευνηθεί το καθένα γνωστικό αντικείμενο σε βάθος, αποδεσμεύοντάς τον εκπαιδευτικό από πιθανούς χρονικούς περιορισμούς του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, διαμορφώνοντας μία πιο ευέλικτη διδακτική μέθοδο. Συμβάλλει στην απόκτηση ουσιαστικής γνώσης και βοηθά τους μαθητές να διευρύνουν τους ορίζοντές τους, σε αντιδιαστολή προς το εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα του παραδοσιακού ελληνικού σχολείου, που προσανατολίζεται στη στείρα απομνημόνευση, παραμελώντας την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του διαλόγου (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2007).

Ακόμη, συμβάλλει σημαντικά στη διεύρυνση των παραστάσεων των μαθητών μέσα από τη διαδικασία αναζήτησης υλικού για την πρακτική εφαρμογή του εκάστοτε project. Για παράδειγμα, η επίσκεψη των μαθητών στην βιβλιοθήκη, μπορεί να τους ενισχύσει με νέες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες. Τέτοιες ευκαιρίες ενεργούς συμμετοχής, έχουν ως αποτέλεσμα τον εθισμό των μαθητών στην αυτενέργεια, την κατάκτηση της γνώσης μέσα από τη βιωματική διαδικασία, της οποίας τον σχεδιασμό έχουν αναλάβει οι ίδιοι. Παράλληλα, η συγκεκριμένη προσέγγιση αναπτύσσει κίνητρα για λήψη πρωτοβουλιών, διεγείρει την περιέργεια, καλλιεργεί τη δημιουργικότητα και ενισχύει το ήθος των μαθητών.

Επιπροσθέτως, φέρνει στην επιφάνεια ενδιαφέροντα, χαρίσματα και ταλέντα που κάτω από άλλες συνθήκες παραμένουν κρυφά (ανενεργά), εξαιτίας των λίγων

ευκαιριών ή/και της αδιαφορίας προς την ατομικότητα, όπως συμβαίνει στη «μετωπική» μέθοδο της παραδοσιακής διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, οι μαθητές φέρουν την ευθύνη για καθήκοντα, που πρέπει να παρουσιάσουν συνέπεια, γεγονός που καθιστά σαφή τη σημασία του ρόλου τους μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο. Η συγκεκριμένη προσέγγιση φαίνεται να καταργεί τον ελιτισμό μέσα στο πλαίσιο της τάξης, μια που στο project μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως επιπέδου επίδοσης. Με άλλα λόγια, ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση, μπορεί να συμμετέχει σε μία ομάδα project, και μάλιστα, ενδεχομένως καταφέρει να παρουσιάσει και σημαντική πρόοδο στην σχολική επίδοση. Αντιστοίχως, και ένας «καλός» μαθητής μπορεί να συμμετέχει σε μία ομάδα project μπορεί να κριθεί με πιο αντικειμενικά κριτήρια σε σχέση με την ατομική εργασία (Jugdev, 2012).

Όπως εξάγεται, το project συμβάλλει σημαντικά και στην καλλιέργεια της ομαδικότητας και της συλλογικότητας. Συμβάλλει σημαντικά στην αντικατάσταση του «εγώ» από το «εμείς», καθώς και στην ενίσχυση των σχέσεων μέσα στην ομάδα. Με αυτόν τον τρόπο, καταργεί τις τυχόν υπάρχουσες συνθήκες ανταγωνισμού και συντελεί στη δημιουργία κλίματος για συνεργασία, η οποία, εν τέλει, κρίνεται περισσότερο απαραίτητη για την κοινωνική συμβίωση. Παράλληλα, σε αυτό το πλαίσιο, όλοι οι μαθητές αναπτύσσουν περισσότερο την προσαρμοστική τους ικανότητα στη συνεργασία, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν και την κριτική τους σκέψη. Τα project διακρίνονται σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενο, τον αριθμό των μαθητών, το Αναλυτικό Πρόγραμμα με το οποίο συμβαδίζουν και τον τρόπο αξιοποίησής τους, τη χρονική διάρκειά τους, την πηγή των πληροφοριών. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή η κατηγοριοποίηση είναι σχηματική, (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2007).

Η μέθοδος project δίνει στον εκπαιδευτικό την ικανοποίηση ότι χάρη σε αυτόν οι μαθητές αποκτούν γνώση μόνοι τους, ενώ παράλληλα παράγουν έργο και καταλήγουν σε απτά αποτελέσματα μέσα από ένα σύνολο δραστηριοτήτων, ενώ συνάμα καταργείται η μονομέρεια του σχολικού εγχειριδίου. Με άλλα λόγια, το project προσανατολίζει τον εκπαιδευτικό να προτείνει στους μαθητές να κάνουν την έρευνά τους σε ένα εύρος πηγών, χρησιμοποιώντας ποικίλα έντυπα (π.χ. συγγράμματα, περιοδικά, κ.ά.), ή/και ποικίλες μεθόδους (π.χ. συνέντευξη κ.ά.) για τη συλλογή πληροφοριών. Ακόμη, συμβάλλει στον προσανατολισμό των γονέων, ώστε να είναι ικανοί να διακρίνουν την έφεση του παιδιού τους πάνω σε κάποια δεξιότητα,

μέσα από τη συμμετοχή του σε ένα project, ενισχύοντας έτσι την προσπάθειά του για να χρησιμοποιεί παραγωγικά και δημιουργικά τον χρόνο του (Δημητρίου-Χατζηχρίστου, 2011).

2.3.7. Πολυγραμματισμοί

Μία σύγχρονη παιδαγωγική, η οποία φαίνεται να απαντά στις προκλήσεις ενός εκπαιδευτικού μέσα από κατάλληλες πρακτικές, διατυπώνεται στον όρο «πολυγραμματισμοί». *«Οι πολυγραμματισμοί είναι μία προσέγγιση όπου κυριαρχεί η έμφαση στην τριβή των διδασκόμενων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών»* (Kalantzis & Cope, 2001), επιδιώκοντας την «κοινωνική ενδυνάμωση». Εντούτοις, μέσα από την παρούσα προσέγγιση, όπως και μέσα από την ανάπτυξη των πλέον κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών, το αποτέλεσμα είναι η ανάπτυξη και η καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων που προϋποθέτει η ενασχόληση με ποικίλα πολυτροπικά κείμενα (Kalantzis & Cope, 2001).

Με τον όρο «πολυτροπικότητα» γίνεται αναφορά στη χρήση και τη μίξη διαφόρων τρόπων (π.χ. γλωσσικών, εικονικών, ηχητικών κ.ά.) για την παρουσίαση και την αναπαράσταση της εμπειρίας και στη μορφή παρουσίασης ενός προϊόντος με πολιτισμικό χαρακτήρα, στο οποίο περιλαμβάνεται και συνδυάζεται ένα μεγάλο εύρος σημειωτικών τρόπων. Με βάση αυτόν τον ορισμό προκύπτει ότι στην περίπτωση που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός να μελετήσει και να αναλύσει ένα κείμενο με τους μαθητές του, δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στα γλωσσικά, αλλά και στα μη-γλωσσικά στοιχεία του κειμένου. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι σε κάθε κείμενο, μπορούν να κυριαρχούν περισσότεροι του ενός τρόποι, ακόμη και στην περίπτωση κειμένων που φαίνεται να κυριαρχεί ένας τρόπος. Επομένως, η κατανόηση του κάθε κειμένου, συνδέεται άρρηκτα με την κατανόηση της γλωσσικής και της οπτικής (ή άλλη μορφής) του λόγου (Μιχάλης, 2016).

Κατά επέκταση, οι παραπάνω τοποθετήσεις σχετικά με την έννοια και το περιεχόμενο του πολυτροπικού κειμένου, αντανακλώνται στο σχολικό πλαίσιο, που καλείται να αναπτύξει ορισμένες σημαντικές δεξιότητες στους μαθητές, προκειμένου να μπορούν να ενταχθούν στην κοινωνία μετέπειτα, και να συνδέονται με άλλους. Μάλιστα, τα πολυτροπικά κείμενα (και τα γλωσσικά κείμενα) συνδέονται άρρηκτα με

τις παραστάσεις επικοινωνίας, όπου λαμβάνουν μέρος, όπως επίσης και με την κοινωνία ευρύτερα, όπου και τοποθετούνται. Τα πολυτροπικά κείμενα έφεραν αλλαγές στον τρόπο της ανάγνωσης, κάνοντας την διαδικασία της ανάγνωσης πολύ πιο διαφορετική από ότι ήταν παλαιότερα. Η συστηματική μελέτη και η μετέπειτα κατανόηση των πολυτροπικών κειμένων θα μπορούσε να συμβάλλει στη διευκόλυνση των μαθητών σχετικά με τον τρόπο πρόσληψης και ερμηνείας της εξωτερικής πραγματικότητας. Με άλλα λόγια, θα συνέβαλε ώστε η εκπαίδευση να γίνει περισσότερο ουσιαστική (Μιχάλης, 2016).

Όμως, σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι, προκειμένου να υπάρχει αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση της γλώσσας, απαραίτητη προϋπόθεση είναι, τόσο οι εκπαιδευτές όσο και οι μαθητές, να αναπτύξουν τις παρακάτω τέσσερις (4) παιδαγωγικές διαδικασίες: 1) την «*τοποθετημένη πρακτική*» (*situated practice*), η οποία περιγράφει την τοποθέτηση της διδασκαλίας, του σχεδιασμού και της αξιολόγησής της στη φιλοσοφική θεώρηση των μαθητών, 2) την «*ανοιχτή διδασκαλία*» (*overt instruction*), η οποία αναφέρεται στη σύνδεση της διδακτικής διαδικασίας με τις δεξιότητες των μαθητών, 3) την «*κριτική πλαισίωση*» (*critical framing*), η οποία συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα μπορεί να υφίσταται κάποιες μεταβολές, και 4) την «*μετασχηματισμένη πρακτική*» (*transformed practice*), η οποία αναφέρεται στην κορύφωση της διδακτικής διαδικασίας σχετικά με τις ικανότητες των μαθητών που σχετίζονται με τη μεταφορά των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτούν σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα (Μιχάλης, 2016).

2.3.8. Δραματοποίηση

Με τον όρο «*δραματοποίηση*», γίνεται αναφορά στη μεταγραφή ενός αφηγηματικού-διηγηματικού κειμένου σε θεατρικό κείμενο, αποσκοπώντας στην παράστασή του. Πρόκειται για τη μεταγραφή οποιουδήποτε κειμένου σε κώδικες του δράματος και της θεατρικής σκηνής, αποσκοπώντας στην έκφραση και την εικονοποίησή του μέσα από την κίνηση, ή/και την ακινησία, τόσο στο πρόσωπο όσο και στο σώμα του δρώντος (Παπαδόπουλος, Κούσουλας & Σιούτης, 2014).

Ο συνδυασμός αφήγησης και δραματοποίησης μπορεί να έχει πολλά πλεονεκτήματα κατά τη διδακτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται να

προβάλλει κάποια αρχέτυπα και να τα κάνει πιο οικεία στους μαθητές, καθώς και να μειώνει την απόσταση μεταξύ των μυθικών ηρώων και των δαιμόνων και αυτών που εντοπίζονται μέσα στο ασυνείδητο όλων των μαθητών (Κούσουλας & Σιούτης, 2014).

Σύμφωνα και με τον John Dewey, μέσα από την την αυτενέργεια και τη βιωματική μάθηση που αναδύονται μέσα από την τεχνική της δραματοποίησης, επιτυγχάνεται η ενίσχυση των γνωστικών, ψυχοσωματικών και διανοητικών δεξιοτήτων των μαθητών. Παράλληλα, παρατηρείται και η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς η κοινωνική συμπεριφορά βασίζεται πάνω σε μαθημένες δεξιότητες, κατά τον Bandura. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ακόμη και στην πραγματική ζωή, έτσι και στο δράμα, το άτομο καλείται να μεταβάλλει και να προσαρμόζει διαρκώς την αυτοεικόνα του, για τις ανάγκες της επικοινωνίας του με τους σημαντικούς άλλους (Παπαδόπουλος, Κούσουλας & Σιούτης, 2014).

Σύμφωνα και με τον αναπτυξιακό ψυχολόγο Howard Gardner, η τεχνική της δραματοποίησης παρέχει ευκαιρίες και στους μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο για ανάπτυξη και καλλιέργεια του είδους της νοημοσύνης που οι ίδιοι φέρουν, καθώς και για διερεύνηση της κατανόησης του εαυτού και του περιβάλλοντος τους. Σύμφωνα με τη θεωρητική θέση του Howard Gardner, προκύπτει ότι ο καθένας μαθητής λειτουργεί διαφορετικά σε νοητικό επίπεδο, έχοντας μία πολλαπλότητα τρόπων. Επιπροσθέτως, από τη συγκεκριμένη θεωρία αναδύεται ότι η δραματοποίηση παραμυθιών και ιστοριών ως στρατηγική διδασκαλίας, αποτελεί ένα ιδιαιτέρως αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης και για μαθητές με αναπηρία και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μάλιστα, μέσα από τη δραματοποίηση αναπτύσσεται και η ενδοπροσωπική νοημοσύνη, ένα είδος ευφυίας, η οποία αποτελεί την ικανότητα του μαθητή να μπορεί να διαμορφώσει ένα πρότυπο του εαυτού του, βάσει του οποίου μπορεί να λειτουργήσει και αποτελεσματικά τόσο στο σχολικό πλαίσιο όσο και στη ζωή ευρύτερα. Αξίζει να σημειωθεί ότι προκειμένου να συμβεί το παραπάνω, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η πρόσβαση στα προσωπικά αισθήματα, η ικανότητα διάκρισης αυτών, καθώς και η άντληση πληροφοριών που ενδεχομένως οδηγήσουν τους μαθητές στην εξωτερικευμένη συμπεριφορά τους (Παπαδόπουλος, Κούσουλας & Σιούτης, 2014).

Μάλιστα, πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν όλα τα παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα, η διερευνητική δραματοποίηση, η οποία εφαρμόστηκε κατά τη διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου, συνέβαλε σημαντικά στην παραγωγή ιδεών, και μάλιστα, πρωτότυπων. Οι μαθητές, λοιπόν, έγιναν πιο ευέλικτοι και πιο προσαρμοστικοί, ενώ παράλληλα φαίνεται να καλλιέργησαν σημαντικά τη δημιουργική τους έκφραση στο μαθησιακό περιβάλλον. Με άλλα λόγια, η δραματοποίηση μπορεί να επηρεάσει σημαντικά το σύνολο των γνωστικών λειτουργιών των μαθητών, τροφοδοτώντας δημιουργικά τον λόγο τους (Παπαδόπουλος, Κούσουλας & Σιούτης, 2014).

2.3.9. Ψηφιακές Τεχνολογίες

Έρευνες συμφωνούν ότι οι νέες τεχνολογίες συμβάλλουν σημαντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναλυτικότερα, ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ότι η μαθησιακή επίδοση αυξάνεται σε παιδιά που εμπλέκονται σε δραστηριότητες με υπολογιστές και tablet, συγκριτικά με παιδιά που εμπλέκονται σε δραστηριότητες που βασίζονται σε παραδοσιακές μεθόδους (Chung & Walsh, 2006; Schmid, Miodrag, & DiFrancesco, 2008). Παράλληλα, το μεγάλο εύρος και η ποικιλία δραστηριοτήτων που παρέχονται από τις νέες τεχνολογίες, ενισχύουν τη διάθεση των παιδιών να εμπλακούν στη διερεύνηση και την ανακάλυψη ενός νέου κόσμου, καθώς και στην λήψη πρωτοβουλιών, αυξάνοντας έτσι την αυτο-εκτίμηση και την αυτο-εικόνα τους. Επιπλέον, η χρήση των νέων τεχνολογιών συμβάλλει στην ενίσχυση του αυτο-σεβασμού αλλά και της αυτο-αντίληψης των παιδιών (Βοσνιάδου, 2006).

Η χρήση των νέων τεχνολογιών συμβάλλει και στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών (π.χ. υπολογιστών) γίνεται ατομικά από τους ενήλικες, αναδύεται μία έντονη ανησυχία, από την πλευρά των γονέων και των εκπαιδευτικών, για ενδεχόμενη κοινωνική απομόνωση των παιδιών λόγω της χρήσης αυτών των νέων τεχνολογιών. Αντιθέτως, τα ερευνητικά αποτελέσματα διατυπώνουν ότι η ενασχόληση των παιδιών με τις νέες τεχνολογίες συμβάλλει, εκτός των άλλων, και στην ανάπτυξη μίας σχέσης αλληλεπίδρασης του παιδιού με τους συμμαθητές του, καθώς ένα μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων διεξάγεται σε ένα ομαδικό και συνεργατικό πλαίσιο, θέτοντας από κοινού στόχους προς επίτευξη. Κατά τη διάρκεια αυτών των

δραστηριοτήτων, αναπτύσσονται και σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. Ως εκ τούτου, αυξάνονται οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα συνεργασίας και επικοινωνίας με άλλα άτομα εκτός και εντός τάξης (Βοσνιάδου, 2006).

Η κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη είναι ένα ακόμα πεδίο, το οποίο φαίνεται να εξελίσσεται με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά, σε ένα ομαδικό και συνεργατικό πλαίσιο που εκτελούν συγκεκριμένες δραστηριότητες, αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις, διαμορφώνουν και εξελίσσουν την αυτο-προστασία και την αυτο-άμυνά τους, καθώς και την αίσθηση ελέγχου και την αυτογνωσία. Υιοθετούν κοινές παραδοχές, όπως είναι η υπομονή κατά την αναμονή σε ουρά, η συνεργασία σε πολλές δραστηριότητες, η αλληλεγγύη και η αλληλοβοήθεια. Η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση και η αυτοεικόνα αποτελούν αξίες που αναπτύσσονται εξίσου (Βοσνιάδου, 2006).

Ένα ακόμα πεδίο, που φαίνεται να δέχεται εξίσου θετική επίδραση από τις νέες τεχνολογίες είναι η νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά μέσα από τις νέες τεχνολογίες εξοικειώνονται με βασικές έννοιες και αποκτούν νέες γνώσεις. Ακόμη, οι απαιτήσεις των δραστηριοτήτων συμβάλλουν στην ανάπτυξη και καλλιέργεια διαφόρων γνωστικών λειτουργιών (π.χ. μνήμη, προσοχή, παρατηρητικότητα, αντίληψη, σκέψη, επίλυση προβλημάτων, ανάπτυξη στρατηγικών κ.ά.). Παράλληλα, η ενασχόληση με τις νέες τεχνολογίες συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοδιόρθωσης, καθώς διατίθενται λειτουργίες δοκιμής-επανάληψης, ενισχύοντας έτσι την αντίληψη των πιθανών λαθών και την δυνατότητα και επιλογή διόρθωσης. Εκτός από τις νοητικές δεξιότητες, ενισχύεται με τον τρόπο αυτό και η αυτοπεποίθηση του παιδιού (Βοσνιάδου, 2006).

Ακόμη, επιρροές φαίνεται να δέχεται και η γλωσσική ανάπτυξη, καθώς, κατά τη χρήση των νέων τεχνολογιών, καλλιεργούνται δεξιότητες, οι οποίες έχουν άμεση σύνδεση με οπτικοακουστικές λειτουργίες (π.χ. αναγνώριση λέξεων, ανάγνωση, γραφή κ.ά.). Επιπλέον, οι μαθητές εξοικειώνονται με την ικανότητα γραφής, ακόμα και μέσω του ηλεκτρολογίου, όπως και με την έκφραση ιδεών. Αξίζει να αναφερθεί ότι παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες εξοικείωσης όχι μόνο με την ελληνική γλώσσα, αλλά και με την αγγλική, καθώς πολλές λειτουργίες και πολλά λογισμικά είναι ξενόγλωσσα (Μιχάλης, 2016).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι στην περίπτωση που κάποια ηλεκτρονική συσκευή χρησιμοποιείται με τη βοήθεια του ενήλικα (γονέα, εκπαιδευτικού κ.ά.), είναι καλό να τίθενται συγκεκριμένοι στόχοι. Πιο συγκεκριμένα, είναι ιδιαίτερος σημαντικό να γίνεται αντιληπτός από τους μαθητές ο λόγος χρήσης των εκάστοτε συσκευών. Πρέπει, δηλαδή, οι μαθητές να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και να διατυπώνουν τους στόχους τους μέσα από τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Είναι σημαντικό να επικρατεί στη σχολική τάξη κλίμα που να προάγει την ελεύθερη επιλογή των μαθητών προωθώντας την εξερεύνηση του κόσμου, και ως εκ τούτου, την ανακάλυψη των δυνατοτήτων τους. Τέλος, είναι εξίσου σημαντικό οι μαθητές να έχουν μάθει αρχικά να παρατηρούν, έπειτα να αναπτύσσουν τη σκέψη τους και εντέλει να εξωτερικεύονται και να δημιουργούν (Βοσνιάδου, 2006).

Στον όρο «ψηφιακές τεχνολογίες» συγκαταλέγονται και τα διάφορα λογισμικά, δηλαδή τα προγράμματα που εκτελούνται σε ένα υπολογιστικό σύστημα. Η έννοια του λογισμικού περιλαμβάνει και ειδικές κατηγορίες λογισμικών, όπως είναι το «εκπαιδευτικό λογισμικό» (*educational software*). Εκπαιδευτικά λογισμικά καλούνται όλες οι εφαρμογές που εκτελούνται σε περιβάλλον υπολογιστή και εξυπηρετούν εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Τα εκπαιδευτικά λογισμικά διακρίνονται σε «ανοικτά» ή «κλειστά», ανάλογα από το ποσοστό αλληλεπίδρασης που προσφέρουν ανάμεσα στην εφαρμογή και τον χρήστη. Ο όρος «ανοικτά» εκπαιδευτικά περιβάλλοντα παρουσιάζει διττό εννοιολογικό περιεχόμενο. Πιο συγκεκριμένα, τα «ανοικτά» εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αναφέρονται σε περιβάλλοντα που παραμετροποιούνται, ενώ η προσαρμογή τους είναι εύκολη και άμεση ανάλογα με τον εκάστοτε χρήστη (π.χ. προγράμματα επεξεργασίας κειμένου). Από την άλλη, αναφέρονται σε προγράμματα, τα οποία δεν διαθέτουν εκπαιδευτικό περιεχόμενο «*ad hoc*», ωστόσο, είναι διαθέσιμα για εφαρμογή και αξιοποίηση στον χώρο της εκπαίδευσης (Κόμης, 2004).

Τα εκπαιδευτικά λογισμικά ποικίλουν όσον αφορά τον σκοπό χρήσης τους και τις λειτουργίες που εξυπηρετούν. Ορισμένα από αυτά συμβάλλουν στην οργάνωση της διδασκαλίας, καθώς λειτουργούν ως βάσεις δεδομένων εκπαιδευτικού υλικού, βοηθούν στην αναπαράσταση του προγράμματος και την ενίσχυση του εκπαιδευόμενου. Παράλληλα, υπάρχουν λογισμικά τα οποία προσφέρουν ευελιξία και

προσαρμόζονται στις ανάγκες και του μαθητή. Επιπροσθέτως, αξιοσημείωτη είναι και η ανάπτυξη λογισμικών για εκπαίδευση εξ αποστάσεως ή λογισμικά για αυτοεκπαίδευση. Επιπλέον, ως εκπαιδευτικό λογισμικό μπορεί να χαρακτηριστεί *κάθε οργανωμένη δομή από την οποία πηγάζει νέα γνώση (ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες, βιβλιοθήκες κ.ά.)*, καθώς και διάφορα ηλεκτρονικά παιχνίδια, στα οποία συνδυάζονται η γνώση με το παιχνίδι (Heft & Swaminathan, 2006).

Η επιλογή και χρήση του κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού για την εκπαίδευση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται από διάφορα ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία παιδιά που χρησιμοποιούν κατάλληλα εκπαιδευτικά λογισμικά παρουσιάζουν καλύτερη μαθησιακή εξέλιξη, συγκριτικά με παιδιά, τα οποία δεν χρησιμοποιούν. Καθώς υπάρχουν πολλές επιλογές εκπαιδευτικών λογισμικών, είναι ιδιαιτέρως σημαντικό η επιλογή να γίνεται μετά από έρευνα. Ένα κατάλληλο λογισμικό αποσκοπεί στην προώθηση της μάθησης και της προσωπικής ανάπτυξης του νηπίου, την πρόκληση του ενδιαφέροντός του, καθώς και την ασφαλή χρήση του λογισμικού προκειμένου να διασφαλιστεί η έκθεση του νηπίου σε ακατάλληλο υλικό (Haugland, 1992; Κόμης, 2004).

Εντούτοις, καθίσταται ανάγκη να υπάρχει μία μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων μάθησης στις οποίες μπορούν να εμπλακούν. Αυτή η θεωρία του Erikson αποτελεί βάση για έρευνες προσανατολισμένες στην χρήση τεχνολογιών στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τις οποίες η πρώιμη χρήση των νέων τεχνολογιών παίζει καθοριστικό ρόλο στην μετέπειτα εξέλιξη των παιδιών. Οι νέες τεχνολογίες συναρτήσεως ενός κατάλληλου λογισμικού προσφέρει ένα μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων στα παιδιά, δίνοντάς τους έτσι ευκαιρίες να διερευνούν και να παίρνουν πρωτοβουλίες κατά τη διαδικασία της μάθησής τους. Σε αυτό, καθοριστικός παράγοντας είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές κατά τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Τα λογισμικά αναφέρουν εξ αρχής τον στόχο των επικείμενων δραστηριοτήτων με σαφήνεια. Έτσι, η θετική ενίσχυση ωθεί τους μαθητές να προχωρούν τα επίπεδα δυσκολίας, και να δέχονται την πρόκληση και άλλων δυσκολότερων επιπέδων, ακόμη και κάνοντας λάθη.

Πιο αναλυτικά, η διαδικασία μάθησης δεν βασίζεται μόνο στο περιεχόμενο, αλλά και σε διάφορες έννοιες και δεξιότητες, οι οποίες πρέπει να είναι συμβατές με

την συγκεκριμένη ηλικιακή περίοδο του παιδιού. Η διαδικασία της μάθησης βασίζεται στο είδος της δραστηριότητας, τον χρόνο παραμονής και έκθεσης στην εκάστοτε δραστηριότητα και τη σύνδεση των νέων πληροφοριών με την καθημερινότητα. Εντούτοις ένα καλό λογισμικό οφείλει να περιλαμβάνει στο περιεχόμενό του στοιχεία από διάφορες πτυχές της μάθησης, όπως είναι τα μαθηματικά, η κοινωνική μάθηση, η μουσική, οι εικαστικές τέχνες κ.ά (Τριλιανός, 2008).

Αξίζει να αναφερθεί ότι δραστηριότητες σχετικές με εικαστικές τέχνες παρουσιάζουν περιορισμούς κατά την εφαρμογή τους, καθώς η οθόνη ενός υπολογιστή, για παράδειγμα, είναι δύο διαστάσεων. Οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν, επίσης, περιορισμένη αισθητήρια ανατροφοδότηση συγκριτικά με άλλες παραδοσιακές μεθόδους (χαρτί, μολύβια, πηλός κ.ά.). Ωστόσο, η τέχνη μέσω των νέων τεχνολογιών συμβάλλει σημαντικά στην καλλιτεχνική ανάπτυξη των παιδιών. Από την άλλη πλευρά, τα κοινά γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι η γλώσσα, τα μαθηματικά, κ.ά., ενσωματώνονται και εφαρμόζονται καλύτερα σε διάφορα λογισμικά, τα οποία διατίθενται μέσω των νέων τεχνολογιών. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται μέσα από την πληθώρα λογισμικών που υπάρχει για την εκπαίδευση των παιδιών (Κόμης, 2004; Τριλιανός, 2008).

Αναλύοντας τους στόχους, ως κριτήρια επιλογής του πλέον κατάλληλου λογισμικού, καθίσταται σημαντικό να διευκρινιστεί τί θεωρείται κατάλληλο λογισμικό. Αρχικά, για τον σχεδιασμό ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η συνεργασία όχι μόνο προγραμματιστών αλλά και εκπαιδευτικών. Η επιλογή των εκπαιδευτικών προσανατολίζεται σε θεωρητικές παραδοχές σχετικά με τους στόχους της διδασκαλίας. Έπειτα, η πολυπλοκότητα του λογισμικού ενισχύεται με την απόκτηση ολοένα και περισσότερων εμπειριών, σχετικά με το τεχνικό κομμάτι του σχεδιασμού, εστιάζοντας στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των παιδιών και του τρόπου σκέψης που προβάλλονται και προωθούνται μέσα από το λογισμικό. Πέρα λοιπόν, από τη σημασία της οργάνωσης και του σχεδιασμού ενός περιεχομένου για το λογισμικό, σημαντικό ρόλο παίζει και ο σχεδιασμός πολλαπλών επιπέδων παρέχοντας ευκαιρίες στα παιδιά για περαιτέρω εξέλιξη. Εντούτοις ένα καλό λογισμικό παρέχει ένα θεωρητικό μέρος, το οποίο εισάγει τους μαθητές στις επικείμενες δραστηριότητες, αυξάνοντας παράλληλα, τα

επίπεδα πρόκλησης και δοκιμασιών (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, & Nolen - Hoeksema, 1996).

Ο Haugland, βάσει δέκα κριτηρίων, ανέπτυξε ένα εργαλείο με το οποίο διακρίνεται ένα κατάλληλο από ένα ακατάλληλο αναπτυξιακό λογισμικό. Τα δέκα κριτήρια της Αναπτυξιακής Κλίμακας του Haugland (Haugland Developent Scale), αναφέρονται στην συμβατότητα του λογισμικού με την ηλικία του παιδιού, τη διασφάλιση διατήρησης του ελέγχου του παιδιού, τη σαφήνεια του οδηγού διαχείρισης, την ανεξαρτησία του παιδιού κατά την διάρκεια εφαρμογής του λογισμικού, την αποφυγή βίαιου περιεχομένου, τα επίπεδα αυξανόμενης δυσκολίας, τη διατήρηση του ενδιαφέροντος και της προσοχής του παιδιού στη διαδικασία του προγράμματος, τη σύνδεση του περιεχομένου του προγράμματος με την καθημερινότητα του παιδιού, τον μετασχηματισμό και τα τεχνικά χαρακτηριστικά του προγράμματος. Ένα λογισμικό με βαθμολογία από 7.0 και πάνω, θεωρείται ότι πληροί στο μεγαλύτερο μέρος τα παραπάνω κριτήρια και κατά επέκταση, χαρακτηρίζεται ως κατάλληλο.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ελέγχουν την καταλληλότητα του λογισμικού μέσα από την Αναπτυξιακή Κλίμακα του Haugland, ή να στραφούν στα προγράμματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών λογισμικών. Στη δεύτερη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν πρώτα να αναζητήσουν της αξιολογήσεις, το κόστος, τις διαθέσιμες σχετικές πλατφόρμες, την συμβατότητα με την επιθυμητή ηλικία, το περιεχόμενο του λογισμικού ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς σκοπούς, καθώς και τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα του λογισμικού. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανατρέξουν στη λίστα βραβευμένων αναπτυξιακών λογισμικών (Developmental Software Award), προκειμένου να βρουν το κατάλληλο λογισμικό. Το βραβείο απονέμεται σε εκπαιδευτικά λογισμικά, αξιολογώντας τα στοιχεία δημιουργικότητας, την κατάλληλη γλώσσα, τα συμβατά μαθηματικά, την σύγχρονη επιστήμη, την πολυπολιτισμικότητα, την επίλυση προβλημάτων και την θεματική εστίαση (Haugland & Wright, 1997).

2.4. Αξιολόγηση

Με τον όρο «αξιολόγηση» γίνεται αναφορά στην κρίση, αναφορικά με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, της εκτίμησης της αξίας τους. Η αξιολόγηση αποτελεί μία ποιοτική διαδικασία, η οποία, ωστόσο, παρουσιάζει και στοιχεία μέτρησης και εκτίμησης. Αποτελεί μία ποιοτική διαδικασία με κριτικό περιεχόμενο που εμπεριέχεται στην πορεία της διδακτικής διαδικασίας (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009).

2.4.1. Δραστηριοτήτων και Γνώσεων

Η διαδικασία της αξιολόγησης περιλαμβάνει τόσο τη διαδικασία της βαθμολόγησης των επιδόσεων του μαθητή όσο και της ερμηνείας των αποτελεσμάτων της, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Ο εκπαιδευτικός κατά την διαδικασία αξιολόγησης αποπειράται τη μελέτη του νοήματος της βαθμολόγησης των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο διδασκαλίας, τις ικανότητες του κάθε μαθητή, καθώς και το μέσο όρο επίδοσης των μαθητών της τάξης. Με βάση τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να εντοπίσει πού υστερεί -και για ποιον λόγο- ο κάθε μαθητής, έτσι ώστε να λάβει κάποια μέτρα για να αποκαταστήσει αυτά τα γνωστικά ελλείμματα.

Ως εκ τούτου, αναδύεται ότι η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί μία συστηματική διαδικασία, η οποία προσδιορίζει την έκταση, βάσει της οποίας έχουν επιτευχθεί οι διδακτικοί σκοποί και στόχοι που είχαν προκαθοριστεί από την αρχή της διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου, από τον κάθε μαθητή με τη λήξη μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας (Ρέλλος, 2003).

Η διαδικασία της αξιολόγησης περνάει από δύο (2) φάσεις: 1) τη διατύπωση προκαθορισμένων στόχων, γεγονός που δεν την καθιστά τυχαία και ανεξέλεγκτη έκφραση κρίσης για τον κάθε μαθητή, και 2) τη διατύπωση μίας σειράς μεθοδευμένων πράξεων, συνεπώς, δεν αφορά ένα τυχαίο γεγονός, αλλά μία ελεγχόμενη διαδικασία.

Εν ολίγοις, με τον όρο «σχολική αξιολόγηση» γίνεται αναφορά σε μία «*συστηματική διαδικασία που καθορίζει την έκταση που έχουν επιτευχθεί οι στόχοι της διδασκαλίας από τους μαθητές*» (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009). Εντούτοις, προκύπτει ότι για μία επιτυχημένη σχολική αξιολόγηση, σημαντικός είναι ο καθορισμός σαφών και ξεκάθαρων στόχων από την αρχή της εκπαίδευσης (Brown,

2004). Η σχολική αξιολόγηση εξυπηρετεί ποικίλους στόχους, όπως είναι η ανατροφοδότηση των μαθητών, η δημιουργία κινήτρων για τους μαθητές, η ανατροφοδότηση της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας κ.ά. (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009).

2.4.2. Διαμορφωτική

Η διαμορφωτική (ή αλλιώς ενδιάμεση) αξιολόγηση λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αποσκοπώντας στη συλλογή πληροφοριών για την επίτευξη των προκαθορισμένων διδακτικών στόχων. Με τη συλλογή αυτών των πληροφοριών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει τις διορθωτικές παρεμβάσεις που πρόκειται να εφαρμόσει. Με άλλα λόγια, η διαμορφωτική αξιολόγηση δεν έχει αποτημικό χαρακτήρα, αλλά αποσκοπεί στην ενίσχυση του μαθητή μέσα από τις κατάλληλες παρεμβάσεις (Ρεκαλίδου, 2011). Ακόμη, μία αξιολόγηση για να χαρακτηριστεί ως διαμορφωτική προϋποθέτει την ύπαρξη ανατροφοδότησης, η οποία αναδεικνύει την ύπαρξη «*χάσματος*» ανάμεσα στην πραγματική και την επιθυμητή συνθήκη (Taras, 2005).

Εν ολίγοις, η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει ως βασικό στοιχείο την ανατροφοδότηση, μία έννοια καίριας σημασίας στον χώρο της εκπαίδευσης, και κυρίως όσον αναφορά την διαδικασία της αξιολόγησης. Συνεπώς, η διαμορφωτική αξιολόγηση προάγει τη διαμόρφωση νέων στρατηγικών που μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση των μαθητών, καθώς και στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων, σε αντίθεση με τα γραπτά τεστ (Hattie & Timperley, 2007).

2.4.3. Ανατροφοδότηση

Με τον όρο «ανατροφοδότηση» γίνεται αναφορά σε εκείνη «*την πληροφορία που αποδίδει ή περιγράφει την απόσταση μεταξύ του επιπέδου μάθησης του μαθητή στον παρόντα χρόνο και του επιπέδου μάθησης όπου επιδιώκεται να φτάσει*» (Ρεκαλίδου, 2011: 123). Η ανατροφοδότηση είναι μία σημαντική διαδικασία που αφορά όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Μάλιστα, ο συνδυασμός ανατροφοδότησης και αξιολόγησης είναι από τα πλέον σημαντικά στοιχεία για την εκπαίδευση. Ακόμη και οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη σημασία και τη σπουδαιότητα της διαδικασίας της

ανατροφοδότησης, ως ένα εργαλείο που συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσής τους, με αποτέλεσμα να την ζητάνε και από μόνοι τους πολύ συχνά (Blair, Curtis, Goodwin & Shields, 2013).

Η διαδικασία της ανατροφοδότησης, είτε από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό είτε από έναν υπολογιστή είτε από κάποια άλλη πηγή (π.χ. συμμαθητή κ.ά.), αποσκοπεί, όπως αναφέρουν πολλοί μελετητές, στη βελτίωση της μάθησης, της σχολικής επίδοσης και της διαμόρφωσης στοχευμένων δεξιοτήτων και εννοιών. Πιο αναλυτικά, ένας από τους βασικότερους στόχους της διαδικασίας της ανατροφοδότησης είναι η βελτίωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και της κατανόησης του μαθητή σχετικά με ένα γνωστικό αντικείμενο ή μία δεξιότητα (π.χ. λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων) (Ρεκαλίδου, 2011).

Με άλλα λόγια, η κύρια λειτουργία της διαδικασίας της ανατροφοδότησης είναι η βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και της σχολικής επίδοσης των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη ότι πραγματοποιείται βάσει κάποιων αρχών που κάθε εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο. Κατά τους Spiller & Harris (2013), οι αρχές μίας επιτυχημένης ανατροφοδότησης μπορούν να συνοψισθούν στις εξής:

- Προαγωγή του γόνιμου διαλόγου και της συζήτησης στο σχολικό πλαίσιο, σχετικά με τους προκαθορισμένους διδακτικούς στόχους του γνωστικού αντικείμενου που υπόκειται σε διαδικασία αξιολόγησης.
- Έμφαση τόσο στις σωφρονιστικές όσο και τις διδακτικές-παιδαγωγικές διαστάσεις.
- Διατύπωση των στόχων της διαδικασίας της αξιολόγησης και της χρήσης της διαδικασίας της ανατροφοδότησης, αποσκοπώντας στη σύνδεση της σχολικής επίδοσης και των στόχων που καθορίστηκαν για τη διαδικασία της αξιολόγησης.
- Εμπλοκή και ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες και πρακτικές ασκήσεις, αποσκοπώντας στην κατανόηση των κριτηρίων του αξιολογικού καθήκοντος.
- Εμπλοκή και ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε ένα γόνιμο διάλογο σχετικά με τους σκοπούς και τους στόχους της διαδικασίας της ανατροφοδότησης.

- Διατύπωση σχολίων ανατροφοδότησης, τα οποία επρόκειτο να συμβάλλουν στην καθοδήγηση των μαθητών για την αυτό-αξιολόγησή τους, καθώς και στο μετέπειτα, έλεγχο της μάθησής τους.
- Αύξηση του αριθμού των μαθητών που συμμετέχουν στις σχετικές συζητήσεις ανατροφοδότησης και αξιολόγησης (Spiller & Harris, 2013).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί, ότι προκειμένου να επιτευχθεί μία αποτελεσματική ανατροφοδότηση στο σχολικό πλαίσιο, είναι απαραίτητο η πληροφορία, σχετικά με το έργο που ανέλαβε ο εκάστοτε μαθητής, να γεφυρώνει την μέχρι τώρα κατάκτηση και τη μελλοντική κατάκτηση του μαθητή, πράγμα που επιτυγχάνεται με ποικίλους τρόπους (π.χ. κίνητρα). Ακόμη, αυτό το κενό μπορεί να γεφυρωθεί μέσα από ένα εύρος γνωστικών διαδικασιών, όπως, για παράδειγμα, μέσα από την επιβεβαίωση του μαθητή για το τι είναι σωστό και τι λάθος, επιδεικνύοντας τους στόχους που καλείται να επιτύξει τις εναλλακτικές στρατηγικές κατανόησης της εκάστοτε πληροφορίας (Hattie & Timperley, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3. Η ελληνική σχολική πραγματικότητα

3.1. Στατιστικά αφίξεων προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα και φοίτησης στα ελληνικά σχολεία

Όπως αναφέρθηκε ήδη στην εισαγωγή και βάσει των στοιχείων της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας, κατά την Απογραφή του Πληθυσμού το 2011, στην Ελλάδα διαμένουν νόμιμα 329.556 μετανάστες από διάφορες χώρες του κόσμου, με τους λαθρομετανάστες να ξεπερνούν το 1.000.000. Από το σύνολο των μεταναστών, οι 244.410 ζουν σε αστικά κέντρα, ενώ οι 85.146 σε αγροτικές περιοχές (ΕΛΣΤΑΤ, 2011).

Σύμφωνα με δεδομένα της ΕΛΣΤΑΤ (2011), εισήλθαν στην Ελλάδα, περίπου 36.816 μετανάστες από το εξωτερικό με ξένη υπηκοότητα. Από αυτούς, στη Μακεδονία εισήλθαν 8.514 μετανάστες, στη Θράκη 526, στη Θεσσαλία 2.470, στην Ήπειρο 1.077, στα Ιόνια Νησιά 1.319, στη Στερεά Ελλάδα 2.269, στην Πελοπόννησο 2.164, στην Αττική 11.336, στα Νησιά του Αιγαίου 2.392, και στην Κρήτη 3.037.

Άλλη απογραφή για τους ήδη υπάρχοντες μετανάστες στην Ελλάδα, παρουσιάζει ποσοστά μεταναστών που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία με μητρική γλώσσα κάποια άλλη πέραν της Ελληνικής. Πιο συγκεκριμένα, από το σύνολο των 79.057 μεταναστών που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία, οι 604 έχουν ως μητρική γλώσσα την αγγλική, οι 55.082 έχουν την αλβανική, οι 1.475 έχουν την αραβική, οι 511 έχουν την αρμένικη, οι 1.132 έχουν τη ρωσική, οι 203 έχουν τη γερμανική, οι 229 έχουν την ρουμάνικη, ενώ ακολουθούν λιγότεροι μετανάστες με μητρική γλώσσα την ιταλική (60), την γαλλική (74), την ισπανική (49), την πολωνική (79), και ακολουθούν και άλλες γλώσσες (ΕΛΣΤΑΤ, 2011).

Τα πιο πρόσφατα στατιστικά που αντλούνται από το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων στα ετήσια συγκεντρωτικά στοιχεία του για τους εγγεγραμμένους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές παρουσιάζει την κατανομή των εγγεγραμμένων προσφύγων μαθητών σε τάξεις υποδοχής σε καθεμιά από τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Μόλις την προηγούμενη

σχολική χρόνια (2017-2018) καταγράφηκαν 8.017 πρόσφυγες μαθητές, εκ των οποίων οι 3.692 φοιτούν σε Τάξη Υποδοχής σε Δημοτικό Σχολείο. Έκτος από τους καταγεγραμμένους μαθητές, υπολογίζεται και ένας αριθμός μαθητών δεν έχουν ενταχθεί στο σχολικό πλαίσιο, ανεβάζοντας τον εκτιμώμενο αριθμό των παιδιών προσφύγων σχολικής ηλικίας στους 10.000-12.000 (ΥΠΠΕΘ, 2018).

3.2. Τα Τμήματα Υποδοχής, οι προδιαγραφές ίδρυσης και λειτουργίας τους και η στελέχωσή τους

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει, πέρα από το κανονικό πρόγραμμα, και επιπλέον σχολικά προγράμματα, όπως είναι τα προγράμματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Σκοπός αυτών των προγραμμάτων είναι η ομαλή και επιτυχής ένταξη των αλλοεθνών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και στο κοινωνικό σύνολο, παρέχοντάς τους ίσες ευκαιρίες μάθησης και κοινωνικής ένταξης. Το γεγονός αυτό δύναται να επιτευχθεί μέσα από την προώθηση και την ενίσχυση τέτοιων παρεμβατικών προγραμμάτων εκπαίδευσης, τα οποία προάγουν τον σεβασμό της διαφορετικότητας, εξαλείφοντας την διάκριση των μαθητών και τα στερεοτυπικά σχήματα που αναπαράγονται εις βάρος τους. Βασική παραδοχή αυτών των προγραμμάτων είναι η αρχή του ενιαίου σχολείου, σε επίπεδο σχολικής μονάδας αλλά και σε επίπεδο τάξης. Η ελληνική νομοθεσία προβλέπει την ύπαρξη τέτοιων προγραμμάτων, κατοχυρώνοντας τις βασικές προϋποθέσεις, οι οποίες αποβλέπουν στην υλοποίησή τους.

Υψίστης σημασίας κρίνεται το σύγχρονο σχολείο να μπορεί να υιοθετεί νέους τρόπους επικοινωνίας, συνεργασίας και αποδοχής, καθώς αυτή η σχολική πραγματικότητα αντανακλάται στην ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα. Το σύγχρονο σχολείο πια με τα νέα προγράμματα, και το μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων που παρέχει, προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες πολιτισμικής επικοινωνίας και συνεργασίας, καθώς και αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών. Ως εκ τούτου, το σύγχρονο σχολείο αποτελεί πηγή μάθησης των αξιών της συνεργασίας, της επικοινωνίας, της αποδοχής και του σεβασμού ανάμεσα στους μαθητές (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004).

Τάξεις Υποδοχής. Μία Τάξη Υποδοχής, προκειμένου να μπορέσει να λειτουργήσει, έχει ως απαραίτητη προϋπόθεση να έχει το λιγότερο εννέα (9) μαθητές, οι οποίοι δεν επιτρέπεται να ξεπεράσουν τους δεκαεπτά (17). Στην περίπτωση που σε γειτονικές σχολικές μονάδες υπάρχουν αλλοεθνείς μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν την ανάγκη φοίτησης σε Τάξεις Υποδοχής, μπορούν να προχωρήσουν σε διαδικασία μεταγραφής, με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους και των Διευθυντών των σχολείων ύστερα από απόφαση του Διευθυντή ή του Προϊσταμένου Γραφείου Π.Ε. Βέβαια, η μεταγραφή μπορεί να γίνει για ένα σχολείο που πληροί τις προϋποθέσεις ίδρυσης μίας Τάξης Υποδοχής.

Ουσιαστικά, η Τάξη Υποδοχής λειτουργία ως παράλληλη τάξη, συμβάλλοντας στην ομαλή προσαρμογή των αλλοεθνών μαθητών, στην ένταξή τους μέσα στο περιβάλλον της τάξης, και στο κοινωνικό περιβάλλον ευρύτερα. Στις Τάξεις Υποδοχής οι μαθητές διδάσκονται τα μαθήματα που αποβλέπει το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, προσαρμοσμένο βέβαια στις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. Τέλος, η κατανομή των διδακτικών ωρών των μαθημάτων καθορίζεται από το Σύλλογο Διδασκόντων και τον Σχολικό Σύμβουλο (ΦΕΚ 2197 τ Β730-9-11).

Φροντιστηριακά Τμήματα. Τα Φροντιστηριακά Τμήματα ενδείκνυνται για αλλοεθνείς μαθητές, οι οποίοι δεν φοίτησαν σε Τάξεις Υποδοχής, αντιμετωπίζοντας έτσι προβλήματα με την ελληνική γλώσσα ή/και εντάχθηκαν σε τμήματα υποστήριξης, ωστόσο, ακόμη αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη γλώσσα και την ένταξή τους σε σχολικό και κοινωνικό επίπεδο.

Τα Φροντιστηριακά Τμήματα λειτουργούν πέραν του σχολικού ωραρίου. Μάλιστα, η ίδρυση και η λειτουργία τους προϋποθέτει ένα ελάχιστο όριο μαθητών που ανέρχεται στους τρεις (3) μαθητές, με ανώτερο όριο τους οκτώ (8) μαθητές. Βέβαια, το δικαίωμα συμμετοχής σε αυτά τα τμήματα, έχουν και μαθητές της περιφέρειας, πάντοτε με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους και των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, προκειμένου να εξασφαλίζεται ο προαπαιτούμενος αριθμός μαθητών φοίτησης. Ακόμη, υπάρχει η δυνατότητα ίδρυσης των Φροντιστηριακών Τμημάτων σε σχολικές μονάδες, όπου μπορούν να φοιτούν μαθητές από σχολεία της ευρύτερης περιοχής, πάλι με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους.

Σχετικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα των Φροντιστηριακών Τμημάτων, οι ώρες υπολογίζονται στις οκτώ (8) την εβδομάδα, ενώ σχετικά με τα μαθήματα,

διδάσκονται η Νεοελληνική Γλώσσα και η Ελληνική Ιστορία, ενώ άλλα μαθήματα διδάσκονται με την έγκριση του Συλλόγου Διδασκόντων και του Σχολικού Συμβούλου. Στόχος είναι η πρόσθετη διδακτική ενίσχυση των μαθητών (ΦΕΚ 2197 τ Β730-9-11).

Παρακάτω περιγράφονται οι απαραίτητες προϋποθέσεις σχετικά με τη λειτουργία τόσο των Τάξεων Υποδοχής όσο και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Πιο συγκεκριμένα, για την ένταξη και τη φοίτηση αλλοεθνών μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής απαραίτητες προϋποθέσεις είναι: 1) η χορήγηση ενός διαπιστωτικού τεστ, ενός εργαλείου αξιολόγησης του επιπέδου με το οποίο ανιχνεύεται το επίπεδο ελληνομάθειας του εκάστοτε αλλοεθνή μαθητή, και 2) η κατάθεση μίας γονεϊκής δήλωσης, με την οποία διατυπώνεται εγγράφως η επιθυμία του να φοιτήσει το παιδί του σε μία Τάξη Υποδοχής. Τα δικαιολογητικά αυτά μαζί με την πράξη του Συλλόγου Διδασκόντων, υποβάλλονται στον οικείο Σχολικό Σύμβουλο, ο οποίος μαζί με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης εγκρίνουν (ή όχι) την έναρξη λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής. Για τη λειτουργία των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ) απαιτείται απόφαση του Συλλόγου διδασκόντων ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στην απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, η οποία κατατίθενται στον Σχολικό Σύμβουλο, περιλαμβάνονται, τα ονόματα των μαθητών που επιθυμούν να παρακολουθήσουν τα Φροντιστηριακά Τμήματα, των εκπαιδευτικών που πρόκειται να διδάξουν σε αυτά και το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα (Φ.Ε.Κ 173/24-11-83).

3.3. Τα αναλυτικά προγράμματα και τα προτεινόμενα εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής σε πρόσφυγες

Τα Αναλυτικά Προγράμματα αποτελούν σημαντικό στοιχείο για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε πρόσφυγες και μετανάστες. Ωστόσο, ο σχεδιασμός αυτών αποτελεί μία περίπλοκη διαδικασία, η οποία πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη. Η Χειμαριού (1987) στο έργο της *«Αναλυτικά Προγράμματα: Σύγχρονες Τάσεις Σχεδιασμού»* διατυπώνει ορισμένα μοντέλα σχεδιασμού, βάσει δύο (2) κριτηρίων. Τα κριτήρια αυτά είναι: 1) ο τρόπος οργάνωσης της διδακτέας ύλης, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο ταξινομείται, και 2) η γενικότερη κατεύθυνση ή φιλοσοφία.

Λαμβάνοντας υπόψη το πρώτο κριτήριο, τα μοντέλα σχεδιασμού χωρίζονται σε: α) *γραμμικά*, δηλαδή η διδακτέα ύλη χωρίζεται σε επιμέρους ενότητες, ενώ οι εμπειρίες μάθησης δομούνται σε μία γραμμική συνέχεια, β) *σπειροειδή*, δηλαδή η διδακτέα ύλη οργανώνεται βάσει ορισμένων σχετικών γνωστικών περιοχών, με ευκαιρία επαναξιολόγησης ενός θέματος, αφού ολοκληρωθεί η αξιολόγηση ενός άλλου θέματος, γ) *πυραμιδικά*, δηλαδή η διδακτέα ύλη έχει κοινή βάση για όλους τους μαθητές, παρέχοντας ευκαιρίες εξειδίκευσης σε ένα ή/και περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, και δ) *project*, δηλαδή η διδακτέα ύλη διδάσκεται ανάλογα με τις αποφάσεις των ίδιων των μαθητών ή/και των ομάδων που είναι μέλη (Χειμαριού, 1987).

Ως προς το δεύτερο κριτήριο, τα μοντέλα χωρίζονται σε: α) *θεματοκεντρικά* (Subject-centered curriculum), τα οποία είναι τα πλέον αποδεκτά και διαδεδομένα, σχεδιασμένα βάσει των ταξινομημένων γνωστικών περιοχών, ενθαρρύνοντας την απομνημόνευση και την κατάκτηση νέων πληροφοριών, β) *μαθητοκεντρικά* (learner-centered curriculum), τα οποία σχεδιάζονται λαμβάνοντας υπόψη την εσωτερική πραγματικότητα, τις γλωσσικές ανάγκες και τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών, αποσκοπώντας στην απόκτηση εμπειριών που πρόκειται να λειτουργήσουν ως εργαλεία για την επίλυση προβλημάτων, και γ) *προβληματο-κεντρικά* (problem-centered and inquiry centered curriculum), τα οποία σχεδιάζονται βάσει των γλωσσικών αναγκών και των προσωπικών ενδιαφερόντων των μαθητών, καθώς και των αποριών, των ερωτημάτων και των ευρύτερων προβληματισμών των μαθητών, αποσκοπώντας στην απόκτηση και την καλλιέργεια δεξιοτήτων για την αποτελεσματική διαχείριση καθημερινών προβλημάτων (Χειμαριού, 1987).

Το πιο σύγχρονο πρόγραμμα σπουδών δημιουργήθηκε το 2017, ως απάντηση του Υπουργείου Παιδείας στη μαζική είσοδο των προσφύγων μαθητών στην εκπαίδευση. Πρόκειται για το «*Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (TY) I ZEP Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες*» (Πράξη 41/10-10-2017). Το εν λόγω κείμενο λειτουργεί ως οδηγός για τον εκπαιδευτικό της τάξης υποδοχής, καθώς προτείνονται ορισμένες δεξιότητες και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και μια προτεραιοποίηση των θεματικών περιοχών και του βασικού λεξιλογίου που θα πρέπει οι μαθητές να κατέχουν.

Όσον αφορά τα διδακτικά εγχειρίδια, το Υπουργείο Παιδείας αποστέλλει τη σειρά «Γεια Σας» στα σχολεία προς αξιοποίηση. Ωστόσο, εγχειρίδια διδασκαλίας και το υποστηρικτικό υλικό αντλούνται και από τις ιστοσελίδες του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΑΠΘ), του Διδασκαλείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών), του Προγράμματος Εκπαίδευσης Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών, της Εκπαίδευσης των Παίδων της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη, της Παιδείας Ομογενών, του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε., ΓΕΦΥΡΕΣ, του Ινστιτούτου Επεξεργασίας Λόγου (2001-2009) κ.ά.

Προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό για την εκπαίδευση μαθητών προσφύγων υπάρχει αναρτημένο και στο διαδίκτυο, στη διαδικτυακή πλατφόρμα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Από το σύνολο των προτεινόμενων εγχειριδίων, ο κάθε εκπαιδευτικός επιλέγει εκείνο βάσει του μαθησιακού προφίλ των μαθητών του, δηλαδή των γλωσσικών αναγκών τους (π.χ. επίπεδο γλωσσομάθειας), όπως και βάσει του αναλυτικού προγράμματος. Τα εγχειρίδια που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι παραπάνω του ενός (Φουντοπούλου, 1995).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Μεθοδολογία της έρευνας

Συμμετέχοντες. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος (available sample). Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν άτομα, ανάμεσα σε εκείνα που ήταν διατεθειμένα να λάβουν μέρος στην παρούσα έρευνα κατόπιν πρόσκλησης συμμετοχής. Η πρόσκληση εθελοντικής συμμετοχής στην έρευνα, πραγματοποιήθηκε το θερινό εξάμηνο (Φεβρουάριο-Ιούνιο 2018). Ελήφθησαν συνεντεύξεις από δεκατρία (13) άτομα, όλοι εκπαιδευτικοί Τμημάτων Υποδοχής.

Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων: Μία ευέλικτης μορφής συνέντευξη, η οποία δίνει την δυνατότητα στον συνεντευκτή να εμβαθύνει στο παρόν ζήτημα, θα ήταν το καλύτερο και πλέον κατάλληλο εργαλείο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Συνεπώς, η συλλογή δεδομένων, καθώς και η ποιοτική τους ανάλυση βασίστηκε στην ατομική ημιδομημένη συνέντευξη, της οποίας η πορεία εξαρτάται από την αλληλεπίδραση των δύο (ή περισσότερων) ατόμων προσαρμόζοντας τη δομή και κατά επέκταση τις ερωτήσεις στις ανάγκες του κάθε διαλόγου (Holstein, & Gubrium, 2004). Η ημιδομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από ένα συγκεκριμένο θέμα με προκαθορισμένες ερωτήσεις, των οποίων η διάταξη μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την αντίληψη του ερευνητή, σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο (Hesse-Biber & Leavy, 2011).

Εν ολίγοις, η ημιδομημένη συνέντευξη εκτυλίσσεται σε μία μορφή απλής συζήτησης, προάγοντας έναν γόνιμο διάλογο μέσα από τον οποίο συγκεντρώνονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες, καθώς δημιουργείται πρόσφορο έδαφος στον συνεντευκτή να τροποποιεί τις ερωτήσεις ανάλογα με τις ανάγκες του εκάστοτε διαλόγου, όντας παράλληλα ένας καλός ακροατής με σεβασμό απέναντι στον συνομιλητή του (Τσιώλης, 2011).

Οι ερωτήσεις, των οποίων το περιεχόμενο καθορίστηκε από τους στόχους της παρούσας έρευνας, δημιουργήθηκαν μετά από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Επιπλέον, τέθηκαν με τέτοια σειρά, ώστε να ακολουθείται λογική

συνέχεια από την μία θεματική στην άλλη. Σε ορισμένες θεματικές, κρίθηκε αναγκαίο να υπάρχουν υπό-ερωτήματα και έτοιμες διευκρινήσεις για τυχόν απορίες. Αρχικά, δημιουργήθηκε ένα προσχέδιο της συνέντευξης με συνολικά σαράντα έξι (46) ερωτήσεις. Το προσχέδιο τροποποιήθηκε κατάλληλα με στόχο να αποφευχθούν κλειστές ή κατευθυντικές ερωτήσεις, ενώ διορθώθηκαν ερωτήσεις με βάση την σαφήνεια και την ευκολία κατανόησης.

Αξίζει να σημειωθεί πως πριν την διεξαγωγή της έρευνας, έγινε μια μικρής κλίμακας δοκιμαστική έρευνα (σε δείγμα τριών ατόμων) προκειμένου να αξιολογηθεί η καταλληλότητα των ερωτήσεων (λεξιλόγιο, διατύπωση, σαφήνεια) και να ληφθεί η απαραίτητη ανατροφοδότηση από τους ερωτώμενους. Στην δοκιμαστική έρευνα ακολουθήθηκε μια πιο ανοιχτή δομή συνέντευξης προκειμένου να ανιχνευθούν στοιχεία τα οποία θα έπρεπε να προστεθούν στο τελικό σχέδιο. Ύστερα από την αξιολόγηση, οριστικοποιήθηκε η τελική μορφή των ερωτήσεων της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Ι). Η τελική μορφή των ερωτήσεων είχε ως προτεραιότητα να δοθεί η δυνατότητα να αναπτυχθεί ένας δημιουργικός διάλογος μεταξύ συνεντευξιαζόμενου και συνεντευκτή, χωρίς αυτό να σημαίνει έλλειψη δομής στις θεματικές ενότητες που έπρεπε να καλυφθούν.

Διαδικασία Συνέντευξης: Η λήψη των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Μάρτιο-Ιούνιο. Θεωρήθηκε σημαντικό, οι συνεντεύξεις να πραγματοποιηθούν σε χώρους όπου οι συμμετέχοντες ένιωθαν οικεία και άνετα, ενώ δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση, όσο ήταν το δυνατόν, στον έλεγχο του περιβάλλοντος, ώστε οι συνεντεύξεις να γίνονται κάτω από ευνοϊκές συνθήκες (μη διασπαστικοί παράγοντες: ησυχία, τηλέφωνα κ.ά.). Η διάρκεια των συνεντεύξεων είχε υπολογιστεί εκ των προτέρων, ώστε να μην είναι μικρότερες των 20 λεπτών αλλά και να μην ξεπερνούν τα 60 λεπτά, πράγμα που τηρήθηκε κατά τη διεξαγωγή τους. Η μικρότερη χρονικά συνέντευξη διήρκεσε 25 λεπτά, ενώ η μεγαλύτερη, 45 λεπτά.

Πριν από την έναρξη των συνεντεύξεων, τονίστηκε ότι τα προσωπικά στοιχεία του κάθε συμμετέχοντα θα υφίσταντο επεξεργασία τηρώντας απόλυτη ανωνυμία και διαφύλαξη των προσωπικών δεδομένων. Πέραν τούτου, ανακοινώθηκε στους συμμετέχοντες ότι μπορούν να ενημερώνονται ανά πάσα στιγμή για την μελέτη και

ότι έχουν δικαίωμα, αν το επιθυμούν, να τους δοθεί ένα αντίτυπο της τελικής της εργασίας.

Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν εν γνώσει των συμμετεχόντων. Γνωστοποιήθηκε ότι, το μαγνητοφωνημένο υλικό θα χρησιμοποιηθεί αυστηρά και μόνο για τους ερευνητικούς σκοπούς της παρούσας εργασίας. Σε καμία από τις συνεντεύξεις δεν παρουσιάστηκε πρόβλημα ή κάποια επιθυμία για διακοπή της διαδικασίας. Οι συμμετέχοντες έδειξαν ενδιαφέρον και ήταν ανοιχτοί στο να μοιραστούν την εμπειρία τους.

Ανάλυση Δεδομένων: Όπως προαναφέρθηκε οι μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις αποτέλεσαν το προς επεξεργασία υλικό. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων, καθώς και το δείγμα της έρευνας προσανατολίζουν την επιλογή τόσο της κωδικοποίησης όσο και της ανάλυσης στις αρχές της *Θεματικής Ανάλυσης*. Συγκεκριμένα, η Θεματική Ανάλυση αναφέρεται στον εντοπισμό, την περιγραφή και την ανάλυση των διαφόρων θεμάτων που αναδύονται μέσα από τις συνεντεύξεις. Εντοπίζονται οι λέξεις-κλειδιά, καθώς και τα κοινά σημεία μεταξύ των συμμετεχόντων, βάσει των οποίων γίνεται η ανάλυση και η περιγραφή των θεματικών που προκύπτουν (Braun & Clarke, 2006). Παρ' όλα αυτά, ο προσωπικός τρόπος αντίληψης των συμμετεχόντων επηρεάζεται και παραμορφώνεται αναπόφευκτα από την προοπτική του ερευνητή (Smith & Osborn, 2008; Smith, Flowers & Larkin, 2009). Τα αποτελέσματα παρατίθενται παρακάτω με ποσοστά, ωστόσο αναφέρονται και αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις.

1.1. Θέμα έρευνας

Το θέμα της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των διδακτικών στρατηγικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Υποδοχής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά τη διδακτική υποστήριξη των αλλόγλωσσων ή δίγλωσσων μαθητών στο γλωσσικό μάθημα. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συνέντευξης σε δεκατρείς (13) εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Τμήμα Υποδοχής, κατά κύριο λόγο σε σχολεία του κέντρου της Αθήνας, με αυξημένο αριθμό προσφύγων-μαθητών και λίγους Ρομά.

1.2. Στόχοι Έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι τα δεδομένα που θα προκύψουν να μπορούν να ενταχθούν και ως εκ τούτου, να ενισχύσουν την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, προκειμένου να συμβάλλουν στην διαπολιτισμική πραγματικότητα του σχολείου. Μέσα από τα προσωπικά βιώματα των συμμετεχόντων της έρευνας, θα γίνει μία ερευνητική προσέγγιση για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται σε αλλόγλωσσους ή/και δίγλωσσους μαθητές, αξιολογώντας την αποτελεσματικότητά τους. Στόχος είναι η βελτίωση, αλλά και η περαιτέρω εξέλιξη των στρατηγικών αυτών, αυξάνοντας την απόδοση των μαθητών αυτών στο γλωσσικό μάθημα.

1.3. Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που αναδύονται είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιο είναι το προφίλ της τάξης, όπου εφαρμόζονται οι εκπαιδευτικές στρατηγικές;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία των αλλόγλωσσων ή δίγλωσσων μαθητών;
3. Ποιες είναι οι διδακτικές στρατηγικές που μπορεί να συμβάλλουν στην αύξηση της σχολικής επίδοσης;
4. Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για περαιτέρω βελτίωση;

1.4. Ερευνητικά Προβλήματα

Τόσο κατά τη συλλογή, όσο και κατά την ανάλυση δεδομένων σε ποιοτικές έρευνες, που διερευνούν ευαίσθητα θέματα όπως οι διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών και εν προκειμένω η εκπαίδευση των νεοεισερχόμενων στη χώρα προσφύγων μαθητών, δημιουργούνται αναπόφευκτα μεροληψίες, αφενός από τη πλευρά του συνεντευκτή, και αφετέρου, από την πλευρά του συνεντευξιζόμενου. Συγκεκριμένα, η ανάκληση και περιγραφή συναισθηματικά φορτισμένων γεγονότων, μπορεί να είναι περισσότερο κατασκευή, παρά αναπαραγωγή της αυθεντικής εμπειρίας του ατόμου. Επιπλέον ελλοχεύει ο κίνδυνος ο ερευνητής, να ερμηνεύει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σύμφωνα με προσωπικές του πεποιθήσεις, αξίες και παραδοχές, καθώς και με δικές του προσχηματισμένες ιδέες που φέρει για το συγκεκριμένο θέμα (Smith&Osborn, 2008; Smith, Flowers&Larkin, 2009).

Η αντικειμενική δυσκολία διερεύνησης αυτού του ευαίσθητου θέματος, σε συνδυασμό με την απειρία της ερευνήτριας, αναγκαστικά φέρνει στο προσκήνιο τους παραπάνω περιορισμούς, παρά την προσπάθεια της τελευταίας, προς την κατεύθυνση της ορθής προσέγγισης και διαχείρισης των αποτελεσμάτων της έρευνας. Επιπροσθέτως, βασικός περιορισμός της έρευνας είναι η μικρός αριθμός συμμετεχόντων και μάλιστα ο περιορισμός σε σχολεία του κέντρου της Αθήνας. Παρά το γεγονός ότι παρουσιάζει δυσκολίες η εξασφάλιση δείγματος, πρόθυμου να συμμετάσχει, υπάρχει η δυνατότητα διεύρυνσης του δείγματος και ως εκ τούτου η δυνατότητα συλλογής, επεξεργασίας και ανάλυσης μεγαλύτερου εύρους εμπειριών και απόψεων σχετικά με το συγκεκριμένο αντικείμενο.

2. Αποτελέσματα της έρευνας

Δημογραφικά Στοιχεία

	N	%
άνδρας	3	23,1
γυναίκα	10	76,9
Σύνολο	13	100,0

Πίνακας 1: Φύλο εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες με 76,9%, ενώ το 23,1 ήταν άνδρες.

	M.O.	T.A.
ηλικία σύνολο	30,9231	4,82116

Πίνακας 2: Ηλικία εκπαιδευτικών

Οι συμμετέχοντες ήταν κατά Μέσο Όρο 30 ετών ($T.A.=4.82$). Με την μικρότερη ηλικία να είναι 28 έτη και την μεγαλύτερη να είναι 45 έτη.

	N	%
αναπληρωτής πλήρους ωραρίου	13	100,0

Πίνακας 3: Σύμβαση εργασίας

Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν αναπληρωτές πλήρους ωραρίου.

	N	%
μεταπτυχιακό	7	53,8
όχι	6	46,2
Σύνολο	13	100,0

Πίνακας 4: Πρόσθετοι τίτλοι σπουδών

Από το σύνολο των συμμετεχόντων, το 53,8% είχε κάνει κάποιο μεταπτυχιακό, όπως είναι αυτό της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής Πράξης, ενώ το 46,2% δεν είχε προχωρήσει τις σπουδές του.

	N	%
αγγλικά	6	50,0
ευρωπαϊκές γλώσσες	5	41,7
τούρκικα	1	8,3
Σύνολο	13	100,0

Πίνακας 5: Ξένες γλώσσες

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων φαίνεται να γνωρίζει αγγλικά (50%), ενώ ένα σημαντικό ποσοστό, 41,7%, φαίνεται να γνωρίζει περισσότερες από μία γλώσσες, κυρίως ευρωπαϊκές. Όπως αναφέρουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες, αυτές είναι τα γερμανικά, τα γαλλικά και τα ισπανικά. Μία εκπαιδευτικός ανέφερε ότι γνωρίζει και λίγα τούρκικα.

	N	%
όχι	11	84,6
ναι	1	7,7
λίγο αραβικά	1	7,7
σύνολο	13	100,0

Πίνακας 6: Γλώσσες μαθητών

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν φαίνεται να γνωρίζει κάποια από τις γλώσσες που μιλούν οι μαθητές τους (84,6%). Μία εκπαιδευτικός, η οποία δηλώνει δίγλωσση, τυχαίνει να μιλάει την ίδια γλώσσα με έναν μαθητή της, τα ισπανικά.

	N	%
όχι	2	15,4
ναι	11	84,6
Σύνολο	13	100,0

Πίνακας 7α: Παρακολούθηση σεμιναρίων

	N	%
ναι	5	100,0
καμία αναφορά	8	
σύνολο	13	

Πίνακας 7β: Σεμινάρια επίσημου φορέα

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (84,6%) συμμετείχαν σε σεμινάρια, τα οποία διοργανώθηκαν με την πρόσληψή τους την φετινή χρονιά. Ωστόσο, ορισμένοι από αυτούς συμμετείχαν σε σεμινάρια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που διοργανώθηκαν από άλλους φορείς (επίσημους και μη). Μάλιστα, οι περισσότεροι από αυτούς, το 61,5% που συμμετείχαν σε σεμινάρια, δεν ανέφεραν αν η διοργάνωση ήταν από κάποιον επίσημο φορέα ή όχι.

	N	%
όχι	3	27,3
ναι	8	72,7
σύνολο	11	100,0

Πίνακας 8: Προηγούμενη επαφή με μειονότητες

Από τους 11 συμμετέχοντες, καθώς αυτοί αναφέρθηκαν στην περίπτωση που ήρθαν και πάλι σε επαφή με άλλες μειονότητες στο παρελθόν, το 72,7% απάντησε ότι πράγματι ήρθε επαφή με άλλες μειονότητες, ενώ το 27,3% όχι. Η εμπειρία τους αφορούσε περιπτώσεις σε άλλα σχολεία ή διαφορετικά πλαίσια. Ενδιαφέρουσα είναι η περίπτωση μίας εκπαιδευτικού, η οποία αναφέρει ότι την προηγούμενη χρονιά, δίδασκε σε ενήλικες πρόσφυγες.

	N	%
όχι	3	23,1
ναι	10	76,9
σύνολο	13	100,0

Πίνακας 9α: Ικανοποίηση από τη θέση εργασίας

	N	%
όχι	6	46,2
ναι	7	53,8
σύνολο	13	100,0

Πίνακας 9β: *Ικανοποίηση από την επαγγελματική κατάρτιση*

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων φαίνεται να δηλώνουν ευχαριστημένοι από την θέση εργασίας τους. Χαρακτηριστική είναι η αντίδραση μίας εκπαιδευτικού που αναφέρει ότι η ικανοποίησή της πηγάζει από τα μεγάλα ποσοστά ανεργίας της χώρας. Ωστόσο, το 23,1%, δηλώνει δυσαρεστημένο, με μία εκπαιδευτικό να αναφέρει «*ε όχι και ευχαριστημένη...10 χρόνια αναπληρώτρια είμαι*».

Σχετικά με το θέμα της προσωπικής τους επαγγελματικής κατάρτισης, παρουσιάζεται μία διχογνωμία απόψεων. Το 46,2% αναφέρει ότι η επαγγελματική του κατάρτιση δεν είναι επαρκής, ενώ το 53,8% αναφέρει ότι δεν έχει κάποιο πρόβλημα. Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλοί συμμετέχοντες που δεν ήταν ευχαριστημένοι, ανέφεραν ότι αυτό πηγάζει από τη φύση του επαγγέλματος, ότι δηλαδή ένας εκπαιδευτικός πρέπει να καταρτίζεται συνεχώς.

Ανάλυση Αποτελεσμάτων

1^{ος} Άξονας: Το προφίλ της τάξης

Ερώτημα 1: *Διδάσκετε σε ένα τμήμα υποδοχής ή σε περισσότερα (μικρές ομάδες μαθητών);*

Όλοι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε μικρότερες ομάδες, των δύο (2) έως πέντε (5) ατόμων. Κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς δίνονται σε κάθε εκπαιδευτικό ένα σύνολο μαθητών και εκείνος φροντίζει να τους χωρίζει σε μικρά τμήματα. Μάλιστα, πρόκειται για μία πραγματικότητα που είναι πρόσφατη, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται «*Το μοντέλο αρχικά ήταν φροντιστηριακό, δηλαδή ομάδες με παρόμοιες ταχύτητες και κοντά ηλικιακά, ακολουθούν μία συγκεκριμένη διδασκαλία*». Μια εκπαιδευτικός, κατ' εξαίρεση αξιοποιεί τις μισές περίπου διδακτικές ώρες της πραγματοποιώντας συνδιδασκαλία σε μεικτή τάξη, σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της τάξης.

Ερώτημα 2: *Πόσοι μαθητές είναι εγγεγραμμένοι και φοιτούν στο τμήμα υποδοχής/σε καθένα από τα τμήματά σας;*

Οι μαθητές που είναι εγγεγραμμένοι και φοιτούν στο Τμήμα Υποδοχής είναι κατά μέσο όρο 24 ($T.A.=7.41$), ενώ σε κάθε τμήμα ξεχωριστά φοιτούν κατά μέσο όρο 5 μαθητές ($T.A.=2.62$).

Ερώτημα 3: *Η μαθησιακή υποστήριξη αφορά στο γλωσσικό μάθημα ή και σε κάποιο άλλο;*

	N	%
Γλώσσα	7	53,8
γλώσσα και άλλα μαθήματα (π.χ. ζωγραφική)	2	15,4
γλώσσα και μαθηματικά	4	30,8
Σύνολο	13	100,0

Η μαθησιακή υποστήριξη φαίνεται να αφορά, ως επί το πλείστον, το γλωσσικό μάθημα, αναφέρει το 53,8% των συμμετεχόντων. Σε άλλα σχολεία (30,8%), φαίνεται να διδάσκεται μαζί με τα μαθηματικά, αφιερώνοντας λιγότερες ώρες, βέβαια, στα μαθηματικά, ενώ σε άλλα σχολεία (15,4%) φαίνεται να διδάσκονται και άλλα μαθήματα πέραν της γλώσσας. Εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά «...πολλές φορές, και στο πλαίσιο συνδιδασκαλίας στη γενική τάξη, κάνουμε και άλλα μαθήματα, όπως ζωγραφική...γεωγραφία...εκεί μειώνονται οι ώρες της γλώσσας, αλλά δεν πειράζει, γιατί οι μαθητές την εξασκούν τη γλώσσα ακόμη και έτσι».

Ερώτημα 4: *Πόσες διδακτικές ώρες αφιερώνονται στη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας;*

Οι διδακτικές ώρες που αφιερώνονται κατά μέσο όρο στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είναι 2,5 ώρες ($T.A.=1.07$). Βέβαια, πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο χρόνος διδασκαλίας εξαρτάται από το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών. Συνήθως

στις πρώτες τάξεις απαιτείται περισσότερος χρόνος, συγκριτικά με μεγαλύτερες τάξεις.

Ερώτημα 5: Διδάσκετε στο συγκεκριμένο τμήμα από την αρχή της τρέχουσας σχολικής χρονιάς;

Όλοι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν από την αρχή της σχολικής χρονιάς, δηλαδή από τον μήνα Νοέμβριο, εκτός από έναν, ο οποίος ξεκίνησε τον Δεκέμβριο.

Ερώτημα 6: Πόσο καιρό βρίσκονται οι μαθητές σας στην Ελλάδα;

Οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι οι περισσότεροι μαθητές τους είναι λιγότερο από ένα χρόνο στην Ελλάδα ($M.O.=11,07$, $T.A.=8.07$). Βέβαια, αξίζει να αναφερθεί ότι οι μαθητές που είναι λιγότερο από χρόνο είναι πρόσφυγες, καθώς οι μετανάστες είναι περισσότερο από χρόνο στην Ελλάδα.

Ερώτημα 7: Σύμφωνα με δηλώσεις των γονέων, πόσοι σχεδιάζουν να παραμείνουν στη χώρα; Τόσο οι μαθητές σας όσο και οι γονείς τους ενδιαφέρονται για την εκμάθηση της Ελληνικής;

	N	%
Όχι	4	30,8
Ναι	3	23,1
υπό σκέψη	1	7,7
Δίλημμα	3	23,1
δεν ξέρω	2	15,4
Σύνολο	13	100,0

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, δηλαδή το 30,8%, αναφέρουν ότι θεωρούν πως η εγκατάσταση των προσφύγων στην Ελλάδα είναι προσωρινή. Οι οικογένειες των προσφύγων προετοιμάζονται για να φύγουν στο εξωτερικό και αυτός είναι ο λόγος που αντίστοιχα τα παιδιά τους δεν ενδιαφέρονται να μάθουν την ελληνική γλώσσα («Τώρα δεν έχω εικόνα 100%, αλλά από αυτά που ακούω από τα παιδιά, το

50% δεν προσδοκά και τόσο να μείνει στην Ελλάδα, για αυτό δεν έχουν και ενδιαφέρον να μάθουν τη γλώσσα, γιατί θα φύγουν»). Σύμφωνα με το 23,1% των συμμετεχόντων, οι μετανάστες είναι περισσότερο εκείνοι που έχουν εγκατασταθεί μόνιμα, δουλεύουν και βλέπουν εδώ το μέλλον τους. Βέβαια, υπάρχουν και οι οικογένειες που το σκέφτονται ακόμη ή/και που είναι σε δίλημμα («ίσως και αυτοί να αμφιταλαντεύονται, να μην είναι σίγουροι»), ενώ δύο εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να απαντήσουν σε αυτήν την ερώτηση.

Ερώτημα 8: Ποιες είναι οι μητρικές γλώσσες των μαθητών σας;

	N	%
αραβικά, φαρσί, ουρντού, τούρκικα, κουρδικά, αλβανικά, ρουμάνικα, βουλγάρικα, πολωνικά	8	61,5
αγγλικά, ουκρανικά, κινέζικα, ισπανικά	5	38,5
Σύνολο	13	100,0

Αθροιστικά προέκυψε ότι οι μητρικές γλώσσες των μαθητών με τη μεγαλύτερη συχνότητα (61,5%) είναι τα αραβικά, φαρσί, ουρντού, τούρκικα, κουρδικά, αλβανικά, ρουμανικά, βουλγαρικά, πολωνικά. Οι υπόλοιπες γλώσσες που παρουσιάζονται στον πίνακα υπάρχουν σε λιγότερες συχνότητες (38,5%), ωστόσο, είναι άξιο να αναφερθούν.

Ερώτημα 9: Ξέρετε εάν μιλούν Ελληνικά στο σπίτι ή σε άλλο περιβάλλον (π.χ. εξωσχολικές δραστηριότητες);

	N	%
όχι	8	66,7
ναι	1	8,3
μισά-μισά	2	16,7
δεν ξέρω	1	8,3
σύνολο	12	100,0

--	--	--

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (66,7%) πιστεύουν ότι οι μαθητές τους δεν μιλάνε την ελληνική γλώσσα εκτός του σχολικού χώρου. Δύο από αυτούς αναφέρουν ότι αυτό είναι καλό, καθώς είναι καλύτερα να την μιλάνε στο σχολείο για να την μιλάνε σωστά. Μία απάντηση μίας εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερος ενδιαφέρουσα, καθώς αναφέρει «Όχι δεν την μιλάνε και είναι λογικό...όπως και να το κάνουμε μένουν σε στρατόπεδο, και όσο καλό ή κακό είναι αυτό, σίγουρα το προτιμούν. Προτιμούν να είναι με τους δικούς τους. Και καλά κάνουν, ο καθένας μπορεί να εκφράζεται όπως του αρέσει και νιώθει άνετα, και πρέπει να είναι περήφανοι για την γλώσσα τους». Ένα αξιοσημείωτο ποσοστό, 16,7%, αναφέρει ότι οι μαθητές μιλάνε τη γλώσσα τους στο σπίτι, αλλά αναγκάζονται να μιλάνε ελληνικά σε άλλες δραστηριότητες εκτός σπιτιού. Μάλιστα, κάποιοι μαθητές παρακολουθούν και τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας ελληνικών, οπότε εκεί σίγουρα τα μιλάνε.

Ερώτημα 10: Όσον αφορά τον βαθμό κατάκτησης της Ελληνικής από τους μαθητές σας, θεωρείτε ότι επικοινωνούν επαρκώς στον προφορικό λόγο;

	N	%
όχι	1	7,7
ναι	11	84,6
περίπου	1	7,7
σύνολο	13	100,0

Η πλειοψηφία αναφέρει ότι οι μαθητές τους στο σύνολο έχουν επαρκή επικοινωνία στον προφορικό λόγο («Μμμ με την έννοια να είναι λειτουργικοί, ναι»). Τα ποσοστά που οι μαθητές δεν κατέχουν την βασική επικοινωνία ή δεν την κατέχουν τόσο επαρκώς είναι πολύ μικρά («Όχι όλα. Κάποια θεωρώ, και λόγω αμέλειας και λόγω δυσκολιών, ενώ είναι καιρό, έχουν πρόβλημα στον προφορικό»).

Ερώτημα 11: Πόσοι από αυτούς δεν έχουν κατακτήσει την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής στην Ελληνική; Τι ηλικίες έχουν; Πού το αποδίδετε;

	N	%
ναι τα μεγαλύτερα παιδιά	1	8,3
όχι τα μικρότερα, ναι τα μεγαλύτερα παιδιά	1	8,3
ναι	4	33,3
όχι όλα	5	41,7
ανάγνωση όλοι, γραφή όχι	1	8,3
σύνολο	12	100,0

Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές τους είτε έχουν (33,3%) είτε δεν έχουν (41,7%) κατακτήσει επαρκώς τις ικανότητες ανάγνωσης και γραφής. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθούν ορισμένες θέσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναφέρουν ότι αυτό το στάδιο το έχουν κατακτήσει περισσότερο τα μεγαλύτερα παιδιά, ενώ προτιμούν να αναφέρουν και μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών, οι οποίοι για το αναπτυξιακό τους επίπεδο είτε έμεναν πίσω λόγω «τεμπελιάς», όπως λένε, είτε ήταν πιο προχωρημένοι, *«Οι Αφγανές...η μεγάλη δηλαδή είναι εξαιρετική, δηλαδή και επίθετα και ουσιαστικά, δηλαδή σκέψου της ζωγραφίζω ένα πρόσωπο, ένα σώμα κλπ...έναν άνθρωπο γενικότερα, του δίνω ένα όνομα και μία ηλικία και της ζητώ να μου κάνει περιγραφή: πώς είναι το σχήμα του προσώπου, τα μάτια, τι ρούχα φοράει τα πάντα»*.

Ερώτημα 12: Ποια είναι τα κυριότερα γλωσσικά τους λάθη;

A) Αναγνωρίζουν όλους τους φθόγγους της Ελληνικής; Μπερδεύουν ή παραλείπουν γράμματα κατά τη γραφή λέξεων;

	N	%
σύγχυση ή παράλειψη γραμμάτων	5	38,5
συνδυασμός	6	46,2
ορθογραφία	2	15,4
σύνολο	13	100,0

Οι μαθητές φαίνεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα σχετικά με την σύγχυση ή παράλειψη γραμμάτων (38,5%), την αναγνώριση φθόγγων και την ορθογραφία (15,4%), μεμονωμένα ή αθροιστικά (46,2%). Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι μαθητές αραβικής γλώσσας, καθώς δεν έχουν στη δική τους γλώσσα το «ε», μπερδεύουν το «ε» με το «ι», παρότι δεν έχουν δυσκολίες στα φωνήεντα σε σχέση με άλλες εθνικότητες. Όπου «ε», αντικαθίσταται με το «ι». Οι Αφγανοί μπερδεύουν το «μπ» με το «π», ενώ γενικότερα όλοι οι μαθητές μπερδεύουν το «γ» και το λένε «γκ». Βέβαια, κυρίως πρόκειται για τον προφορικό λόγο.

B) Χρησιμοποιούν τους σωστούς τύπους των ρημάτων «είμαι» και «έχω»;

	N	%
όχι	7	53,8
ναι	6	46,2
σύνολο	13	100,0

Οι μαθητές χωρίζονται σε αυτούς που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα ρήματα αυτά σωστά (46,2%) και σε αυτούς που δεν μπορούν (53,8%). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να κατανοούν απόλυτα την χρήση τους στον γραπτό λόγο, δηλαδή να ξέρουν να τα κλίνουν, αλλά να μην μπορούν στον προφορικό.

Γ) Χρησιμοποιούν με επιτυχία τα συχνόχρηστα ομαλά και ανώμαλα ρήματα στο κατάλληλο πρόσωπο, χρόνο και ποιόν ενεργείας;

	N	%
όχι	6	50,0
ναι	5	41,7
μικρότερα όχι, μεγαλύτερα ναι	1	8,3
σύνολο	12	100,0

Οι μαθητές χωρίζονται σε αυτούς που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα

ρήματα αυτά σωστά (38,5%) και σε αυτούς που δεν μπορούν (46,2%). Και σε αυτήν την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να κατανοούν απόλυτα την χρήση τους στον γραπτό λόγο, δηλαδή να ξέρουν να τα κλίνουν, αλλά να μην μπορούν στον προφορικό. Ωστόσο, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι και εδώ παίζει ρόλο η ηλικία, όσο μεγαλύτερα τα παιδιά, τόσο καλύτερα.

Δ) Όσον αφορά την κλίση των ουσιαστικών, σχηματίζουν σωστά τον πληθυντικό αριθμό και τις πτώσεις; Επιλέγουν το κατάλληλο άρθρο;

	N	%
όχι	5	41,7
ναι	2	16,7
μικρότερα όχι, μεγαλύτερα ναι	2	16,7
μόνο τους αριθμούς, όχι τις πτώσεις	3	25,0
σύνολο	12	100,0

Όσον αφορά την κλίση των ουσιαστικών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (41,7%) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά δεν είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν. Μικρότερο είναι το ποσοστό παιδιών που μπορεί να κλίνει ουσιαστικά (16,7%), ενώ και σε αυτήν την περίπτωση, εκπαιδευτικοί αναφέρουν ορισμένες διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι ακόμη και η κλίση εξαρτάται από την ηλικία, ενώ σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά μπορούν να διακρίνουν τους αριθμούς των ουσιαστικών, αλλά δεν μπορούν να τα κλίνουν.

Ε) Είναι σε θέση να σχηματίζουν προτάσεις με ολοκληρωμένη δομή και νόημα; Αν ναι, πρόκειται για ανεξάρτητες μόνο ή και εξαρτημένες προτάσεις; (κύριες μόνο ή και δευτερεύουσες;). Παραλείπουν όρους (π.χ. ρήματα, άρθρα);

	N	%
όχι	3	23,1
κύριες	9	69,2
κύριες και δευτερεύουσες	1	7,7

σύνολο	13	100,0
--------	----	-------

Η πλειοψηφία αναφέρει ότι οι μαθητές μπορούν να συνθέσουν κύριες απλές προτάσεις, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό φαίνεται να μην μπορεί. Μία εκπαιδευτικός που είναι στη ΖΕΠ2, αναφέρει ότι οι μαθητές της μπορούν και κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις.

ΣΤ) Μπορούν να συνθέτουν προτάσεις ή κείμενα; Αν ναι, τι είδους κείμενα είναι αυτά; Διάλογοι; Περιγραφικά; Αφηγηματικά; Επιχειρηματολογικά; Για να δώσουν συμβουλές; Να διαμαρτυρηθούν; Να διατυπώσουν ένα αίτημα;

	N	%
όχι	2	16,7
περιγραφικά	6	50,0
διάλογοι	4	33,3
σύνολο	12	100,0

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (50%) αναφέρει ότι οι μαθητές μπορούν να συντάξουν απλά περιγραφικά κείμενα, ενώ λιγότεροι (33,3%) αναφέρουν ότι οι μαθητές μπορούν να συνθέσουν και διαλόγους. Ακόμη μικρότερο είναι το ποσοστό των παιδιών (16,7%) που δεν είναι σε θέση σύνθεσης ενός κειμένου. Και σε αυτήν την περίπτωση αναφέρεται ο παράγοντας της ηλικίας «Τα παιδάκια μας που είναι σε μεγαλύτερες τάξεις δηλαδή από τετάρτη θα έλεγα, ναι από Τετάρτη και πάνω μπορούν να σχηματίσουν μικρά κειμενάκια. Περιγραφικά όμως. Δηλαδή μια εικόνα, περιέγραψε μου τι βλέπεις. Με μία δομή όχι απόλυτα σωστή, αλλά εντάζει», εξάλλου τα πιο αφηρημένα κείμενα απαιτούν και άλλο λεξιλόγιο.

Ερώτημα 13: Σε ποιο επίπεδο γλωσσομάθειας θα τους κατατάσσατε; Πόσοι είναι οι μαθητές που ανήκουν στο Α1 επίπεδο; Ποιες οι ηλικίες τους και πόσο χρόνο φοιτούν στο ελληνικό σχολείο;

	N	%
--	---	---

A1	6	46,2
A2	7	53,8
σύνολο	13	100,0

Οι μαθητές στα Τμήματα Υποδοχής έχουν κατακτήσει τα επίπεδα A1-A2, δηλαδή την στοιχειώδη προς βασική γνώση, «Τα παιδάκια μας μπορούν από την πρώτη τάξη να πάνε σε ένα μανάβικο και να πάρουν αυτό που θέλουν...να επικοινωνήσουν».

Ερώτημα 14: Στο τμήμα σας φοιτούν και μαθητές με διαγνωσμένη μαθησιακή δυσκολία, δυσλεξία ή άλλη ειδική ανάγκη;

	N	%
όχι	13	100,0
ναι	0	0
σύνολο	13	100,0

Διαγνωσμένη μαθησιακή δυσκολία δεν υπάρχει. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις αμφιβολίες τους για ορισμένες περιπτώσεις παιδιών. Οι απόψεις σχετικά με τον λόγο που δεν υπάρχει διάγνωση δίστανται, καθώς κάποιοι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι φταίει η αδιαφορία των γονέων, ενώ μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι δεν μπορεί να γίνει διάγνωση, λόγω διγλωσσίας. Σε κάθε περίπτωση, υπάρχει ένας μικρός αριθμός συμμετεχόντων που αναφέρουν ενδείξεις ύπαρξης κάποιας μαθησιακής δυσκολίας, «Όχι αλλά στα πρωτάκια, ένα κοριτσάκι Ρομά θεωρώ ότι έχει οριακή νοημοσύνη και ένα άλλο κοριτσάκι έχει διάσπαση προσοχής και στοιχεία δυσλεξίας. Το πρόβλημα είναι ότι οι γονείς δεν συνεργάζονται ώστε να παραπέμψουν τα παιδιά τους σε κάποιο ΚΕΔΥ».

2^{ος} Άξονας: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Ερώτημα 1: Πιστεύετε ότι η μητρική γλώσσα των μαθητών σας εμποδίζει ή ωφελεί την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Ελληνική);

	N	%
όχι	3	23,1
ναι	10	76,9
σύνολο	13	100,0

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (76,9%) υποστηρίζει ότι η μητρική γλώσσα των μαθητών ωφελεί την διαδικασία εκμάθησης και κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας. Βασική προϋπόθεση για πολλούς εκπαιδευτικούς είναι ακόμη και η μητρική γλώσσα να έχει κατακτηθεί. Μάλιστα, μία εκπαιδευτικός αναφέρει «...εξάλλου έρευνες λένε ότι όσες περισσότερες μητρικές γλώσσες έχεις, τόσο πιο εύκολα μαθαίνεις μία ξένη γλώσσα». Ένα μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών αναφέρει ότι η μητρική γλώσσα των μαθητών προκαλεί δυσκολίες, λόγω της φύσης της. Για παράδειγμα, η αραβική γλώσσα έχει σημαντικές διαφορές με την ελληνική (π.χ. αριστερή γραφή, μη ύπαρξη κεφαλαίων γραμμάτων), πράγμα που παρακωλύει την διαδικασία εκμάθησης.

Ερώτημα 2: Ποιες είναι οι σημαντικότερες δυσκολίες με τις οποίες έρχεστε αντιμέτωπη/-ος κατά το διδακτικό έργο;

	N	%
κινητικότητα μαθητικών πληθυσμών	2	15,4
έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού	2	15,4
βιώματα παιδιών	1	7,7
συνδυασμός	7	53,8
γλώσσα	1	7,7
σύνολο	13	100,0

Τα δύο βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η κινητικότητα των μαθητικών πληθυσμών (15,4%), καθώς πολλά παιδιά απουσιάζουν για μεγάλα χρονικά διαστήματα, και επιστρέφουν στο ίδιο τμήμα, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνέχεια στη διδασκαλία, και η έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού (15,4%), καθώς δεν υπάρχουν διαθέσιμες ψηφιακές τεχνολογίες και οπτικά ερεθίσματα μέσα στην τάξη, δεν υπάρχει σταθερή αίθουσα διδασκαλίας, δεν υπάρχει

ο απαραίτητος εξοπλισμός (π.χ. απουσία πίνακα), και δεν παρέχεται πλούσιο υλικό από το Υπουργείο προς διευκόλυνση των εκπαιδευτικών. Ακολουθούν τα βιώματα των παιδιών («...όταν ξέρεις ότι τα παιδιά μετά από εδώ παλεύουν για την επιβίωση, ότι ήρθαν ασυνόδευτα, ότι η μαμά τους είναι στην Αυστρία και παλεύει για την επανένωση της οικογένειας, ότι ο μπαμπάς του πνίγηκε καθώς ερχόταν στην θάλασσα, τότε για ποια επικοινωνία να μιλήσουμε...»), καθώς και η γλώσσα, μια που «αρχικά, δεν ήξεραν ούτε ελληνικά ούτε αγγλικά». Ο συνδυασμός όλων αυτών είναι που παρακωλύει περισσότερο (53,8%) το έργο των εκπαιδευτικών.

3^{ος} Άξονας: Πρώτες Στρατηγικές Διδάσκοντα

Ερώτημα 1: *Ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες που κάνετε κατά την είσοδο ενός νέου μαθητή στο τμήμα υποδοχής;*

Οι πρώτες ενέργειες των εκπαιδευτικών με την άφιξη ενός νέου μαθητή είναι να τον γνωρίσουν καλύτερα. Συγκεκριμένα, επιχειρούν να μάθουν από που είναι, πράγματα για αυτόν, τα βιώματά του, τα ενδιαφέροντά του, ενώ στο τέλος του χορηγούν και ένα τεστ για να αξιολογήσουν τις μαθησιακές του ικανότητες, προκειμένου να μπορέσουν να τον εντάξουν στο κατάλληλο τμήμα. Κάποιοι εκπαιδευτικοί ξεκινούν με μία ξενάγηση του χώρου, και γνωριμία του νέου μέλους με την τάξη μέσω παιχνιδιών, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα αίσθημα ασφάλειας, ζεστασιάς και οικειότητας στο παιδί, «εμένα με νοιάζει το ψυχοσυναισθηματικό κομμάτι, δεν ξέρεις τι πέρασε το παιδί».

4^{ος} Άξονας: Συνεργασία με Πλαίσιο

Ερώτημα 1: *Επικοινωνείτε συχνά με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών σας; Σε ποια γλώσσα; Πώς θα χαρακτηρίζατε το είδος της επαφής; Τι προτρέπετε ή συμβουλεύετε τους γονείς των μαθητών σας;*

Όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι η επικοινωνία με τους γονείς είναι σπάνια έως ανύπαρκτη. Πολλές φορές τα παιδιά δεν έρχονται με τους γονείς στο σχολείο, ενώ ακόμη και να θέλουν να επικοινωνήσουν, οι γονείς δεν μιλάνε ελληνικά, γεγονός που καθιστά αναγκαίους τους διερμηνείς που δεν υπάρχουν άμεσα

διαθέσιμοι πάντα. Ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις που γονείς επισκέπτονται τους εκπαιδευτικούς για να ρωτήσουν για την πρόοδο των παιδιών τους, ωστόσο, το πρόβλημα της επικοινωνίας υπάρχει πάντα. Τα ίδια τα παιδιά ή μεγαλύτερα αδέρφια τους συμβάλλουν στη διερμηνεία, πράγμα που δεν διευκολύνει και πάλι τους εκπαιδευτικούς.

Ένα μεγάλο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς, είναι ότι δεν τους επιτρέπουν να έρχονται στο σχολείο, καθώς επρόκειτο να φύγουν από την χώρα. Μία προσπάθεια που γίνεται από ένα σχολείο είναι «η προσέγγιση και η ενημέρωση των γονέων σχετικά με τα πλεονεκτήματα της εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας. Τα επιχειρήματά μας είναι ότι ακόμη και να φύγουν, το παιδί θα έχει ένα χαρτί από έναν επίσημο φορέα. Κάποιους τους καταφέρνουμε...».

Ερώτημα 2: Συνεργάζεστε με τον/την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης ή με άλλον αρμόδιο (π.χ. σχολικό σύμβουλο) για την επιλογή της ύλης και των δραστηριοτήτων που εντάσσετε στις διδασκαλίες σας;

	N	%
γενικός εκπαιδευτικός	7	53,8
σχολικός σύμβουλος	1	7,7
άλλοι εκπαιδευτικοί	3	23,1
δεν με αφορά	2	15,4
σύνολο	13	100,0

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (53,8%) συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, όπως και με άλλους εκπαιδευτικούς του Τμήματος Υποδοχής (23,1%). Παρόλο που οι περισσότεροι ανέφεραν ότι ο Σχολικός Σύμβουλος είναι διαθέσιμος κάθε στιγμή να βοηθήσει, μόνο ένας συνεργάζεται μαζί του. Βέβαια, υπάρχουν και δύο συμμετέχοντες που δεν θέλουν να συνεργάζονται ούτε με τους συναδέλφους τους. Άλλες ειδικότητες όπως είναι οι ψυχολόγοι, οι κωνικοί λειτουργεί και οι διερμηνείς είναι σχεδόν ανύπαρκτες.

5^{ος} Άξονας: Αναλυτικό Πρόγραμμα

Ερώτημα 1: *Μετά από πολλά χρόνια λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής, χωρίς να υπάρχει κεντρικά σχεδιασμένο Πρόγραμμα Σπουδών, το Ι.Ε.Π. ανέπτυξε το ισχύον από τη φετινή σχολική χρονιά «Ανοιχτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες» (Φ1/181945/Δ1/26-10-2017/ΥΠ.Π.Ε.Θ.). Βρίσκετε βοηθητικές τις θεματικές ενότητες που προτείνονται; Η στοχοθεσία και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι εφικτό να επιτευχθούν;*

«Προσωπικά είμαι ικανοποιημένα με τις θεματικές ενότητες, γιατί προσεγγίζουν διαπολιτισμικά και έτσι το παιδιά μαθαίνει πιο ευχάριστα». «Είναι πολύ βοηθητικό να ξέρεις ότι μπορείς να στηριχτείς κάπου για να δουλέψεις. Ειδικά εγώ που δεν είχα καμία εμπειρία σε αυτό το αντικείμενο και με ένα σεμινάριο που μας κατατόπισε πολύ ήταν πολύ βοηθητικό να ξέρεις πώς να δουλέψουμε, να βρούμε υλικό για να δουλέψουμε. Τώρα αν επιτευχθούν οι στόχοι, αυτό είναι κάτι που δεν λειτουργεί εξίσου σε όλα τα παιδιά. Δηλαδή βλέπεις ότι δεν μπορείς να εφαρμόσεις ακριβώς το Αναλυτικό Πρόγραμμα σε κάθε τμήμα ή σε κάθε παιδί, οπότε εκεί δουλεύεις εξατομικευμένα. Προσπαθείς να βασιστείς στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά μπορεί να μη σου βγει...δηλαδή εμένα στις μικρές τάξεις ο τρόπος που λέει να προχωρήσεις το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν βγαίνει. Τα παιδάκια αυτά ακόμη προσπαθούν να προσαρμοστούν στον χώρο του σχολείου. οπότε δουλεύεις διαφορετικά». Πρόκειται για αντιπροσωπευτικές απαντήσεις της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων.

Ερώτημα 2: *Ποιοι είναι οι πρωταρχικοί στόχοι που θέτετε και ποια πορεία ύλης ακολουθείτε για την εκπαίδευση των μαθητών σας; Τόσο αυτών που βρίσκονται στο Α επίπεδο, όσο και σε υψηλότερα επίπεδα.*

	N	%
επίτευξη επικοινωνίας	6	50,0
αίσθημα ασφάλειας	1	8,3
εξαρτάται	1	8,3
οργάνωση	2	16,7
βασικές δεξιότητες	1	8,3
συνδυασμός	2	8,3

σύνολο	13	100,0
--------	----	-------

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (50%) αναφέρει ότι η επίτευξη της επικοινωνίας αποτελεί τον πρωταρχικό τους στόχο, καθώς το βασικότερο όλων είναι τα παιδιά να μπορούν να επικοινωνούν για να μπορέσουν να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο *«Αυτό διαφέρει για κάθε ομάδα. Αρχικά να εξοικειωθούν με την ελληνική γλώσσα, ακούγοντάς την αρχικά όσο γίνεται πιο πολύ, να μπορούν να αντιλαμβάνονται προφορικά έστω τί θέλω να τους πω, ακόμη και μικρές εντολές, να βγάλουν το βιβλίο...να μάθουν τα μέρη του σχολείου. εεε ε και στη συνέχεια τα γραμματάκια...και μετά κατανόηση κειμένου και ανάγνωση, η γραφή είναι λίγο πιο στο τέλος»*. Ένας συμμετέχοντας, όμως, ανέφερε ότι αυτό εξαρτάται *«από το κάθε παιδί. Κάθε παιδί είναι και το υλικό. Δεν μπορώ να πω γενικούς στόχους. Κάποιοι δηλαδή μπορεί να έχουν κατακτήσει την ανάγνωση και τη γραφή, αλλά μηχανιστικά και να μην κατανοούν, οπότε εκεί αλλάζω στόχο. Και αυτά τα διαγνωστικά τεστ που έχει το Υπουργείο είναι πολύ βοηθητικά. Τώρα ας πούμε ότι έχουμε κάτι κοπέλες που έχουν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν τέλεια, αλλά ένα κείμενο δεν το κατανοούν. Εκεί αλλάζω στόχους...εκεί έχει να κάνει με κάθε παιδί, δεν μπορώ να σου πω γενικά»*.

6^{ος} Άξονας: Υλικό

Ερώτημα 1: Χρησιμοποιείτε στις διδασκαλίες σας συγκεκριμένα βιβλία και άλλο οπτικοακουστικό εποπτικό υλικό; Θα θέλατε να κατονομάσετε μερικά;

	N	%
ΓΕΙΑ ΣΑΣ	2	16,7
φωτοτυπίες	1	8,3
ΓΕΙΑ ΣΑΣ, φωτοτυπίες	3	25,0
διάφορα βιβλία και βοηθήματα	7	50,0
σύνολο	13	100,0

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (50%) χρησιμοποιεί ένα σύνολο βιβλίων και βοηθημάτων. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι πέρα από το βασικό εγχειρίδιο που χρησιμοποιούν το ΓΕΙΑ ΣΑΣ, το οποίο τους παρέχεται από το Υπουργείο, βασίζονται και σε άλλα βιβλία, όπως είναι το ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ και το ΒΑΛΙΤΣΑΚΙ. Επίσης, εξίσου βοηθητικά είναι κάτι βοηθήματα από τις εκδόσεις ΠΑΤΑΚΗ. Μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι η ίδια βασίζεται και στο εγχειρίδιο της γενικής τάξης του δημοτικού, καθώς έχει πλούσιο υλικό. Μόνο το 25% χρησιμοποιεί το βασικό εγχειρίδιο των εκπαιδευτικών ΓΕΙΑ ΣΑΣ μαζί με κάποιες φωτοτυπίες που βρίσκει από το διαδίκτυο, ενώ το 16,7% χρησιμοποιεί μόνο τα βασικά αυτά εγχειρίδια, καθώς «θέλω να έχω μία βάση».

Ερώτημα 2: Από πού αντλείτε το υλικό που χρησιμοποιείτε; Αξιοποιείτε την πλατφόρμα υλικών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που έχει αναπτύξει το Ι.Ε.Π. [<http://www.iep.edu.gr/diapolitismiki/>];

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν επισκέπτονται τη σελίδα του Ι.Ε.Π., αλλά άλλες ιστοσελίδες σχετικές με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ώστε να αντλήσουν υλικό, ενώ κάποιοι άλλοι χρησιμοποιούν και την ιστοσελίδα του Ι.Ε.Π.

7^{ος} Άξονας: Διδακτικές Προσεγγίσεις

Ερώτημα 1: Ακολουθείτε κάποια διδακτική πορεία με προσχεδιασμένη αρχή, μέση και τέλος σε καθεμιά από τις διδασκαλίες σας; Είναι οι στόχοι του μαθήματος γνωστοί και ορατοί στους μαθητές;

	N	%
ναι	7	87,5
εξαρτάται	1	12,5
σύνολο	8	100,0

Από τους 8 συμμετέχοντες, το 53, 8% αναφέρει ότι πρέπει να υπάρχει μία ρουτίνα στη διδασκαλία τους. Πρέπει να υπάρχει αρχή, μέση και τέλος και να μην

είναι τόσο ρευστά τα πράγματα. Ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι η διαμόρφωση της διδασκαλίας του εξαρτάται από τη δυναμική των ίδιων των παιδιών.

Ερώτημα 2: *Όσον αφορά τις διδακτικές προσεγγίσεις, βρίσκετε περισσότερο αποτελεσματικές τις παραδοσιακές (π.χ. μετωπική διδασκαλία γραμματικής και λεξιλογίου), ή τις σύγχρονες (επικοινωνιακή προσέγγιση και κριτικό γραμματισμό); Μπορείτε να αναφέρετε δραστηριότητες που εφαρμόζετε;*

	N	%
παραδοσιακή	1	7,7
σύγχρονες	7	53,8
συνδυασμός	5	38,5
σύνολο	13	100,0

Το 53,8% των εκπαιδευτικών προτιμά τις πιο σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, υποστηρίζοντας ότι μία παραδοσιακή μέθοδος δεν μπορεί να λειτουργήσει σε αυτό το πλαίσιο, «Όχι πιο σύγχρονες, οι παραδοσιακές δεν πιάνουν εδώ... επικοινωνιακές, να παίζουν, να αλληλεπιδρούν, να κάνουν ότι ψωνίζουν στον φούρνο, στο μανάβικο...» «...χρησιμοποιούμε πολλές εικόνες και πολλές ιστορίες...». Το 38,5% αναφέρει ότι πρέπει να γίνεται ένας συνδυασμός μεθόδων, καθώς το συγκεκριμένο πλαίσιο αλλάζει συνεχώς, «...παίζουν διάφορα μοντέλα, λαμβάνοντας υπόψη το υλικό, και τον ανθρώπινο παράγοντα. Κάποιες φορές μπορεί να γράψουμε στον πίνακα, άλλες φορές μπορεί να μπούμε στην διαδικασία να εμπλακούμε με την επεξεργασία αυθεντικού υλικού, όπως αποδείξεις, περιοδικά κ.λπ». Ένα 7,7% αναφέρει ότι υποστηρίζει την παραδοσιακή μέθοδο («Εγώ μέχρι τώρα έχω χρησιμοποιήσει μόνο παραδοσιακές σχεδόν. Τώρα... δεν ξέρω και κατά πόσο είναι ώριμα για κάτι παραπάνω, δηλαδή παιχνίδια ρόλων κλπ. Υπάρχει και η πίεση ότι πρέπει να υπάρχει και κάποιο γραπτό υλικό, σε περίπτωση που γίνει κάποιος έλεγχος κλπ. Γιατί να κάνεις ένα παιχνίδι ρόλων, να τους βάλεις στον υπολογιστή κλπ δεν έχεις και την κατοχύρωση ότι... τα έχουμε κάνει βέβαια και αυτά, αλλά δεν...»).

Ερώτημα 3: Κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας λαμβάνετε υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών σας; Αναφέρετε ορισμένα παραδείγματα.

	N	%
όχι	2	15,4
ναι	11	84,6
σύνολο	13	100,0

Το 76,9% αναφέρει ότι φροντίζει κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας να λάβει υπόψη του τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Για παράδειγμα, «αν κάποιο παιδί του αρέσει η φύση... θα εστιάσουμε πάνω σε αυτό το κομμάτι... το κείμενό μας θα είναι πάνω σε αυτό το θέμα, ώστε να του τραβήξω το ενδιαφέρον για να γράψει. Άλλα παιδιά τους αρέσει η ζωγραφική, άρα θα μάθουμε τις λέξεις μας μέσα από τη ζωγραφική. Άρα πρέπει να τραβήξω το ενδιαφέρον του μαθητή δεν γίνεται αλλιώς». Μόλις, δύο συμμετέχοντες ανέφεραν ότι «όχι, που να ξέρω εγώ τι τους αρέσει» και ότι «Δύσκολα, μπορεί να είμαι και εγώ ανεπαρκής ως προς αυτό. Να χρειάζομαι μία επιπλέον επιμόρφωση. Όχι γιατί πρέπει να βγει και κάτι».

Ερώτημα 4: Σε ποια/ποιες από τις τέσσερις δεξιότητες (κατανόηση προφορικού λόγου, ομιλία, ανάγνωση, γραφή) επικεντρώνονται περισσότερο οι διδασκαλίες σας; Με ποιου είδους δραστηριότητες καλύπτετε το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου;

	N	%
κατανόηση προφορικού λόγου	1	7,7
γραφή	2	15,4
ομιλία	1	7,7
όλα, με προτεραιότητα στην επικοινωνία	9	69,2
σύνολο	13	100,0

Το 69,2% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι εστιάζει περισσότερο στον προφορικό λόγο, για να μπορούν τα παιδιά να επικοινωνούν, ενώ ακολουθεί η γραφή (15,4%). Συγκεκριμένα, αναφέρει μία εκπαιδευτικός *«Σίγουρα κατανόηση προφορικού λόγου, εε ομιλία και ανάγνωση...γραφή ναι, αλλά όχι ορθογραφημένη. Δηλαδή πρέπει να γράφουν τα παιδιά, αλλά ορθογραφία σε λίγες περιπτώσεις. Εμ κάνουμε πολλές ασκήσεις και από το βιβλίο, και συνήθως επικεντρώνομαι στη συζήτηση μεταξύ τους, γιατί αυτά κάποια στιγμή θα αρχίσουν να μιλάνε στη γλώσσα τους, οπότε τους λέω δεν καταλαβαίνω, μιλήστε μου και εμένα, να κάνουμε μία συζήτηση για ένα θέμα που μας αφορά όλους μας, έτσι να κάνουμε μία συζήτηση και λίγο να επικοινωνήσουμε. Να γνωριστούν πάλι...να ρωτήσουν εμένα πράγματα...κάπως έτσι δηλαδή με προσωπικές ερωτήσεις»*. Άλλες δραστηριότητες είναι να βλέπουν και να περιγράφουν εικόνες, μία αρκετά συχνή μέθοδος, ενώ ένας εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί και το παιχνίδι ρόλων (π.χ. μανάβικο).

Ερώτημα 5: *Ποιες δραστηριότητες θεωρείτε αποτελεσματικότερες για την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας και γραφής από τους αρχάριους μαθητές σας;*

	N	%
παραδοσιακή μέθοδος	7	58,3
οπτικοποιημένο υλικό	2	16,7
συνδυασμός	3	25,0
σύνολο	12	100,0

Πολλοί εκπαιδευτικοί (25%) θεωρούν πιο αποτελεσματικό να δουλεύουν συνδυαστικά *«Συνδυαστικά το κάνω, για παράδειγμα, μαθαίνουμε τη γάτα, παρότι δεν μάθαμε το τ, πρώτα θα μάθουμε το γ...κάπως συνδυαστικά. Να κατακτήσουμε κάποιες λέξεις και μετά να πάμε στην αλφάβητο, όχι να μάθουμε ένα α και αυτό το άλφα να μην ξέρουμε τι είναι. Έτσι συνδυαστικά να εμπλουτίσουμε και λίγο το λεξιλόγιο»*. Ένα άλλο μέρος των συμμετεχόντων (16,7%) αναφέρει ότι προτιμά τις πιο σύγχρονες μεθόδους, οπότε προσαρμόζει και τις δραστηριότητές του πάνω σε αυτές *«Αυτό που είπα και πριν...αν δώσεις τα παιδιά περισσότερα οπτικά ερεθίσματα, ντάξει βέβαια εμείς εδώ δεν έχουμε και τόσο υλικό, αλλά αν τα δώσεις*

εικόνες, αν τα ζωγραφίσεις, αν τα δείξεις κάρτες...τότε τα παιδιά απορροφούν καλύτερα τη γλώσσα»). Ωστόσο, η συντριπτική πλειοψηφία προτιμά τις παραδοσιακές μεθόδους της αντιγραφής, της αποδόμησης της λέξης, του σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο «Εγώ σε αυτό ακολούθησα την παραδοσιακή μέθοδο, έδειξα στα παιδάκια αρχικά τα γράμματα, μετά τις πρώτες συλλαβές, μετά τις πρώτες μικρές λεξούλες σε συνδυασμό με εικόνες. Και έτσι έμαθαν να γράφουν, όσα παιδάκια έμαθαν να γράφουν».

8^{ος} Άξονας: Διδακτικές Τεχνικές

Ερώτημα 1: Οι μαθητές στην τάξη σας εργάζονται κατά κύριο λόγο με ατομικές ή ομαδικές εργασίες;

	N	%
ατομικές	11	84,6
ατομικές-ομαδικές	2	15,4
σύνολο	13	100,0

Οι μαθητές εργάζονται ως επί το πλείστον σε ατομικές εργασίες, με το ποσοστό να ανέρχεται στο 84,6%. Από την άλλη, δύο εκπαιδευτικοί δουλεύουν τόσο με ατομικές όσο και με ομαδικές εργασίες.

Ερώτημα 2: Αναθέτετε στους μαθητές σας εργασίες για το σπίτι; Αν, ναι ποιο είδος εργασιών θεωρείτε πιο αποδοτικό; Μπορείτε να αναφέρετε παραδείγματα;

Όλοι εκπαιδευτικοί αναθέτουν στους μαθητές τους εργασίες για το σπίτι. Πρόκειται για λίγες και απλές «ασκησούλες» που σχετίζονται με όσα έμαθαν στο μάθημα την ίδια μέρα, προκειμένου να δουν οι εκπαιδευτικοί αν οι μαθητές έχουν εμπεδώσει τα όσα έκαναν, αλλά και να μην χάσουν την επαφή. Επίσης, πάντοτε θα υπάρχει ένα κειμενάκι προς ανάγνωση και μία μικρή αντιγραφή.

Ερώτημα 3: Με ποιες άλλες τεχνικές υποβοηθάτε τη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών σας;

A) Αξιοποιείτε τη ΓΙ και άλλα στοιχεία του πολιτισμού τους κατά τη διδασκαλία;

	N	%
όχι	5	38,5
ναι	8	61,5
σύνολο	13	100,0

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (61,5%) αξιοποιεί τα διάφορα στοιχεία του πολιτισμού των παιδιών («Ναι χρησιμοποιώ τη μητρική τους...και τους αρέσει...τους ρωτάω αυτό πώς το λένε στη δικιά σας τη γλώσσα, τί φαγητά τρώνε, τώρα ξεκινάει και το Ραμαζάνι θα μιλήσουμε και για αυτό στα ελληνικά...τους αρέσει να μιλάνε για τα δικά τους ήθη και έθιμα δηλαδή»). Το 38,5% αναφέρει ότι δεν υπάρχει χρόνος για να ξεφύγουν από το σχέδιο διδασκαλίας, εξάλλου το ΓΕΙΑ ΣΑΣ περιέχει από μόνο του πολλά τέτοια πολιτισμικά στοιχεία.

B) Επιδιώκετε να μαθαίνουν ο ίδιος τη μητρική γλώσσα των μαθητών;

	N	%
όχι	8	61,5
ναι	5	38,5
σύνολο	13	100,0

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (61,5%) αναφέρουν ότι δεν μαθαίνουν οι ίδιοι την μητρική γλώσσα των μαθητών τους. Οι λόγοι συνοψίζονται στο ότι τα παιδιά ανήκουν στη ΖΕΠ2, συνεπώς, δεν χρειάζεται να μάθει ο εκπαιδευτικός κάποια γλώσσα για να συνεννοηθεί μαζί τους, ακόμη, δεν πρόκειται για μία μητρική γλώσσα, καθώς υπάρχουν παιδιά από διαφορετικές χώρες, άρα είναι δύσκολο για τον εκπαιδευτικό να μάθει παραπάνω από μία γλώσσες. Ωστόσο, το 38,5% αναφέρει ότι προσπαθεί να μάθει «λεξούλες», «...τους ρωτάω διάφορα πράγματα στην γλώσσα τους και προσπαθώ να τα προφέρω και τα θυμηθώ. Περισσότερο θέλω να τους δείξω ότι κατανοώ πως δεν είναι εύκολο αυτό που κάνουν...δηλαδή είναι και αυτονόητο ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι εύκολο πράγμα». Χαρακτηριστική είναι η αναφορά μίας εκπαιδευτικού «Ααα περνάμε πολύ ωραία...κοίτα είναι ένα αλισβερίσι. Θα δώσεις και θα πάρεις. Έχω μάθει τις μέρες τις

εβδομάδας σε όλες τις γλώσσες. Κοίτα αν ήταν μία γλώσσα, θα έμπαινα στην διαδικασία να την μάθω, εκεί θα ήταν αλλιώς...θα ήταν άλλη η αλληλεπίδραση με το παιδί». Βέβαια, όλοι ανέφεραν ότι θα ήθελαν να μάθουν κάποια στιγμή μία μητρική γλώσσα των μαθητών τους, αναφέροντας ότι αυτό θα έπρεπε να είναι μία προσφορά της υπηρεσίας τους.

Γ) Χρησιμοποιείτε οπτικοποιημένο υλικό, λεξικά ή ψηφιακές τεχνολογίες κατά τη διδακτική πράξη; Ο ίδιος ή οι μαθητές σας;

Το 53,8% δεν χρησιμοποιεί ψηφιακές τεχνολογίες γιατί δεν υπάρχουν. Σε κάποιες περιπτώσεις δεν υπάρχει εξολοκλήρου ο εξοπλισμός («Εδώ πίνακα δεν έχουμε, θα είχαμε προζέκτορα...»), ενώ σε άλλες η αίθουσα υπολογιστών δεν είναι πάντοτε διαθέσιμη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κουβαλούν οι ίδιοι εξοπλισμό, οπότε δεν προτιμούν τις ψηφιακές τεχνολογίες. Άλλοι, περίπου το 46,2%, φέρνει εξοπλισμό για να δείξει βίντεο στα παιδιά, ή για να χρησιμοποιεί ηλεκτρονικά λεξικά, τα οποία και διαχειρίζεται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, εκτός από μία εκπαιδευτικό που αφήνει τα παιδιά να ψάχνουν. Ως προς το οπτικοποιημένο υλικό, όλοι χρησιμοποιούν (π.χ. εικόνες, κάρτες).

Δ) Αξιοποιείτε τη δραματοποίηση; Αν ναι, πώς;

	N	%
όχι	4	30,8
ναι	9	69,2
σύνολο	13	100,0

Το 69,2% αναφέρει ότι χρησιμοποιεί τη δραματοποίηση κατά τη διδασκαλία του, ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ότι δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη δραματοποίηση από τη δική τους μεριά «Ναι ναι, είμαι και η ίδια πολύ παραστατική. Καταλαβαίνουν και το χιούμορ μου που κάποιες φορές χρησιμοποιώ ένα ιδιαίτερο λεξιλόγιο που δεν καταλαβαίνουν, άρα με τη γλώσσα του σώματος το πιάνουν». Μικρότερο ποσοστό (30,8%) αναφέρει ότι δεν την προτιμά γιατί καταναλώνει πολύ

χρόνο, ενώ μία εκπαιδευτικός ανέφερε ότι «δεν υπάρχει η ωριμότητα για παιχνίδια ρόλων».

Ε) Εφαρμόζετε τη μέθοδο πρότζεκτ;

Μόνο μία εκπαιδευτικός εφαρμόζει τη μέθοδο αυτή, όλοι υπόλοιποι ανέφεραν ότι δεν την προτιμούν.

Στ) Την αλληλοδιδασκική;

	N	%
όχι	3	23,1
ναι	8	61,5
όχι συχνά	2	15,4
σύνολο	13	100,0

Το 61,5% φαίνεται να χρησιμοποιεί την αλληλοδιδασκική, καθώς πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανεπαρκείς ως προς την επικοινωνία με τα παιδιά. Έτσι, πολλές φορές, παιδιά που έχουν κατανοήσει το μάθημα, το εξηγούν σε άλλα παιδάκια, χρησιμοποιώντας και τη μητρική τους γλώσσα. Τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν την χρησιμοποιούν, ενώ δύο αναφέρουν ότι δεν την χρησιμοποιούν συχνά.

Ζ) Δίνετε επιλογές στους μαθητές σας; Ποιες μπορεί να είναι αυτές;

	N	%
όχι	4	33,3
ναι	6	50,0
υπό όρους	2	16,7
σύνολο	12	100,0

Το 46,2% αναφέρει ότι δίνει ελευθερίες, «Φυσικά και δίνω, όλοι έχουν δικαίωμα να εκφράζονται ελεύθερα». «Μπορούν να επιλέξουν τί θα κάνουμε σήμερα,

ακόμη και να επιλέξουν τις δραστηριότητες που θα κάνουμε». Το 30,8 δεν δίνει ελευθερία, καθώς θεωρεί ότι ακόμη πρέπει να κατευθύνονται και το 16,7% δίνει ελευθερία υπό όρους «Αν περισσέψει χρόνος στο τέλος του μαθήματος μπορούν να διαλέξουν τί θα κάνουμε πάντα βάσει του μαθήματος και του υλικού που προετοίμασα».

Η) Θέτετε πολλές ερωταποκρίσεις; Απλοποιείτε τις ασκήσεις ή δίνετε διευκρινήσεις;

	N	%
όχι	1	10,0
ναι	9	80,0
εξαρτάται	2	10,0
σύνολο	13	100,0

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (61,5%) απλοποιούν τις ασκήσεις και δίνουν περισσότερες διευκρινήσεις «Δεν χρειάζεται γιατί από την αρχή της εκφώνησης μίας άσκησης προσπαθώ να την φέρνω στο επίπεδό τους». Μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι επειδή είναι ΖΕΠ2 δεν αντιμετωπίζει τέτοια προβλήματα, ενώ μία άλλη αναφέρει ότι βλέπει πώς εξελίσσεται το μάθημα, κάποιες φορές το κάνει, ενώ άλλες όχι.

Θ) Δείχνετε ευελιξία κατά την αξιολόγηση; Πώς ενθαρρύνετε τους μαθητές;

Από τους 9 συμμετέχοντες, όλοι αναφέρουν ότι είναι ευέλικτοι και ως προς τους βαθμούς, αλλά και κατά την διάρκεια των μαθημάτων «Χωρίς ευελιξία δεν βγαίνει...δεν βάζεις βαθμούς που είναι αντιπροσωπευτικοί, ως κίνητρο για να συνεχίσουν». Μία άλλη εκπαιδευτικός αναφέρει «Δυστυχώς στο τέλος πρέπει να παραδώσω βαθμούς, αλλά δεν κρίνω ποτέ το αποτέλεσμα, αλλά όλη την πορεία του μαθητή. Η προσπάθεια μετράει, αν σκεφτεί κανείς ότι μένουν στα στρατόπεδα. Κάποιοι άλλοι συνάδελφοι βάζουν μέχρι και Γ. Όχι. ».

I) Εντάσσετε παιγνιώδεις δραστηριότητες και ρουτίνες στις διδασκαλίες σας;

	N	%
όχι	1	8,3
ναι	11	91,7
σύνολο	12	100,0

Από τους 12 συμμετέχοντες, οι 11 αναφέρουν ότι υπάρχουν ρουτίνες στη διδασκαλία τους. Ακόμα και ορισμένα παιχνίδια, όπως οι κάρτες λεξιλογίου, από τη στιγμή που γίνεται κάθε μέρα καταντάει ρουτίνα, αναφέρει ένας εκπαιδευτικός. Οι περισσότεροι αναφέρουν ότι η ρουτίνα χρειάζεται γιατί προσδίδει πειθαρχία και οργάνωση, «είναι αυτό που λέμε αναγκαίο κακό».

	N	%
όχι	2	22,2
ναι	7	77,8
σύνολο	9	100,0

Το 77,8% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι ενσωματώνουν κατά τη διδασκαλία τους παιχνίδια. Με αυτόν τον τρόπο, «περνάει ευχάριστα το τώρα και για εμάς και για τα παιδιά».

Ερώτημα 4: Θα χαρακτηρίζατε τη διδασκαλία σας εξατομικευμένη; Σε ποιες περιπτώσεις;

	N	%
όχι	1	7,7
ναι	11	84,6
σε κάποιες περιπτώσεις	1	7,7
σύνολο	13	100,0

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (84,6%) δεν εφαρμόζουν εξατομικευμένη διδασκαλία μέσα στο κάθε τμήμα, αλλά αναφέρουν ότι ουσιαστικά πρόκειται για εξατομικευμένη διδασκαλία, από τη στιγμή που τα παιδιά χωρίζονται σε τμήματα ανάλογα με το μαθησιακό τους επίπεδο. Επίσης, μία εκπαιδευτικός αναφέρει «Ναι την εφαρμόζω, αλλά δεν θα ήθελα, γιατί το θεωρώ κάτι δύσκολο», ενώ μία άλλη αναφέρει ότι «Αν κάποιο παιδάκι λείπει για καιρό και μείνει πίσω ή αν δω ότι ένα παιδάκι έχει δυσκολίες τότε ναι θα την εφαρμόσω».

Ερώτημα 5: Ποια είναι η άποψή σας για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία; Αν την έχετε εφαρμόσει, αναφέρετε παραδείγματα.

	N	%
όχι	6	46,2
ναι	7	53,8
σύνολο	13	100,0

Το 53,8% αναφέρει ότι είναι υπέρ της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ότι την χρησιμοποιεί, ενώ το 46,2% αναφέρει ότι είναι υπέρ, αλλά δεν την εφαρμόζει. Ένας εκπαιδευτικός δεν είναι ιδιαίτερα θετικός απέναντι στη διαφοροποιημένη, αλλά την εφαρμόζει «Διαφοροποιημένη εφαρμόζουμε, αλλά είναι δύσκολο να εφαρμοστεί. Ο αριθμός βοηθάει, ότι είναι μικρο-ομάδες. Είμαστε στην ίδια ενότητα, αλλά άλλος πιο μπροστά, άλλος πιο πίσω... εγώ προσπαθώ να μην την ακολουθώ, αναγκαστικά το κάνω, αλλά θα ήθελα να είμαστε όλοι μαζί. Εξάλλου όταν προχωράω και λείπει κανείς, μαλώνουν κιόλας... υπάρχει και ο ανταγωνισμός». Εκπαιδευτικός που τίθεται υπέρ αναφέρει «Είμαι πολύ υπέρ, την είχα εφαρμόσει και εγώ σε μία τάξη, όταν είχα τάξη, σε κάποια παιδιά που ήταν λίγο πιο πίσω μαθησιακά, οπότε τους έδινα διαφορετικό υλικό σε σχέση με τα άλλα παιδιά, το οποίο είχε πολύ μεγάλο αποτέλεσμα», ενώ άλλη εκπαιδευτικός αναφέρει ότι «Αν θα χρειαζόταν αυτό θα το έκανα. Δίνω ίδιο υλικό, αλλά σε κάποιους επιμένω περισσότερο».

9^{ος} Άξονας: Αξιολόγηση Μαθητών

Ερώτημα 1: *Είστε ικανοποιημένος/-η από την επίδοση και τη συμμετοχή (ενεργό εμπλοκή) των μαθητών σας;*

	N	%
πολύ ικανοποιημένος	6	46,2
αρκετά ικανοποιημένος	4	30,8
λίγο ικανοποιημένος	3	23,1
σύνολο	13	100,0

Το 46,2% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι είναι πολύ ευχαριστημένοι με την επίδοση των μαθητών *«Τώρα τί με ρωτάτε το αυτονόητο...τους αγαπάω με αγαπάνε και πορευόμαστε μαζί σε αυτό, φυσικά και είμαι ικανοποιημένη»*, ενώ ακολουθεί ένα 30,8% που αναφέρει ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι, υπογραμμίζοντας ότι ενδεχομένως είναι και ένα ζήτημα που αφορά τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ότι ο ίδιος πρέπει να αποδίδει καλύτερα για να αποδίδουν και τα παιδιά. Τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι είναι λίγο ικανοποιημένοι, αναφέροντας ότι η κινητικότητα και η «τεμπελιά» δεν αφήνουν περιθώρια προόδου.

Ερώτημα 2: *Που παρατηρείτε σημαντικότερη βελτίωση, στον προφορικό ή τον γραπτό λόγο; Μειώθηκαν τα λάθη τους σε σύνταξη, γραμματική, λεξιλόγιο, ορθογραφία;*

	N	Valid Percent
σύνταξη	1	7,7
γραμματική	1	7,7
προφορικός λόγος	8	61,5
γραπτός λόγος	3	23,1
σύνολο	13	100,0

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι έχουν προσέξει σημαντική βελτίωση στους μαθητές τους, από την πρώτη κιάλας δημοτικού. Η πλειοψηφία αναφέρει βελτιώσεις στον προφορικό λόγο και γενικότερα την επικοινωνία των παιδιών, *«...το βλέπω και από τα διαλείμματα, πώς επικοινωνούν μεταξύ τους...με εμένα...»*.

«Αυτό κατατιέται γρήγορα...και τα παιδιά πρώτης δημοτικού, γρήγορα μαθαίνουν να επικοινωνούν, μπορούν δηλαδή να δώσουν πληροφορίες για τον εαυτό τους στην αστυνομία, να συμπληρώσουν ένα απλό ερωτηματολόγιο...». Το 23,1% αναφέρει βελτιώσεις στον γραπτό λόγο, περισσότερο στα μεγαλύτερα παιδιά. Οι βελτιώσεις αφορούν το συντακτικό και τη γραμματική, ενώ βλέπουν ότι εμπλουτίζεται και λίγο το λεξιλόγιό τους.

10^{ος} Άξονας: Προτάσεις Εκπαιδευτικού

Ερώτημα 1: Ποιος, κατά τη γνώμη σας, είναι ο αποτελεσματικότερος τρόπος οργάνωσης της υποδοχής; Ως ανεξάρτητο τμήμα, όπου όλοι οι μαθητές θα διδάσκονται την Ελληνική έξω από τη γενική τάξη; Ως φροντιστηριακό τμήμα (διδασκαλία σε μικρές ομάδες μαθητών) μερικές ώρες την εβδομάδα; Ως ενισχυτική διδασκαλία-πρόσθετη μαθησιακή υποστήριξη μετά το σχολικό πρόγραμμα; Για ποιες περιπτώσεις μαθητών;

	N	%
φροντιστηριακό τμήμα	1	7,7
ενισχυτική διδασκαλία	3	23,1
γενική τάξη	2	15,4
συνδυασμός	4	30,8
να μην αλλάξει τίποτα	1	7,7
μικρές τάξεις με όλους τους μαθητές μαζί	1	7,7
προετοιμασία από πριν	1	7,7
σύνολο	13	100,0

Πρόκειται για μία ερώτηση για την οποία οι απαντήσεις παρουσιάζουν μία ποικιλομορφία. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι αναφέρουν ότι το ιδανικό είναι να γίνεται μία εξατομικευμένη προσέγγιση αυτής της κατάστασης. Αρχικά, «τα παιδιά μικρότερων τάξεων πρέπει να μην φεύγουν από τη γενική τάξη, ενώ μεγαλύτερα παιδιά πρέπει να φεύγουν και κάνουν κάτι σαν παράλληλη στήριξη» αναφέρει μία εκπαιδευτικός, μία άποψη που αντιπροσωπεύει τέσσερις συμμετέχοντες. Το 23,1% υποστηρίζει την παράλληλη στήριξη, ενώ το 15,4% την ολοκληρωτική ένταξη των μαθητών στις γενικές τάξεις με την κατάλληλη οργάνωση. Από εκεί και πέρα, ένας

εκπαιδευτικός αναφέρει ότι πρέπει να γίνεται η εκμάθηση της ελληνικής πριν από την εισαγωγή του παιδιού στο σχολείο, ένας άλλος υποστηρίζει τα φροντιστηριακά τμήματα, ενώ μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι η κατάσταση έτσι είναι μία χαρά. Ενδιαφέρουσα η άποψη μίας εκπαιδευτικού που, η οποία εφήρμοζε συνδιδασκαλία για τη στήριξη των μαθητών της Α΄ Δημοτικού αναφέρει «*Το ιδανικό σχολείο, όπως το λέω εγώ, είναι ένα ενιαίο σχολείο που αποτελείται από μικρές τάξεις, όπου βρίσκονται όλοι οι μαθητές υπό προϋποθέσεις. Τα παιδιά δεν χρειάζεται να βιώνουν την απομόνωση*».

Ερώτημα 2: *Με βάση την εμπειρία σας, ποιος είναι ο ιδανικός και ποιος ο μέγιστος αριθμός μαθητών σε ένα τμήμα για την ομαλή διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας;*

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο ιδανικός αριθμός, κατά μέσο όρο, είναι 4 ($T.A.=3.08$) άτομα, ενώ ο μέγιστος, κατά μέσο όρο, είναι 7 ($T.A.=4.63$).

Ερώτημα 3: *Θα θέλατε να προτείνετε κάτι άλλο για την καλύτερη εκπαίδευση των αλλόγλωσσων/δίγλωσσων μαθητών σας;*

	N	%
οργάνωση, κατάρτιση	5	38,5
υλικοτεχνική υποδομή	2	15,4
ενσυναίσθηση	1	7,7
οργάνωση-πολιτική από το κράτος, αγάπη από εμάς	3	23,1
συνδυασμός	2	15,4
μονιμοποίηση	1	7,7
σύνολο	13	100,0

Το 38,5% αναφέρει ότι στις βασικές προτάσεις βελτίωσης είναι η οργάνωση από το κράτος «...στην αρχή της χρονιάς πρέπει όλοι να είμαστε στη θέση μας!» «Πρέπει να σταματήσει και η κινητικότητα των εκπαιδευτικών. Δεν μπορεί να υπάρχει συνέχεια και ποιότητα στο έργο μας αν κάθε χρόνο αλλάζουμε πόλη», και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών «ναι ίσως θα έπρεπε και η υπηρεσία μας να μας καλύψει κάποια

έξοδα σχετικά με επιμορφώσεις. Θα μπορούσε να μας παρέχει κάποια μαθήματα πάνω σε κάποια ξένη γλώσσα που μιλάει ο μαθητικός πληθυσμός που διδάσκουμε. Επιπλέον υλικό. Ό, τι περισσότερο καλό είναι.». Το 23,1% αναφέρει ότι όλα ξεκινάνε και τελειώνουν από το κράτος και από εμάς, «χρειάζεται οργάνωση από το κράτος και αγάπη από εμάς». Το 15,4% αναφέρει ότι υπάρχει ανάγκη για υλικοτεχνική υποδομή (π.χ. υπολογιστές, πίνακες), «χρειαζόμαστε οπτικά ερεθίσματα, δεν έχουμε σταθερές τάξεις, για να τις διαμορφώσουμε όπως θα θέλαμε». Τέλος, μία εκπαιδευτικός αναφέρει πολύ έντονα το κομμάτι της ενσυναίσθησης, «Πρέπει το κράτος να μοιράσει αυτά τα παιδάκια σε όλες τις σχολικές μονάδες σε όλες τις πόλεις της Ελλάδας και να μην στοιβάζονται μόνο σε κάποιες πόλεις. Δεν λαμβάνεται αυτό υπόψη γιατί λέμε ότι είναι πρόσφυγες...πρέπει να αντιληφθούμε τί περνάνε...πρέπει να βοηθηθούν, να ενωθούν οικογένειες...».

3. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται σε αλλόγλωσσους ή/και δίγλωσσους μαθητές, αξιολογώντας, παράλληλα, και την αποτελεσματικότητά τους. Μέσα από την πορεία της έρευνας προέκυψαν ορισμένα αποτελέσματα, τα οποία περιγράφονται παρακάτω, σε μία προσπάθεια να συζητηθούν κριτικά.

Πιο αναλυτικά, στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Ποιο είναι το προφίλ της τάξης, όπου εφαρμόζονται οι εκπαιδευτικές στρατηγικές;», τα αποτελέσματα έδειξαν τα Τμήματα Υποδοχής έχουν κατά μέσο όρο 24 παιδιά, κάτι που αντιτίθεται στην βιβλιογραφία, καθώς η Εφημερίδα της Κυβερνήσεως αναφέρει ότι τα Τμήματα Υποδοχής δεν πρέπει να ξεπερνάνε τα 17 άτομα, ενώ αυτά χωρίζονται σε ομάδες των 5 ατόμων. Η διδασκαλία εστιάζει στο γλωσσικό μάθημα, για το οποίο αφιερώνονται περίπου 2,5 ώρες την ημέρα. Η πλειοψηφία των μαθητών είναι λιγότερο από χρόνο στην Ελλάδα, ένα εύρημα αρκετά αναμενόμενο και λόγω της σύγχρονης πραγματικότητας, αλλά και βάσει των στατιστικών στοιχείων που παρατέθηκαν στην βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας εργασίας.

Οι περισσότεροι πρόσφυγες, μέσα από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, σκέφτονται να εγκαταλείψουν την Ελλάδα, σε αντίθεση με τους μετανάστες, οι οποίοι έρχονται και παραμένουν στην χώρα. Πρόκειται την ίδια την φύση των δύο αυτών όρων. Με άλλα λόγια, οι λόγοι για τους οποίους εγκαταλείπουν οι πρόσφυγες και οι μετανάστες την χώρα τους είναι διαφορετικοί, πράγμα που μπορεί να προσβλέψει την προσωρινότητα ή την μονιμότητά τους στην χώρα υποδοχής. Συγκεκριμένα, οι πρόσφυγες συνήθως, όπως και στην προκειμένη περίπτωση, εγκαταλείπουν την χώρα τους προκειμένου να σωθούν (π.χ. πόλεμος), άρα πρόκειται για μία αναγκαστική επιλογή, ενώ οι μετανάστες έρχονται πιο συνειδητά και εκούσια (π.χ. εύρεση εργασίας) (ΟΗΕ, 2009). Εντούτοις οι μετανάστες πριν καν έρθουν στην χώρα υποδοχής, προετοιμάζονται για μείνουν μόνιμα σε αυτήν, σε αντίθεση με τους πρόσφυγες, οι οποίοι είναι πιο μετέωροι. Ως εκ τούτου, οι μητρικές γλώσσες των μαθητών είναι από χώρες που όπως είπε και ένας εκπαιδευτικός *«Ό, τι έχει βομβαρδίσει ο φίλος μας Αμερικανός πρόεδρος...»*, δηλαδή κυρίως, αραβόφωνες.

Οι περισσότεροι μαθητές φαίνεται να έχουν κατακτήσει τις βασικές δεξιότητες επικοινωνίας, στις οποίες δεν συμπεριλαμβάνονται η ανάγνωση και η γραφή, ωστόσο, δεν προτιμούν να μιλάνε στο σπίτι ελληνικά, παρά μόνο στην περίπτωση που χρειάζεται εκτός σπιτιού. Λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ότι δηλαδή η κατάκτηση της επικοινωνίας είναι μία σχετικά γρήγορη διαδικασία ακόμη και για τα μικρά παιδιά, αλλά παρ' όλα αυτά δεν παρουσιάζουν επιπλέον θέληση να μιλούν την ελληνική. Οι μαθητές φαίνεται να κάνουν σημαντικές απόπειρες να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο της χώρας υποδοχής, δίχως να αποκοπούν από την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα, σημάδι που υποδηλώνει πως βρίσκονται στο στάδιο της *Προσαρμογής*. Οικειοποιούνται δηλαδή στοιχεία του πολιτισμού της χώρας υποδοχής, εν προκειμένω τη γλώσσα, διατηρώντας παράλληλα τα στοιχεία του πολιτισμού τους (Τριάρχη-Herrtmann, 2000). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από το αίσθημα χαράς που βιώνουν όταν μιλάνε τα ίδια τα παιδιά για την χώρα τους, όπως ανέφερε ένας εκπαιδευτικός.

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα *«Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία των αλλόγλωσσων ή δίγλωσσων μαθητών;»* προέκυψαν τα παρακάτω. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας από τα παιδιά, δηλαδή το να ξέρουν να γράφουν, να διαβάζουν και να κατανοούν απόλυτα την μητρική τους, συμβάλλει στην εύκολη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από την παραπάνω βιβλιογραφία για τη γλωσσική ικανότητα (Cummins, 2002), ενώ φαίνεται ότι ισχύει και η άποψη των εκπαιδευτικών που αναφέρουν ότι η συγγένεια μεταξύ των δύο γλωσσών μπορεί να αυξήσει το ποσοστό επιτυχίας της εκμάθησης της ξένης γλώσσας (Μήτσης, 2004; Γαλαντόμος, 2012; Τριάρχη-Herrtmann, 2000).

Τα λάθη των μαθητών σχετίζονται με την σύγχυση ή παράλειψη γραμμάτων, την αναγνώριση φθόγγων και την ορθογραφία, την σύγχυση των χρόνων και των τύπων των ρημάτων και των ουσιαστικών, μπερδεύοντας τον ενικό και τον πληθυντικό αριθμό. Βέβαια γίνεται ο ηλικιακός διαχωρισμός, ότι δηλαδή μεγαλύτερα παιδιά είναι σε καλύτερο επίπεδο από ότι τα μικρότερα. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση τα παιδιά είναι ικανά να συνθέσουν απλές προτάσεις και να συντάξουν περιγραφικά, μικρά κείμενα που προσδίδουν απλά νοήματα όχι απόλυτα σωστά ως προς τη δομή.

Προηγούμενη έρευνα των Ιορδανίδου και Αμπάτη (2007), επιβεβαιώνει ότι τα συνήθη λάθη των μαθητών είναι τα παραπάνω. Δεδομένου ότι οι μαθητές δεν φαίνεται να έχουν κάποια μορφή μαθησιακής δυσκολίας, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι βρίσκονται στο στάδιο της «*διαγλώσσας*» (Μπέλλα, 2017), στην προσπάθεια, δηλαδή, να χτίσουν το σύστημα της γλώσσας-στόχου.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα «*Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές στρατηγικές που μπορεί να συμβάλλουν στην αύξηση της σχολικής επίδοσης;*», αναδείχθηκαν τα παρακάτω. Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να έχουν ρουτίνες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς με αυτόν τον τρόπο υπάρχει πειθαρχία και οργάνωση. Η πλειοψηφία αυτών προτιμά τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, διαπίστωση που δεν είναι ιδιαίτερα ξεκάθαρη στην πορεία της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, καθώς οι περισσότεροι από αυτούς δεν ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους σύγχρονες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενώ φαίνεται να μην προτιμούν τη συνεργατική, εστιάζοντας σε ατομικές εργασίες και σε ατομικές δραστηριότητες, την εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη μάθηση. Αρκετές ήταν οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών που ισχυρίστηκαν πως εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία, χωρίς, ωστόσο, η περιγραφή που έκαναν συνάδει με τον ορισμό της συγκεκριμένης μεθόδου βιβλιογραφικά (Tomlinson, 2015).

Παράλληλα, οι περισσότεροι εστιάζουν στην προφορική επικοινωνία, ενώ ακολουθούν η γραφή και η ανάγνωση στις προτεραιότητές τους. Ειδικά για τη γραφή, θεωρούν ότι ένας συνδυασμός παραδοσιακών και σύγχρονων (ή εναλλακτικών) στρατηγικών φέρνουν το επιθυμητό αποτέλεσμα, με τους περισσότερους να υποστηρίζουν την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο.

Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν να προσαρμόζουν το γνωστικό αντικείμενο στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών τους και εντάσσουν στις διδασκαλίες στοιχεία του πολιτισμού των μαθητών τους μέσα στο μάθημα, πράγμα που αρέσει στα παιδιά, ενώ αρκετοί από αυτούς προσπαθούν να ενσωματώσουν και την ίδια τους την μητρική γλώσσα. Πρόκειται για μία εκπαιδευτική στρατηγική που έρευνες αναφέρουν ότι είναι πολύ σημαντική και αποτελεσματική κατά την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας (Timor, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την αλληλοδιδασκτική μέθοδο, καθώς και τη δραματοποίηση στις προσπάθειές τους να γεφυρώσουν το χάσμα που δημιουργεί το γλωσσικό εμπόδιο. Πρόκειται δηλαδή για αξιοποίηση της γλώσσας του σώματος με στόχο την επίτευξη της επικοινωνίας κατά κύριο λόγο. Ορισμένοι, ωστόσο, αναφέρουν ότι η δραματοποίηση εμπεριέχεται στις εκπαιδευτικές στρατηγικές τους, κυρίως με τη μορφή των παιχνιδιών ρόλων, καθώς μπορεί να επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα τόσο σε κοινωνικο-συναισθηματικό όσο και σε μαθησιακό επίπεδο (Κούσουλας & Σιούτης, 2014;). Πράγματι, τα παιχνίδια φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση μίας ξένης όπως επιβεβαιώνουν και έρευνες (Γρίβα & Σέμογλου, 2016)

Τα πολυτροπικά κείμενα έχουν κυρίαρχο ρόλο στις διδασκαλίες των περισσότερων, αλλά αναφέρονται από τους ίδιους ως έντυπο εποπτικό υλικό που αξιοποιείται για τη διευκόλυνση της μάθησης στην τάξη. Τα οπτικά ερεθίσματα και οι ψηφιακές τεχνολογίες συμβάλλουν εξίσου στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Μιχάλης, 2016), ωστόσο, δεν φαίνεται να υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, κατά τους εκπαιδευτικούς.

4. Συμπεράσματα

Μέσα από την παρούσα έρευνα αναδύθηκαν ορισμένες στρατηγικές και πώς αυτές είναι αποτελεσματικές για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως ξένης. Πράγματι, υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν φαίνονται αποτελεσματικές ως προς την εκμάθηση της γλώσσας, καθώς παιδιά από μικρές τάξεις, κατακτούν το στάδιο της στοιχειώδους επικοινωνίας πολύ γρήγορα. Βέβαια, αναδύθηκαν και οι παράγοντες που ρυθμίζουν και επηρεάζουν σημαντική την εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίοι πάντοτε πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς.

Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η επαγγελματική κατάρτιση και η επιμόρφωσή τους δεν σταματάει ποτέ. Εντούτοις, όλοι μπορούν να εξελιχθούν, εξελίσσοντας παράλληλα και τις στρατηγικές τους, προκειμένου να βοηθήσουν τα αλλόγλωσσα/δίγλωσσα παιδιά που έρχονται στα Τμήματα Υποδοχής. Σε αυτό το σημείο, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η συμβολή του κράτους και των αρμόδιων φορέων, καθώς τα τμήματα αυτά χρειάζονται ενίσχυση και οργάνωση.

Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ένα μεγάλο εύρος βελτιώσεων γύρω από τη λειτουργία των Τμημάτων Υποδοχής, γεγονός που δείχνει την δυσλειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος σε ορισμένα θέματα. Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα, τη σύνταξη κατάλληλου για τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού εγχειριδίου και την ενίσχυση των σχολικών μονάδων με υλικοτεχνικό εξοπλισμό, καθώς υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις. Παράλληλα, προτείνουν εργασιακή μονιμότητα, καθώς οι συνεχείς διορισμοί και οι μετακινήσεις σε διαφορετικές πόλεις φθείρουν την ποιότητα και την συνέχεια του έργου τους.

Τέλος, καλούν τις αρμόδιες υπηρεσίες να λάβουν υπόψη τη σύγχρονη πραγματικότητα που μαστίζεται από το προσφυγικό ρεύμα της εποχής, και να λάβουν μέτρα ορθής (παιδαγωγικής) προσέγγισης και ένταξης των παιδιών στην εκπαίδευση.

Η σύγχρονη πραγματικότητα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη, καθώς εμπλέκεται ο ανθρώπινος παράγοντας. Παιδιά, εγκαταλείπουν τις χώρες τους αναζητώντας ένα ασφαλές αύριο, και από τη στιγμή που φτάνουν στην χώρα υποδοχής, καλούνται να αντιμετωπίσουν το ζήτημα της επιβίωσης. Για αυτό πρέπει να ληφθούν μέτρα, προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα ζωής αυτών των παιδιών αλλά και των οικογενειών τους, καθώς όπως ειπώθηκε από έναν εκπαιδευτικό: *«...όταν ξέρεις ότι τα παιδιά μετά από εδώ παλεύουν για την επιβίωση, ότι ήρθαν ασυνόδευτα, ότι η μαμά τους είναι στην Αυστρία και παλεύει για την επανένωση της οικογένειας, ότι ο μπαμπάς τους πνίγηκε καθώς ερχόταν στην θάλασσα, τότε για ποια επικοινωνία να μιλήσουμε...».*

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασίου, Α. (2001). *Γλώσσα - Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις.

Alfieri, L., Brooks, P.J., Aldrich, N.J., & Tenenbaum, H.R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of educational psychology*, 103(1), 1-10.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen - Hoeksema, S. (1996). *Hilgard's Introduction to Psychology*. California: Harcourt Brace.

Αντωνοπούλου, Ν. & Μανάβη, Δ. (2001). Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας, Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Asher, J. J. (1966). The learning strategy of the total physical response: a review. *Modern Language Journal*, 50, 79-84.

Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *Modern Language Journal*, 53, 3-17.

Asher, J. J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, California: Sky Oaks Productions.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Blair, A., Curtis, S., Goodwin, M., & Shields, S. (2013). Learning and teaching in Politics and International Studies. What feedback do students want? *Politics*, 33(1), 66-79.

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές. Προοπτικές, Προβλήματα και Προτάσεις για την Αποτελεσματικότερη Χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Βουγιούκας, Α. (1994). *Το Γλωσσικό Μάθημα στην Πρώτη Βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών ΑΠ.Θ.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Γαλαντόμος, Ι. (2012). *Μαθήματα Διγλωσσίας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π., Ορφανίδη, Ι. & Χουρμουζιάδου, Χ.Μ. (2012). *Κίνητρα, Διαμεσολαβήσεις και Επιδόσεις στην Εκπαίδευση - Μια Ερευνητική Προσέγγιση σε Πολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές*. Αθήνα: Ίων.

Γκόβαρης, Χ. (2011). Διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη: Ευκαιρίες και αδιέξοδα, Παρουσίαση στην ημερίδα «Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία και στη Μάθηση: Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας», Π.Τ.Δ.Ε. – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 26-2-2011.

Γρίβα & Σέμογλου (2016). *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι: Κινητικές Δραστηριότητες Δημιουργικής Έκφρασης στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Chung, Y., & Walsh, D. J. (2006). Constructing a joint story-writing space: The dynamics of young children's collaboration at computers. *Early Education and Development*, 17(3), 337-420.

Cummins, J. (2002). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση- Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μία Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητριάδου, Κ. (2015). *Νέοι Προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της Διδασκαλίας στις Εκπαιδευτικές Προκλήσεις του 21^{ου} Αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρίου-Χατζηχρίστου, Χ. (2011). *Οργάνωση και Κατασκευή Διαθεματικών Εργασιών με τη Μέθοδο Project: Εφαρμογές για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Λευκωσία.

ΕΛΣΤΑΤ (2011). *Απογραφή Πληθυσμού για το Έτος 2011*. Ανακτήθηκε Νοέμβριος, 30, 2018, από <http://www.statistics.gr>.

Ευαγγέλου, Ο. (2003). Η αντιμετώπιση της γλωσσικής διαφορετικότητας. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 34, 2-13.

Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education: interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 25(4), 351-368.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Haugland, S. W. (1992). The effect of computer software on preschool children's developmental gains. *Journal of Computing Childhood Education*, 3, 15-30.

Haugland, S. W., & Wright, J. L. (1997). *Young children and technology: A world of discovery*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Heft, T. M., & Swaminathan, S. (2006). The effects of computers on the social behavior of preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(2), 162-174.

Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2004). The active interview. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (pp. 140-161). London: Sage.

Ιορδανίδου, Α. & Αμπάτη, Α. (2007). *Τα λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Πρακτικά Συνεδρίου Κ.Ε.Ε. Θεσσαλονίκη.

ΠΙΟ-ΔΕ (2010). *Κατανομή των Μαθητών στα Σχολεία*. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 30, 2018, από <http://www.antigone.gr/files/gr/library/selected-publications-on-migration-and-asylum/greece/Statistika%20stoiheia%20IPODE.pdf>.

Jugdev, K. (2012). Learning from Lessons Learned: Project Management Research Program. *American Journal of Economics and Business Administration*, 4(1), 13-22.

Καρανάσιος, Γ. (χ.χ.). Γλωσσική Ικανότητα. Στο Μ. Θεοδοροπούλου (Επιμ.), *Λεξικό Γλωσσολογικών Όρων*. Ανακτήθηκε Νοέμβριο 2, 2018, από www.greek-language.gr/.

Καρανάσιος, Γ. (χ.χ.). Γλωσσική Επιτέλεση. Στο Μ. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Λεξικό Γλωσσολογικών Όρων*. Ανακτήθηκε Νοέμβριο 2, 2018, από www.greek-language.gr/.

Κόμης, Ι.Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέων Τεχνολογιών.

Krashen, S. (2011). Protecting students against the effects of poverty: Libraries. *New England Reading Association Journal*, 46(2), 17-21.

Κωστουλα-Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και Κοινωνία: Βασικές Έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Lai, E. R. (2011). *Collaboration: A Literature Review* (pp. 1-48). London: Pearson.

Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.

Μάρκου, Γ.Π. (2010). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θέματα Διαπολιτισμικής, Μεταναστευτικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Ματθαιουδάκη, Μ. (2013). *Ο Σχεδιασμός του Ξενόγλωσσου Μαθήματος: Προτάσεις στα Πλαίσια των Σύγχρονων Προσεγγίσεων (Πρόγραμμα Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας)*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008a). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2008b). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος-Ομάδα-Πειθαρχία-Μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μήτσης, Ν. (2004). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μητακίδου, Χ., & Manna, A. (1994). Η Γλώσσα ως Όλο. *Ανοιχτό Σχολείο*, 49, 18-24.

Μιχάλης, Α. (2016). Καλλιέργεια πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού: δημιουργική πρόκληση για το νέο σχολείο. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 165-181.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2015). *Παιδιά και έφηβοι σε έναν κόσμο που αλλάζει*. Αθήνα: Εστία.

Μπέλλα, Σ. (2017). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκη.

Μπουρουτζή, Ν. (χ.χ.). Επικοινωνιακή Ικανότητα. Στο Μ. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Λεξικό Γλωσσολογικών Όρων*. Ανακτήθηκε Νοέμβριο 2, 2018, από www.greek-language.gr/.

Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πεδίο.

Νόμος 1404/83, άρθρο 45, (Φ.Ε.Κ /173/24-11-83) Ίδρυση τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων.

Νόμος 1894/90, άρθρο, παρ.3, Φ.Ε.Κ.110τ.Α΄/27-8-1990). Αντικατάσταση του άρθρου 45 του νόμου 1404/83 για την ίδρυση Τ.Τ και Φ.Τ.

ΟΗΕ (2009). Εγχειρίδιο για τις διαδικασίες και τα κριτήρια του καθεστώτος των προσφύγων. Στο *Σύμβαση (1951) & Πρωτόκολλο (1967)*. Ανακτήθηκε Ιανουάριο 19, 2019, από <https://www.unher.gr>.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Παπαδόπουλος, Θ. (2008). Δυσκολίες μάθησης και διδακτική διαφοροποίηση στο γενικό σχολείο. Στο Παπούλια-Γιαννάτου, Ε. (Επ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης* (Τόμ. Β΄, 23-40). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπαδόπουλος, Σ., Κούσουλας Φ. & Σιούτης, Α. (2014) Διερευνητική Δραματοποίηση και δημιουργική έκφραση στο πλαίσιο της μαθησιακής – διδακτικής πράξης: Αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας. *Νέα Παιδεία*, 152, 1-13.

Παρθένης, Χ. (2013). *Θεωρία και πράξη : μάκρο- και μικροπροσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλινοστώντων και Αλλοδαπών*

Μαθητών» και το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά». Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Παρθένης, Χ., & Φραγκούλης, Γ. (2016). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παυλόπουλος, Β., & Μπεζεβέγκης, Η. (2008). Διεργασίες επιπολιτισμού των μεταναστών. Στο Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα: Επιπολιτισμός και ψυχοκοινωνική προσαρμογή* (σελ. 54-71). Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής.

Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ., Καλογήρου, Σ., Θεοδώρου, Ρ., Μαρκούση, Δ., & Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2009). Επιπολιτισμός και προσαρμογή μεταναστών εφήβων στο σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία*, 16(3), 402-424.

Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*; Αθήνα: Πεδίο.

Ρέλλος, (2003). *Έλεγχος Μάθησης, Αξιολόγηση Μαθητικής Επίδοσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Rezaee, A. A., & Azizi, Z. (2012). The Role of Zone of Proximal Development in the Students' Learning of English Adverbs. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 51-57.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Σακελλαρίου, Α. (2000). *Διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Σακελλαρίου, Α. (2008). Παραγωγή γραπτού λόγου. Στο: Α. Ψάλτου-Joyce (Επιμ.), *Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις. Ολοκληρωμένες προτάσεις διδασκαλίας των τεσσάρων δεξιοτήτων για την ελληνική ως ξένη/δεύτερη γλώσσα* (ηλεκτρονική έκδοση). Ανακτήθηκε Δεκέμβριο 20 ,2018, από: <http://www.greek-language.gr/>.

Σακελλαρίου, Α. (2009). Η εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στο γλωσσικό μάθημα. *Φιλολογική*, 106, 60-64.

- Σαλαγιάννη, Μ. (2004). Διδασκαλία της πρότυπης γλώσσας και αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 38, 2-14.
- Σέλλα-Μάζη Ε. (2001). *Διγλωσσία και Κοινωνία. Η Κοινωνιολογική Πλευρά της Διγλωσσίας: Η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Schmid, R. F., Miodrag, N., & DiFrancesco, N. (2008). A human-computer partnership: The tutor/child/computer triangle promoting the acquisition of early literacy skills. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(1), 63-84.
- Smith, J. A., Floweres, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method, Research*. London: Sage.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology*. London: Sage.
- Shakouri, N., & Saligheh, M. (2012). Revisiting Age and Gender Influence in Second Language Acquisition. *Advances in English Linguistics (AEL)*, 1(1), 1-6.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης –Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης Πρόγραμμα 5*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ, 2004-198c.
- Spiller, D., & Harris, T. (2013). Learning from evaluations: Probing the reality. *Issues in Educational Research*, 23(2), 258-268.
- Taras, M. (2005). Assessment-Summative and Formative- Some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε. (2007). *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Timor, T. (2012). Use of the Mother Tongue in Teaching a Foreign Language. *Language Education in Asia*, 3, 7-17.
- Tomlinson, C. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria: VA: ASCD
- Tomlinson C.A. & Moon T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria: VA: ASCD.

Tomlinson, C.A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τριάρχη - Herrmann, B. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Τριλιανός Α. (2008). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες Επιστημονικές Προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Υπουργική απόφαση, αρ.φ.818-2/4139(Φ.Ε.Κ.1105 τα, Β΄14-11-2011) Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής στην Ελλάδα.

Φουντοπούλου, Μ. (1995). Τα σχολικό εγχειρίδιο ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. *Διαβάζω*, 357, 1-20.

Χαραλαμπίδης, Α. (2001). Το πρόγραμμα της γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο: μια κριτική προσέγγιση. Στο Βάμβουκας, & Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Ατραπός.

Χειμαριού, Ε. (1987). *Αναλυτικά Προγράμματα: Σύγχρονες Τάσεις Σχεδιασμού*. Αθήνα: Αφοι Κυριακίδη.

Χρυσόχοου, Ξ. (2011). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα: Πεδίο.

Παράρτημα Ι

Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τη διεξαγωγή των ημιδομημένων συνέντευξεων.

Ερωτήσεις ημιδομημένης συνέντευξης

Παρουσίαση συνεντευκτή: Ονοματεπώνυμο, φοιτητική ιδιότητα.

Θέμα: Η διερεύνηση των στρατηγικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων υποδοχής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά τη διδακτική υποστήριξη των αλλόγλωσσων ή δίγλωσσων μαθητών στο γλωσσικό μάθημα. Τα δεδομένα θα συλλεχθούν μέσω συνέντευξης σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Τμήμα Υποδοχής (κατά κύριο λόγο σε σχολεία του κέντρου της Αθήνας, με αυξημένο αριθμό προσφύγων μαθητών και λίγους Ρομά).

Διευκρινίσεις: Διάρκεια συνέντευξης και δυνατότητα παύσης από πλευράς του συνεντευξιαζόμενου, ανωνυμία, ελευθέρια & αυθορμητισμός έκφρασης, δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις, ειλικρινές ενδιαφέρον συνεντευξιάζουσας για το όντως ον. Άδεια για μαγνητοφώνηση της συνέντευξης.

Ημερομηνία: _____

Ωρα Συνέντευξης: _____

Τόπος: _____

Δημογραφικά Στοιχεία

1. Είστε εκπαιδευτικός στη ΖΕΠ μόνιμος, αναπληρωτής; Πλήρους ή μειωμένου ωραρίου;
2. Ποια είναι η ηλικία σας;
3. Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε και πόσα από αυτά υπηρετείτε ως εκπαιδευτικός στη ΖΕΠ;
4. Είστε κάτοχος μεταπτυχιακού ή άλλου τίτλου; (Ο τίτλος σας είναι στο αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή της διδακτικής της γλώσσας;)

5. Γνωρίζετε κάποια δεύτερη/ξένη γλώσσα ή γλώσσα των μαθητών σας ενδεχομένως;
6. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια/επιμορφώσεις σχετικά με τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης; Ήταν από επίσημο φορέα;
7. Έχετε έρθει σε επαφή για μεγάλο χρονικό διάστημα με παιδιά συγκεκριμένων μειονοτήτων στο παρελθόν; Στο σχολικό ή άλλο εξωσχολικό περιβάλλον;
8. Αισθάνεστε ικανοποιημένος από: α) τη θέση εργασίας σας, β) το επίπεδο τεχνογνωσίας-κατάρτισής σας;

Το προφίλ της τάξης

9. Διδάσκετε σε ένα τμήμα υποδοχής ή σε περισσότερα (μικρές ομάδες μαθητών);
10. Πόσοι μαθητές είναι εγγεγραμμένοι και φοιτούν στο τμήμα υποδοχής/σε καθένα από τα τμήματά σας;
11. Η μαθησιακή υποστήριξη αφορά στο γλωσσικό μάθημα ή και σε κάποιο άλλο;
12. Πόσες διδακτικές ώρες αφιερώνονται στη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας;
13. Διδάσκετε στο συγκεκριμένο τμήμα από την αρχή της τρέχουσας σχολικής χρονιάς;
14. Πόσο καιρό βρίσκονται οι μαθητές σας στην Ελλάδα; *(Ισχύει για όλους τους μαθητές σας; Πόσοι είναι στη χώρα λιγότερο από έναν χρόνο;)*
15. Σύμφωνα με δηλώσεις των γονέων, πόσοι σχεδιάζουν να παραμείνουν στη χώρα; Τόσο οι μαθητές σας όσο και οι γονείς τους ενδιαφέρονται για την εκμάθηση της Ελληνικής;
16. Ποιες είναι οι μητρικές γλώσσες των μαθητών σας;
(Πόσοι χφωνοι και πόσοι χφωνοι υπάρχουν στην τάξη σας;)
17. Ξέρετε εάν μιλούν Ελληνικά στο σπίτι ή σε άλλο περιβάλλον (π.χ. εξωσχολικές δραστηριότητες);
18. Όσον αφορά τον βαθμό κατάκτησης της Ελληνικής από τους μαθητές σας, θεωρείτε ότι επικοινωνούν επαρκώς στον προφορικό λόγο;
19. Πόσοι από αυτούς δεν έχουν κατακτήσει την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής στην Ελληνική; Τι ηλικίες έχουν; Πού το αποδίδετε;
20. Ποια είναι τα κυριότερα γλωσσικά τους λάθη;
Α) Αναγνωρίζουν όλους τους φθόγγους της Ελληνικής; Μπερδεύουν ή παραλείπουν γράμματα κατά τη γραφή λέξεων;
Β) Χρησιμοποιούν τους σωστούς τύπους των ρημάτων «είμαι» και «έχω»;

- Γ) Χρησιμοποιούν με επιτυχία τα συχνόχρηστα ομαλά και ανώμαλα ρήματα στο κατάλληλο πρόσωπο, χρόνο και ποιόν ενεργείας;
- Γ) Όσον αφορά την κλίση των ουσιαστικών, σχηματίζουν σωστά τον πληθυντικό αριθμό και τις πτώσεις; Επιλέγουν το κατάλληλο άρθρο;
- Δ) Είναι σε θέση να σχηματίζουν προτάσεις με ολοκληρωμένη δομή και νόημα; Αν ναι, πρόκειται για ανεξάρτητες μόνο ή και εξαρτημένες προτάσεις; Παραλείπουν όρους (π.χ. ρήματα, άρθρα);
- Ε) Μπορούν να συνθέτουν προτάσεις ή κείμενα; Αν ναι, τι είδους κείμενα είναι αυτά; Διάλογοι; Περιγραφικά; Αφηγηματικά; Επιχειρηματολογικά; Για να δώσουν συμβουλές; Να διαμαρτυρηθούν; Να διατυπώσουν ένα αίτημα;
21. Σε ποιο επίπεδο γλωσσομάθειας θα τους κατατάσσατε; Πόσοι είναι οι μαθητές που ανήκουν στο Α1 επίπεδο; Ποιες οι ηλικίες τους και πόσο χρόνο φοιτούν στο ελληνικό σχολείο; (Α1 «Στοιχειώδης γνώση», Α2 «Βασική γνώση», Β1 «Μέτρια γνώση», Β2 «Καλή γνώση», Γ1 «Πολύ καλή γνώση», Γ2 «Άριστη γνώση»).
22. Στο τμήμα σας φοιτούν και μαθητές με διαγνωσμένη μαθησιακή δυσκολία, δυσλεξία ή άλλη ειδική ανάγκη; (Ποια; Συγκρατάλεγχεται στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας, στις ψυχικές διαταραχές ή κάποια άλλη;)

Οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού

23. Πιστεύετε ότι η μητρική γλώσσα των μαθητών σας εμποδίζει ή ωφελεί την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Ελληνική);
24. Ποιες είναι οι σημαντικότερες δυσκολίες με τις οποίες έρχεστε αντιμέτωπη/-ος κατά το διδακτικό έργο; (Τι σας δυσκολεύει περισσότερο κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος; Κατά τη διδακτική πράξη; Ο συμπεριφορικός, ο διδακτικός τομέας;)

Στρατηγικές διδάσκοντα

Πρώτες στρατηγικές

25. Ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες που κάνετε κατά την είσοδο ενός νέου μαθητή στο τμήμα υποδοχής; *(Διαδικαστικά, Συλλογή πληροφοριών για τον μαθητή, Δραστηριότητες για την είσοδό του στο τμήμα, κλπ.).*

Συνεργασία με πλαίσιο

26. Επικοινωνείτε συχνά με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών σας; Σε ποια γλώσσα; Πώς θα χαρακτηρίζατε το είδος της επαφής; Τι προτρέπετε ή συμβουλευέτε τους γονείς των μαθητών σας; *(αναφορικά με τη μελέτη των μαθημάτων, τη χρήση της γλώσσας);*
27. Συνεργάζεστε με τον/την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης ή με άλλον αρμόδιο (π.χ. σχολικό σύμβουλο) για την επιλογή της ύλης και των δραστηριοτήτων που εντάσσετε στις διδασκαλίες σας;

Αναλυτικό πρόγραμμα

28. Μετά από πολλά χρόνια λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής, χωρίς να υπάρχει κεντρικά σχεδιασμένο Πρόγραμμα Σπουδών, το Ι.Ε.Π. ανέπτυξε το ισχύον από τη φετινή σχολική χρονιά «Ανοιχτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες» *(Φ1/181945/Δ1/26-10-2017/ΥΠ.Π.Ε.Θ.).* Βρίσκετε βοηθητικές τις θεματικές ενότητες που προτείνονται; Η στοχοθεσία και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι εφικτό να επιτευχθούν;
29. Ποιοι είναι οι πρωταρχικοί στόχοι που θέτετε και ποια πορεία ύλης ακολουθείτε για την εκπαίδευση των μαθητών σας; Τόσο αυτών που βρίσκονται στο Α επίπεδο, όσο και σε υψηλότερα επίπεδα. *(Θα θέλατε να πείτε πιο συγκεκριμένα σε ποιους στόχους γνωστικούς, δεξιοτήτων δίνετε προτεραιότητα;)*

Υλικό

30. Χρησιμοποιείτε στις διδασκαλίες σας συγκεκριμένα βιβλία και άλλο οπτικοακουστικό εποπτικό υλικό; Θα θέλατε να κατονομάσετε μερικά; *(Έχετε τη δυνατότητα να χρησιμοποιείτε αυθεντικά κείμενα;)*
31. Από πού αντλείτε το υλικό που χρησιμοποιείτε; Αξιοποιείτε την πλατφόρμα υλικών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που έχει αναπτύξει το Ι.Ε.Π.; [\(http://www.iep.edu.gr/diapolitismiki/\)](http://www.iep.edu.gr/diapolitismiki/)

Διδακτικές προσεγγίσεις

32. Ακολουθείτε κάποια διδακτική πορεία με προσχεδιασμένη αρχή, μέση και τέλος σε καθεμιά από τις διδασκαλίες σας; Είναι οι στόχοι του μαθήματος γνωστοί και ορατοί στους μαθητές;
33. Όσον αφορά τις διδακτικές προσεγγίσεις, βρίσκετε περισσότερο αποτελεσματικές τις παραδοσιακές (π.χ. μετωπική διδασκαλία γραμματικής και λεξιλογίου), ή τις σύγχρονες (επικοινωνιακή προσέγγιση και κριτικό γραμματισμό); Μπορείτε να αναφέρετε δραστηριότητες που εφαρμόζετε;
34. Κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας λαμβάνετε υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών σας; Αναφέρετε ορισμένα παραδείγματα.

Διδακτικές Τεχνικές

35. Σε ποια/ποιες από τις τέσσερις δεξιότητες (κατανόηση προφορικού λόγου, ομιλία, ανάγνωση, γραφή) επικεντρώνονται περισσότερο οι διδασκαλίες σας; Με ποιου είδους δραστηριότητες καλύπτετε το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου;
36. Ποιες δραστηριότητες θεωρείτε αποτελεσματικότερες για την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας και γραφής από τους αρχάριους μαθητές σας; *(Για την κατάκτηση της πρώτης γραφής ξεκινάτε από την ανάγνωση ολόκληρων κειμένων και λέξεων ή μαθαίνοντας ορισμένα γράμματα και σταδιακά συνθέτετε συλλαβές;)*
37. Οι μαθητές στην τάξη σας εργάζονται κατά κύριο λόγο με ατομικές ή ομαδικές εργασίες;
38. Αναθέτετε στους μαθητές σας εργασίες για το σπίτι; Αν, ναι ποιο είδος εργασιών θεωρείτε πιο αποδοτικό; Μπορείτε να αναφέρετε παραδείγματα;

39. Με ποιες άλλες τεχνικές υποβοηθάτε τη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών σας;
- α) Αξιοποιείτε τη Γ1 και άλλα στοιχεία του πολιτισμού τους κατά τη διδασκαλία;
 - β) Επιδιώκετε να μαθαίνουν ο ίδιος τη μητρική γλώσσα των μαθητών;
 - γ) Χρησιμοποιείτε οπτικοποιημένο υλικό, λεξικά ή ψηφιακές τεχνολογίες κατά τη διδακτική πράξη; Ο ίδιος ή οι μαθητές σας;
 - δ) Αξιοποιείτε τη δραματοποίηση; Αν ναι, πώς;
 - ε) Εφαρμόζετε τη μέθοδο πρότζεκτ;
 - στ) Την αλληλοδιδακτική;
 - ζ) Δίνετε επιλογές στους μαθητές σας; Ποιος μπορεί να είναι αυτές;
 - η) Θέτετε πολλές ερωταποκρίσεις; Απλοποιείτε τις ασκήσεις ή δίνετε διευκρινήσεις;
 - θ) Δείχνετε ευελιξία κατά την αξιολόγηση; Πώς ενθαρρύνετε τους μαθητές;
 - ι) Εντάσσετε παιχνιδιώδεις δραστηριότητες και ρουτίνες στις διδασκαλίες σας;
40. Θα χαρακτηρίζατε τη διδασκαλία σας εξατομικευμένη; Σε ποιες περιπτώσεις;
41. Ποια είναι η άποψή σας για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία; Αν την έχετε εφαρμόσει, αναφέρετε παραδείγματα. *(Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο ή τον μαθησιακό στόχο;).*

Αξιολόγηση μαθητών

42. Είστε ικανοποιημένος/-η από την επίδοση και τη συμμετοχή (ενεργό εμπλοκή) των μαθητών σας;
43. Που παρατηρείτε σημαντικότερη βελτίωση, στον προφορικό ή τον γραπτό λόγο; Μειώθηκαν τα λάθη τους σε σύνταξη, γραμματική, λεξιλόγιο, ορθογραφία;

Προτάσεις Εκπαιδευτικού

44. Ποιος, κατά τη γνώμη σας, είναι ο αποτελεσματικότερος τρόπος οργάνωσης της υποδοχής; Ως ανεξάρτητο τμήμα, όπου όλοι οι μαθητές θα διδάσκονται την Ελληνική έξω από τη γενική τάξη; Ως φροντιστηριακό τμήμα (διδασκαλία σε μικρές ομάδες μαθητών) μερικές ώρες την εβδομάδα; Ως ενισχυτική διδασκαλία-πρόσθετη μαθησιακή υποστήριξη μετά το σχολικό πρόγραμμα; Για ποιες περιπτώσεις μαθητών;

45. Με βάση την εμπειρία σας, ποιος είναι ο ιδανικός και ποιος ο μέγιστος αριθμός μαθητών σε ένα τμήμα για την ομαλή διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας;
46. Θα θέλατε να προτείνετε κάτι άλλο για την καλύτερη εκπαίδευση των αλλόγλωσσων/δίγλωσσων μαθητών σας; *(Σε επίπεδο υλικοτεχνικών αναγκών, γλωσσομάθειας, κατάρτισης, υποστήριξης και συνεργασίας με άλλες ειδικότητες ή ακόμη και επιλογή του εκπαιδευτικού προσωπικού, μοντέλων διδασκαλίας; Άλλο;)*

Κλείσιμο

Ευχαριστίες-σημαντικότητα συνέντευξης.

Προτροπή για κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Παράρτημα II

Το CD με τις ηχογραφημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών.