

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ Φ.Π.Ψ

Π.Μ.Σ «ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σαπουνιώτη Αικατερίνη (Α.Μ.: 9041)

**«Διαστάσεις του εκπαιδευτικού υλικού που λειτουργούν  
ως ικρίωμα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης  
γλώσσας»**

Επιβλέπων καθηγητής:

Μιχάλης Αθανάσιος

Τριμελής Επιτροπή:

Μιχάλης Αθανάσιος

Μπούρας Αντώνιος

Παρθένης Χρήστος

ΑΘΗΝΑ, Ιούλιος 2023

**«Διαστάσεις του εκπαιδευτικού υλικού που λειτουργούν  
ως ικρίωμα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης  
γλώσσας»**

Σαπουνιώτη Αικατερίνη

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων καθηγητής:

Μιχάλης Αθανάσιος

Αναπληρωτής Καθηγητής

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΠΜΣ Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου

Συν- Επιβλέποντες καθηγητές:

Μπούρας Αντώνιος

Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (Ε.ΔΙ.Π.)

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΠΜΣ Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου

Παρθένης Χρήστος

Αναπληρωτής Καθηγητής

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΠΜΣ Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου

Αθήνα, Ιούλιος 2023

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες.....	8
Περίληψη .....	9
ABSTRACT.....	11
Συνοπμογραφίες .....	13
Θεωρητικό Πλαίσιο .....	14
Διγλωσσία.....	14
Ορισμός Διγλωσσίας.....	14
Οι όροι «Bilingualism» και « Diglossia».....	16
Η διγλωσσία ως μειονέκτημα.....	17
Η διγλωσσία ως πλεονέκτημα .....	18
Μορφές Διγλωσσίας.....	20
Μορφές διγλωσσίας με βάση την ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.....	20
Ταυτόχρονη ή γνήσια Διγλωσσία .....	20
Διαδοχική Διγλωσσία .....	21
Διαδοχική διγλωσσία: Φάσεις της εξέλιξης των παιδιών κατά την εισαγωγή τους σε μονόγλωσση εκπαίδευση.....	21
Μορφές Διγλωσσίας με βάση την ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.....	23
Πρώιμη διγλωσσία .....	23
Μεταγενέστερη διγλωσσία .....	23
Μορφές Διγλωσσίας με βάση τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.....	24
Φυσική διγλωσσία.....	24
Πολιτισμική ή τεχνητή ή κατευθυνόμενη ή σχολική διγλωσσία.....	25
Μορφές διγλωσσίας με βάση γλωσσολογικά κριτήρια .....	25

Συντονισμένη διγλωσσία (coordinate) .....	26
Συνθετική διγλωσσία (compound) .....	26
Εξαρτημένη διγλωσσία (subordinate) .....	27
Μορφές διγλωσσίας με βάση τον βαθμό κατοχής της κάθε γλώσσας.....	27
Αμφίδρομη διγλωσσία .....	28
Ισορροπημένη διγλωσσία .....	28
Μορφές διγλωσσίας με βάση ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια .....	28
Προσθετική διγλωσσία .....	29
Αφαιρετική διγλωσσία .....	30
Άλλες μορφές διγλωσσίας.....	30
Ατομική διγλωσσία .....	30
Συλλογική ή κοινωνική διγλωσσία .....	31
Ελιτίστικη διγλωσσία .....	31
Λαϊκή διγλωσσία.....	32
Πρώτη Γλώσσα/ Μητρική Γλώσσα (Γ1)/ Πρώτος Γλωσσικός Κώδικας (Κ1) .....	33
Δεύτερη Γλώσσα (Γ2)/ Δεύτερος Γλωσσικός Κώδικας (Κ2).....	34
Ξένη Γλώσσα.....	34
Διγλωσσία και μάθηση: Αντίπαλες και συμπληρωματικές υποθέσεις.....	35
Μέγιστη Δυνατή Έκθεση στη Γλώσσα Στόχο .....	36
Τα μοντέλα της Χωριστής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας/ Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας .....	39
Το μοντέλο της Χωριστής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας.....	39
Το μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας .....	41
Η Αλληλεξάρτηση των Γλωσσών .....	44
Οι πτυχές της γλωσσικής ικανότητας: Καθημερινή Γλώσσα, Ακαδημαϊκή Γλώσσα, Διακριτές Γλωσσικές Δεξιότητες .....	49
Καθημερινή γλώσσα και ακαδημαϊκή γλώσσα .....	49
Γλωσσικές δεξιότητες, γλωσσική ικανότητα, γλωσσική δυνατότητα, γλωσσική επάρκεια, γλωσσική επίδοση .....	51
Γλωσσικές Δεξιότητες .....	52
Ημιγλωσσία / Διπλής Ημιγλωσσίας («Semilingualismus») .....	53

Η Υπόθεση της Κατανοητής Εισερχόμενης Πληροφορίας .....	55
Η υπόθεση της Διαγλώσσας/ Translanguaging .....	57
Η χρήση της μητρικής γλώσσας ως «σκαλωσιά» για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας/ στην εκπαίδευση παιδιών μειονοτήτων.....	59
Το λάθος στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας.....	60
Γραμματισμός και δεύτερη γλώσσα.....	60
Η έννοια του γραμματισμού .....	60
Είδη γραμματισμού .....	62
Κριτικός γραμματισμός.....	64
Παιδαγωγική του γραμματισμού .....	65
Ο γραμματισμός στη δεύτερη γλώσσα .....	66
α. Αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας.....	66
β. Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών.....	69
γ. Αξιοποίηση Πολυτροπικών κειμένων.....	70
δ. Κατασκευή Κειμένων Ταυτότητας.....	71
ε. Προώθηση της διαγλωσσικότητας .....	73
Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ.....	74
Εισαγωγή στον θεσμό των Τάξεων Υποδοχής.....	74
Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής I .....	79
Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής II .....	95
Scaffolding/Ικριώματα.....	107
Εισαγωγή στο Scaffolding/Ικριώματα .....	107
Ο όρος της Κλιμακούμενης Υποστήριξης (Scaffolding) .....	108
Θεωρητικό υπόβαθρο του όρου «scaffolding».....	109
Χαρακτηριστικά της Κλιμακούμενης Υποστήριξης (Scaffolding) .....	110
Κριτήρια παροχής αποτελεσματικής Κλιμακούμενης Υποστήριξης (scaffolding) .....	112
Τεχνικές Scaffolding.....	113
Ερευνητικό Μέρος.....	117
Σχεδιασμός και Μεθοδολογία της Έρευνας.....	117

Αναγκαιότητα της έρευνας.....	117
Σκοπός Έρευνας .....	119
Ερευνητικά Ερωτήματα .....	120
Ερευνητική Προσέγγιση .....	120
Ερευνητική Διαδικασία.....	121
Μεθοδολογία Συλλογής Δεδομένων.....	124
Η συνέντευξη .....	125
Πλεονεκτήματα της ποιοτικής συνέντευξης .....	127
Μειονεκτήματα της ποιοτικής συνέντευξης .....	128
Εγκυρότητα -Αξιοπιστία έρευνας .....	129
Παρουσίαση - Ανάλυση των δεδομένων .....	130
Δείγμα Έρευνας .....	130
Δημογραφικά Χαρακτηριστικά.....	131
Φύλο .....	131
Ηλικία.....	131
Εργασιακή Εμπειρία .....	132
Σπουδές - Ειδίκευση σε ζητήματα διγλωσσίας/διαπολιτισμικής εκπαίδευσης/ διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας .....	133
Επαφή/Εμπειρία με παιδιά μειονοτήτων .....	134
Βαθμός Εξοικείωσης με την τεχνολογία.....	134
Ερωτήσεις Συνέντευξης .....	135
1. Απόψεις σχετικά το παρόν εκπαιδευτικό υλικό (ερωτήσεις 1,2,3,8,9,10) .....	135
2. Η χρήση της Αγγλικής γλώσσας ως "ικριώματος" στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (ερωτήσεις 4,5) .....	142
3. Η αξιοποίηση των ψηφιακών διαφανειών στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (ερωτήσεις 6,7) .....	143
Περιορισμοί Έρευνας.....	145
Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα.....	146
Παράρτημα Α: «Οδηγός Συνέντευξης » .....	147
Εισαγωγικό σημείωμα.....	147
Συνέντευξη.....	148

Δημογραφικά/ Εισαγωγικά στοιχεία.....	148
Ερωτήσεις Συνέντευξης.....	149
Παράρτημα Β: «Ενδεικτικά Παραδείγματα Συνεντεύξεων».....	152
Παράρτημα Γ: « Παρουσίαση παραχθέντος εκπαιδευτικού υλικού» .....	160
Παράρτημα Γ: Απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις .....	172
Βιβλιογραφικές Αναφορές .....	220
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία .....	220
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία .....	224
Εκθέσεις/ Εμπειρογνωμοσύνες/ Ιστοσελίδες Διεθνών και Εθνικών Οργανισμών.....	231

## Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία, με θέμα « Διαστάσεις του εκπαιδευτικού υλικού που λειτουργούν ως ικρίωμα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας » πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» του Τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, κατά το έτος 2023. Σε αυτό το σημείο, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω ξεχωριστά όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση αυτής μου της προσπάθειας.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κύριο Αθανάσιο Μιχάλη, επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας, για τις πολύτιμες συμβουλές και τις κατευθύνσεις που μου έδωσε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους πήραν μέρος στην έρευνα της παρούσας διπλωματικής μου εργασίας. Χωρίς εκείνους, δεν θα ήταν δυνατή η ολοκλήρωσή της.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους γονείς μου, Δαβίλλα Κωνσταντίνα και Σαπουνιώτη Κωνσταντίνο, οι οποίοι υπήρξαν πάντα ένα στήριγμα ανεκτίμητο σε κάθε μου



προσπάθεια και στους οποίους οφείλω όλη τη διαδρομή των σπουδών μου μέχρι σήμερα. Χωρίς την αγάπη, τη στήριξη και το παράδειγμά τους, δε θα ήμουν αυτή που είμαι σήμερα. Τους ευχαριστώ και πάλι θερμά.

Αθήνα, Ιούλιος 2023

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αλλά και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αναφορικά με την αποτελεσματικότητα και την εφαρμοσιμότητα του υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού που έχει παραχθεί από την ερευνήτρια για την υποβοήθηση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας τόσο στις Τάξεις Υποδοχής όσο και στις 'κανονικές' τάξεις, αξιοποιώντας την αγγλική γλώσσα ως 'ικρίωμα'/σκαλωσιά ώστε υπάρξει μια γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Η έρευνα περιελάμβανε ποιοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Από τις απαντήσεις που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας, εξήχθησαν ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα, την εφαρμοσιμότητα και την αναγκαιότητα του παρόντος υλικού αλλά και για τις πρακτικές που υιοθετούν για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αυτών επιλέγει να χρησιμοποιήσει τεχνολογικά μέσα και πρακτικές όπως η χρήση ψηφιακών διαφανειών (PPT), η χρήση της αγγλικής γλώσσα ή άλλης

γλώσσας ως ικριώματος/σκαλωσιάς ώστε να επιτευχθεί η επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές αλλά και η πιο ενεργή συμμετοχή τους στο μάθημα. Επίσης, το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θα ενέτασσε το παρόν εκπαιδευτικό υλικό στον σχεδιασμό του μαθήματός τους κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης τόσο σε Τάξεις Υποδοχής, όσο και σε 'κανονικές' τάξεις. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν τρόπους βελτίωσης του υλικού που τους παρουσιάστηκε ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητά του.

**Λέξεις κλειδιά:** διαπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, Γ1 πρώτη γλώσσα, Γ2 δεύτερη γλώσσα, διγλωσσία, σκαλωσιά, διδασκαλία Ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα

## ABSTRACT

The present paper aims to investigate the perceptions of teachers who serve in Primary Education as well as in Secondary Education regarding the effectiveness and applicability of the supporting educational material produced by the researcher in order to assist the teaching of the Greek language as a second language both in the Classrooms Reception as well as in 'normal' classes, using the English language as scaffolding so that a bridge of communication is created between the teacher and the students. The research involved qualitative methods of data collection and analysis. From the answers that were obtained from the interviews with the teachers of the present research, interesting data were extracted regarding the teachers' perceptions on the effectiveness, applicability and necessity of the present material and also about the practices they adopt when teaching Greek as a second language. The majority of these teachers choose to use technological means and practices such as the use of digital slides (PPT), the use of the English language or another foreign language as scaffolding in order for the teachers to communicate with the students as well as to make the student's participation in the class more active. Also, all the teachers who participated in the research would integrate this educational material into their lesson planning when teaching Greek as a second language

both in Reception Classes and in 'regular' classrooms. Finally, the teachers suggested ways to improve the material presented to them in order for the best possible effectiveness of the material to be achieved.

**Key words:** interculturalism, intercultural education, L1 first language, L2 second language, bilingualism, scaffolding, teaching Greek as a Second Language

## Συντομογραφίες

Γ1= Πρώτη Γλώσσα

Γ2= Δεύτερη Γλώσσα

Α.Π= Αναλυτικό Πρόγραμμα

## Θεωρητικό Πλαίσιο

### Διγλωσσία

#### Ορισμός Διγλωσσίας

Η διγλωσσία αποτελεί ένα παλιό φαινόμενο, το οποίο σχετίζεται με τις μετακινήσεις και μετεγκαταστάσεις πληθυσμών αλλά και με την επαφή και σύγκρουση γλωσσών και πολιτισμών σε ποικίλες φάσεις της ιστορίας. Κατά καιρούς έχουν δοθεί πολυάριθμοι ορισμοί της διγλωσσίας χωρίς όμως να έχει διατυπωθεί ένα ορισμός με καθολική ισχύ καθώς είναι δύσκολο να υπάρξει ένας ορισμός για τη διγλωσσία, ο οποίος να λαμβάνει υπόψη όλες τις διαστάσεις αυτού του φαινομένου. Όμως η κατάσταση, κατά την οποία ένα άτομο γνωρίζει και δύναται να χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες, αποτελεί το κοινό χαρακτηριστικό όλων των ορισμών για τη διγλωσσία (Saunders, 1984).

Χρονικά, ο πρώτος ορισμός της διγλωσσίας είναι εκείνος του Bloomfield (1933), σύμφωνα με τον οποίο η διγλωσσία είναι η άριστη γνώση και χρήση δύο γλωσσών, διαφορετικών μεταξύ τους σε τέτοιο βαθμό ώστε ο ομιλητής να μην ξεχωρίζει από τους φυσικούς ομιλητές των γλωσσών που μιλά. Ο ορισμός αυτός φυσικά περιορίζει σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό τον αριθμό των εν δυνάμει δίγλωσσων ανθρώπων.

Από την άλλη, κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου, ο Haugen (1956) υποστήριξε ότι αρκεί η στοιχειώδης γνώση μιας δεύτερης γλώσσας για να θεωρηθεί ένα άτομο δίγλωσσο. Στην περίπτωση αυτή, ο αριθμός των δίγλωσσων ατόμων είναι υψηλότερος αλλά η γνώση, η χρήση και η ικανότητα στην ξένη γλώσσα, αποτελούν παράγοντες που δεν λαμβάνονται επαρκώς υπόψη. Αργότερα, μετά το τέλος του Παγκοσμίου Πολέμου, σημειώθηκαν έντονα μεταναστευτικά ρεύματα με ομιλητές με ποικίλες πρώτες γλώσσες να συρρέουν προς τη Δύση και ειδικά προς τις Η.Π.Α. Έτσι, υπήρξε η ανάγκη ενός ορισμού, που να επικεντρώνεται στη χρήση της γλώσσας ανεξάρτητα από την ικανότητα του ατόμου σε αυτή. Ο Weinrich (1953) όρισε τη διγλωσσία ως την εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από ένα άτομο. Έτσι δίγλωσσος, είναι ο ομιλητής που μπορεί να χρησιμοποιήσει εναλλακτικά τις γλώσσες (Weinrich, 1953).

Από τους Hornberger & Baker (2006) υποστηρίζεται ότι ο όρος διγλωσσία (bilingualism) χρησιμοποιείται γενικά για να ορίσει τις δύο γλώσσες ενός ατόμου όμως είναι αδύνατο να οριστεί εντέλει ποιος είναι δίγλωσσος και ποιος δεν είναι.

Τέλος, σύμφωνα με την Σκούρτου (2011), η διγλωσσία είναι η εναλλακτική ή συνδυαστική χρήση δύο ή και περισσότερων γλωσσών από τον ομιλητή. Με τον ορισμό αυτό, μπορούμε να κινηθούμε στο ρευστό πλαίσιο της διγλωσσίας, ανάλογα με τα εκάστοτε συμφραζόμενα στα οποία αυτή πραγματώνεται χωρίς αυστηρές οριοθετήσεις ή μονομερείς κατηγοριοποιήσεις.

Στα πλαίσια αυτής της εργασίας, δίγλωσσο θεωρείται ένα άτομο που διαθέτει τη γλωσσική ικανότητα μέσα από την οποία μπορεί να εκφράζεται είτε γραπτά είτε προφορικά χωρίς

ιδιαίτερη δυσκολία σε δύο γλωσσικά συστήματα. Η ικανότητα αυτή έχει αναπτυχθεί βάσει των δικών του φυσιολογικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών αλλά και κοινωνικών προϋποθέσεων και λόγω της συνεχούς και άμεσης επαφής του με ένα δίγλωσσο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Triarchi, 1983).

#### Οι όροι «Bilingualism» και « Diglossia»

Στη νεότερη ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει μια διαμάχη αναφορικά με τον όρο που είναι καταλληλότερος να περιγράψει το φαινόμενο της διγλωσσίας. Ο όρος bilingualism (Weinreich, 1953) χρησιμοποιήθηκε αρχικά στον χώρο της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης και αργότερα ακολούθησε ο όρος diglossia (Ferguson, 1959). Σύμφωνα με την Σκούρτου (2011), ο όρος diglossia αφορά στη χρήση δύο βασικών διαφορετικών μορφών ή ποικιλιών της ίδιας γλώσσας, δηλαδή της «διμορφίας».

Στην ελληνική βιβλιογραφία, φαίνεται να επικρατεί ο όρος bilingualism ως «διγλωσσία» (Μπαμπινιώτης, 1994, Δαμανάκης, 2001, Τσοκαλίδου, 2000, Τσιπλάκου 2007). Οι Αρχάκης και Κονδύλη (2002), ο Πετρούνιας (1984) και η Κωστούλη (2009) αναφέρουν τον όρο «διπλογλωσσία» για να αποδώσουν τον όρο bilingualism. Ο όρος multilingualism σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2007), προέρχεται από την ψυχολογολογία και αναφέρεται στην ικανότητα χρήσης περισσότερων από δύο γλωσσών από ένα άτομο και στα ελληνικά αποδίδεται ως ατομική διγλωσσία. Στον αντίποδα, ο όρος diglossia προέρχεται από την



κοινωνιολογία και την κοινωνιογλωσσολογία και αναφέρεται στην κοινωνική διγλωσσία, η οποία αποτελεί ένα κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο.

### Η διγλωσσία ως μειονέκτημα

Περίπου μέχρι τη δεκαετία του 1960 κυριαρχούσε η αντίληψη ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές μαθησιακά – ίσως και γνωσιακά – υστερούν σε σχέση με τους μονόγλωσσους ομιλητές. Πιο συγκεκριμένα, οι επιστήμονες Arsenian (1937), Darcy (1953), Weinreich (1953) και Haugen (1956), συγγράφουν πρωτοποριακές για την εποχή τους εργασίες, στις οποίες παρουσιάζουν και αναλύουν σειρά ερευνών από το 1920 και μετά, για τις οποίες χρησιμοποιήθηκαν τεστ νοημοσύνης και ψυχομετρικά τεστ. Οι έρευνες αυτές, κατέληγαν στο συμπέρασμα ότι η διγλωσσία επιδρά αρνητικά στη μνήμη, τη γνωστική ανάπτυξη, στην ταυτότητα και την ψυχική ισορροπία του δίγλωσσου ατόμου. Μάλιστα, η σχιζοφρένεια θεωρήθηκε μια ακραία μεν, αλλά πιθανή κατάληξη αυτών των αρνητικών επιπτώσεων της διγλωσσίας (Mackey, 1967). Ο Haugen (1956) αναφέρει, ότι οι παραπάνω έρευνες στερούνται διαφοροποιημένων ερευνητικών εργαλείων καθώς και μιας ξεκάθαρης αντίληψης για τον ορισμό της διγλωσσίας, του δίγλωσσου ατόμου και της ευφυΐας. Επιπρόσθετα, ο Haugen αμφισβήτησε τα τεστ νοημοσύνης στα οποία υποβλήθηκαν τα δίγλωσσα υποκείμενα καθώς τα θεώρησε πολιτισμικά προσδιορισμένα και όχι εργαλεία ικανά σταθμισμένα ώστε να μετρήσουν την ευφυΐα σε ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τέλος, ασκήθηκε έντονη κριτική αναφορικά με τη γλωσσική φύση των τεστ νοημοσύνης, τα οποία εντέλει χαρακτηρίστηκαν ως «γλωσσικά τεστ». Κι αυτό γιατί, επειδή ακριβώς ήταν διατυπωμένα στην πιο αδύναμη

γλώσσα του μαθητή, δεν γίνονταν κατανοητά κι έτσι δεν ήταν δυνατό να απαντηθούν πλήρως. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, την αδυναμία θεώρησής τους ως πηγές αξιόπιστων πληροφοριών. Ο Cummins (1974, 1976, 1979), ασκώντας κριτική στις πρώιμες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ και Καναδά, συμπληρώνει ότι το μόνο για το οποίο θα μπορούσαν τα αποτελέσματα αυτών των τεστ νοημοσύνης να μας πληροφορήσουν είναι η «λεκτική νοημοσύνη» (Cummins, 1976). Η άποψη ότι η διγλωσσία επιδρά αρνητικά στο δίγλωσσο άτομο, βασίζεται κυρίως σε μια ξεπερασμένη θεωρία σχετικά με τη διγλωσσία, η οποία αναφέρεται στην ύπαρξη δύο «μισοφουσκωμένων» μπαλονιών που αντιπροσωπεύουν τις δύο γλώσσες του ατόμου. Το μοντέλο αυτό, ονομάστηκε από τον Cummins (1980) «Μοντέλο της Ανεξάρτητης Υποκείμενης Ικανότητας» (Separate Underlying Proficiency Model) και θα γίνει εκτενέστερη αναφορά σε αυτό σε επόμενο κεφάλαιο.

### Η διγλωσσία ως πλεονέκτημα

Σήμερα υπάρχει η γενική συμφωνία ότι η διγλωσσία προσφέρει πολλαπλά πλεονεκτήματα τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες. Μερικά από τα οφέλη αυτά είναι επικοινωνιακά, γνωσιακά, πολιτισμικά, κοινωνικο-οικονομικά και κοινωνικο-συναισθηματικά. Επικοινωνιακά, καθώς διευρύνεται το δίκτυο επικοινωνίας του ατόμου ενώ παράλληλα διευκολύνεται η επικοινωνία με τα μέλη της οικογένειας, συσφίγγονται οι σχέσεις ανάμεσά τους και τέλος μεταβιβάζεται η πολιτισμική κληρονομιά από γενιά σε γενιά με τη γνώση της γλώσσας της πολιτισμικής κληρονομιάς. Γνωσιακά οφέλη όπως αποκλίνουσα δημιουργική

σκέψη, επικοινωνιακή ευαισθησία, πρόωμη μεταγλωσσική επίγνωση και ιδιαίτερα γνωσιακό πλεονέκτημα στις επιτελικές/εκτελεστικές λειτουργίες όπως η επιλεκτική προσοχή και η εναλλαγή δραστηριοτήτων. Πολιτισμικά, αφού τα παιδιά διαμορφώνουν μεγαλύτερη ανοχή και ευαισθησία σε θέματα πολιτισμικής, γλωσσικής και φυλετικής ετερότητας σχηματίζοντας παράλληλα μια πιο ευρεία οπτική τόσο για τα γεγονότα όσο και για τους ανθρώπους γύρω τους. Κοινωνικο-οικονομικά, καθώς η γνώση δύο γλωσσών βελτιώνει το μορφωτικό επίπεδο του ατόμου αυξάνοντας τις ευκαιρίες απασχόλησής του και κατ'έκταση και το εισόδημά του. Τέλος, τα κοινωνικο-συναισθηματικά οφέλη οδηγούν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του δίγλωσσου ατόμου.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί και η καθοριστική μελέτη των Pearl και Lambert (1962), η οποία «άνοιξε» τον δρόμο για μια σειρά διαφορετικών ερευνών σε σχέση με όσες είχαν πραγματοποιηθεί πιο πριν. Στην έρευνα αυτή, συμμετείχαν παιδιά από το Μόντρεαλ του Καναδά, μονόγλωσσα και δίγλωσσα (Γαλλικά – Αγγλικά). Η έρευνα απέδειξε, ότι τα δίγλωσσα παιδιά κατάφεραν καλύτερα αποτελέσματα στην πλειονότητα των γνωσιακών τεστ στα οποία υποβλήθηκαν σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά, ενώ παράλληλα παρουσίασαν περισσότερες γνωσιακές ικανότητες (Ιακώβου, 2014) . Το συμπέρασμα των δυο ερευνητών λοιπόν ήταν, ότι η διγλωσσία του ατόμου λειτουργεί υποστηρικτικά στη νοητική ευελιξία, στον σχηματισμό εννοιών αλλά και σε άλλες νοητικές ικανότητες (Σκούρτου, 2011).

## Μορφές Διγλωσσίας

Μορφές διγλωσσίας με βάση την ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας

Η ηλικία στην οποία εκτίθενται τα παιδιά σε δύο γλώσσες, είτε αυτό συμβαίνει από την αρχή της ζωής τους είτε αργότερα, διαφοροποιεί την κατάκτησή τους σε δύο βασικούς τύπους διγλωσσίας: την ταυτόχρονη διγλωσσία και τη διαδοχική διγλωσσία.

Ταυτόχρονη ή γνήσια Διγλωσσία

Τα παιδιά που εκτίθενται σε γλωσσικά ερεθίσματα από τουλάχιστον δύο γλώσσες, είτε ήδη από τη γέννησή τους είτε από πολύ νωρίς στην παιδική τους ηλικία (περίπου πριν από την ηλικία των τριών χρονών), πραγματοποιούν συνήθως ταυτόχρονη διγλωσσία (Ιακώβου, 2014). Για παράδειγμα παιδιά μικτών γάμων ή και παιδιά μειονοτήτων είναι ταυτόχρονα δίγλωσσα τις περισσότερες φορές. Χαρακτηριστικό της ταυτόχρονης διγλωσσίας αποτελεί το ότι συνήθως δεν διαχωρίζεται η μητρική με τη δεύτερη γλώσσα. Το δίγλωσσο άτομο δηλαδή, έχει δύο μητρικές γλώσσες. Βέβαια αυτό δεν σημαίνει ότι το άτομο αυτό κατέχει και τις δύο γλώσσες εξίσου καλά. Τις περισσότερες φορές, το πόσο καλά θα μάθει τις δύο γλώσσες ένα δίγλωσσο παιδί εξαρτάται από ποικίλους ενδογενείς και εξογενείς παράγοντες (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

### Διαδοχική Διγλωσσία

Αντίθετα από την ταυτόχρονη διγλωσσία, τα παιδιά που εκτίθενται σε μια δεύτερη γλώσσα περίπου μετά το πέρας των τριών χρόνων, πραγματοποιούν διαδοχική κατάκτηση. Στη σχετική βιβλιογραφία, σε αυτές τις περιπτώσεις παιδιών αναφέρεται η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας (Γ2) (Ιακώβου, 2014). Διαδοχική διγλωσσία έχουν τα παιδιά που για ποικίλους λόγους, κυρίως λόγω της εργασίας των γονέων τους, αλλάζουν τόπο διαμονής, μετά την ηλικία των τριών χρόνων, ζώντας σε μια χώρα όπου η γλώσσα διαφέρει από τη μητρική τους (Τριάρχη-Herrmann,2000).

### Διαδοχική διγλωσσία: Φάσεις της εξέλιξης των παιδιών κατά την εισαγωγή τους σε μονόγλωσση εκπαίδευση

Τα παιδιά που κατακτούν μια δεύτερη γλώσσα σε νεαρή ηλικία (διαδοχική διγλωσσία), όταν εισάγονται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο κυριαρχεί μια γλώσσα διαφορετική από τη μητρική τους, διέρχονται συνήθως από τέσσερις διαδοχικές φάσεις. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Tabors (1997), αυτά τα παιδιά διέρχονται από τις εξής διαδοχικές φάσεις:

- **Χρήση πρώτης γλώσσας.** Αρχικά, τα παιδιά που προέρχονται από μονόγλωσσα περιβάλλοντα, στην καθημερινότητά τους μιλούν την πρώτη τους γλώσσα τόσο με άτομα που τη γνωρίζουν όσο και με άτομα που δεν τη γνωρίζουν. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν έχουν κατανοήσει ακόμα ότι στο περιβάλλον κυριαρχεί η χρήση μιας άλλης γλώσσας. Τα παιδιά

λοιπόν χρειάζονται χρόνο ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι η γλώσσα που ακούν στο νέο περιβάλλον διαφέρει από εκείνη που ήδη γνωρίζουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι, αν υπάρχουν και άλλα παιδιά στην τάξη που μιλούν την πρώτη γλώσσα των παιδιών αυτών, τότε αυτά θα συνεχίσουν να τη χρησιμοποιούν.

- **Σιωπηλή περίοδος.** Όταν τα παιδιά αντιληφθούν ότι ο τρόπος που χρησιμοποιούν τη γλώσσα δεν είναι αποτελεσματικός, τότε σταματούν τη χρήση της με όσα άτομα δεν τη καταλαβαίνουν. Παρά το γεγονός αυτό όμως, δεν σταματούν την επικοινωνία αλλά χρησιμοποιούν άλλους τρόπους επικοινωνίας όπως χειρονομίες, μιμήσεις κτλ. Η σιωπηλή περίοδος αποτελεί μια περίοδο παρατήρησης και ακρόασης. Τα περισσότερα παιδιά αξιοποιούν αυτή την περίοδο ώστε να συλλέξουν πληροφορίες. Πιο συγκεκριμένα, ακούν και παρακολουθούν με προσοχή ενώ παράλληλα μιλούν κάνοντας πρόβες μόνα τους και ακόμα αναπτύσσουν τις δεξιότητες πρόσληψης στη γλώσσα στόχο.

- **Τηλεγραφικός λόγος, χρήση απομνημονευμένων φράσεων.** Για τα περισσότερα παιδιά, η έξοδος από τη φάση της σιωπής γίνεται με τον τηλεγραφικό λόγο καθώς και με τη χρήση απομνημονευμένων φράσεων. Στο στάδιο αυτό περιλαμβάνονται η παραγωγή του αλφαβήτου, το μέτρομα, η κατονομασία αντικειμένων αλλά και ανθρώπων. Επιπλέον, στο στάδιο αυτό το παιδί χρησιμοποιεί φράσεις που έχει απομνημονεύσει όπως για παράδειγμα οι φράσεις «δικό μου» ή «εντάξει». Το παιδί χρησιμοποιεί αυτές τις φράσεις ώστε να μπορεί να συμμετέχει σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Η χρήση αυτών των λέξεων και φράσεων από το παιδί δε συνεπάγεται της πλήρους κατανόησης της σημασίας τους ή της ικανότητας του παιδιού να συνθέσει νέες φράσεις αξιοποιώντας αυτές τις φράσεις ή λέξεις που έχει απομνημονεύσει.

- **Παραγωγική χρήση της Γ2.** Σε αυτή τη φάση τα παιδιά είναι σε θέση να παράγουν τις πρώτες δικές τους προτάσεις έτσι ώστε να περιγράψουν δραστηριότητες με τη χρήση ονομάτων και απομνημονευμένων φράσεων. Ακόμα, σε αυτό το στάδιο τα γλωσσικά «λάθη» αποτελούν συχνά όμως αναμενόμενα αφού τα παιδιά βρίσκονται στη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας. Τα γλωσσικά αυτά «λάθη» είναι απαραίτητα για πολλούς και διαφορετικούς λόγους, οι οποίοι αναφέρονται στην αντίστοιχη ενότητα. Η Paradis (2007:388) αναφέρει ότι το στάδιο αυτό προσομοιάζει στο στάδιο που αφορά στην κατάκτηση της Γ2, δηλαδή στο στάδιο της διαγλώσσας.

Μορφές Διγλωσσίας με βάση την ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας  
Η διγλωσσία, σύμφωνα πάλι με την ηλικία στην οποία κατακτάται η δεύτερη γλώσσα, διαφοροποιείται σε πρώιμη και μεταγενέστερη διγλωσσία.

Πρώιμη διγλωσσία  
Όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται κατά την προεφηβική ηλικία, έχουμε πρώιμη διγλωσσία.

Μεταγενέστερη διγλωσσία

Όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται κατά τη διάρκεια ή μετά από την εφηβική ηλικία, έχουμε μεταγενέστερη διγλωσσία.

### Μορφές Διγλωσσίας με βάση τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας

Σύμφωνα με τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, η διγλωσσία διακρίνεται σε φυσική και πολιτισμική. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο διαχωρισμός αυτός αμφισβητείται από διάφορους συγγραφείς καθώς τα όρια αυτής της διαφοροποίησης δεν είναι ξεκάθαρα τις περισσότερες φορές (Graf, 1987). Για παράδειγμα, υπάρχουν περιπτώσεις όπως παιδιά μεταναστών, τα οποία ζουν στη γλωσσική κοινότητα της δεύτερης γλώσσας και επομένως έρχονται σε συνεχή επαφή με τη δεύτερη γλώσσα (Γ2) όμως μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα κυρίως μέσω του καθημερινού σχολικού μαθήματος και όχι μόνο μέσα από την επαφή με το περιβάλλον τους. Έτσι, δεν είναι τόσο εύκολη η ένταξη αυτών των περιπτώσεων στη φυσική ή κατευθυνόμενη διγλωσσία. Πρόκειται τις περισσότερες φορές για μια μικτή μορφή διγλωσσίας (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

#### Φυσική διγλωσσία

Ο όρος αναφέρεται στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας μέσα από την καθημερινή επικοινωνία με μητρικούς ομιλητές («native speakers») της γλώσσας αυτής χωρίς παράλληλα να υπάρχει κάποιο φροντιστηριακό μάθημα στη δεύτερη γλώσσα. Στόχος της φυσικής διγλωσσίας είναι η άμεση επικοινωνία με τα άτομα της άλλης γλωσσικής ομάδας και η



αλληλοκατανόηση χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην αλάνθαστη απόκτηση της δεύτερης γλώσσας (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Πολιτισμική ή τεχνητή ή κατευθυνόμενη ή σχολική διγλωσσία

Ο όρος πολιτισμική ή τεχνητή ή κατευθυνόμενη ή και σχολική διγλωσσία, όπως παρατίθεται στη διεθνή βιβλιογραφία, αναφέρεται στην κατάκτηση μέσα από συστηματική μάθηση, μιας δεύτερης γλώσσας. Για παράδειγμα μέσα από ένα σχολικό μάθημα ή μέσω ενός φροντιστηριακού μαθήματος. Στόχος στην κατευθυνόμενη διγλωσσία είναι η καλύτερη και αλάνθαστη απόκτηση της γλωσσικής ικανότητας στη δεύτερη γλώσσα (Γ2) ενώ η άμεση επικοινωνία με τα άτομα της γλωσσικής ομάδας της άλλης γλώσσας αποτελεί έναν αόριστο και απροσδιόριστο στόχο (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Μορφές διγλωσσίας με βάση γλωσσολογικά κριτήρια

Με βασικό κριτήριο τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στα γλωσσικά σύμβολα («signs») και τις αντίστοιχες σημασιολογικές έννοιες («semantemes»), δηλαδή τη σχέση ανάμεσα στο εσωτερικό και ενεργητικό λεξιλόγιο, η διγλωσσία διαφοροποιείται σε τρεις τύπους, όπως προτείνει ο Weinreich (1964): στη συντονισμένη διγλωσσία (coordinate), στη συνθετική διγλωσσία (compound) και στην εξαρτημένη διγλωσσία (subordinate).

Συντονισμένη διγλωσσία (coordinate)

Στη συντονισμένη διγλωσσία, τόσο τα γλωσσικά σύμβολα όσο και η αντίστοιχη ενοιολογική τους σημασία απομνημονεύονται και στις δύο γλώσσες ξεχωριστά, δηλαδή η λέξη καρέκλα και η αντίστοιχη Stuhl στα Γερμανικά, συνδέονται ξεχωριστά με την αντίστοιχη σημασιολογική έννοια (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Στην περίπτωση της συντονισμένης διγλωσσίας, το άτομο έχει κατακτήσει σε δύο διαφορετικούς κοινωνικούς χώρους τις δύο γλώσσες γι' αυτό και έχουν αναπτυχθεί δύο ξεχωριστά και διαφορετικά γλωσσικά σημασιολογικά συστήματα.

Συνθετική διγλωσσία (compound)

Στη συνθετική διγλωσσία, ενώ οι λέξεις συγκρατούνται και στις δύο γλώσσες ξεχωριστά, δεν συμβαίνει το ίδιο και για τη σημασία τους. Υπάρχει δηλαδή κοινή σημασιολογική έννοια, η οποία συνδέεται με δυο διαφορετικά διαφορετικά γλωσσικά σύμβολα. Το δίγλωσσο άτομο, στην περίπτωση της συνθετικής διγλωσσίας, έχει αναπτύξει ένα εσωτερικό, σημασιολογικό γλωσσικό σύστημα, που έχει συνδέσει με διαφορετικά για κάθε γλώσσα και συγκεκριμένα γλωσσικά σύμβολα (Paradis, 1977). Έτσι, ανάλογα με τις εκάστοτε γλωσσικές επικοινωνιακές ανάγκες του ατόμου, δηλαδή ανάλογα με τη γλώσσα στην οποία πραγματώνεται η επικοινωνία, είναι σε θέση το άτομο να χρησιμοποιεί τον αντίστοιχο συμβολικό κώδικα. Ο τύπος αυτός διγλωσσίας δημιουργείται, όταν χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι δύο γλώσσες στο άμεσο περιβάλλον του δίγλωσσου ατόμου από το ίδιο το άτομο.

Εξαρτημένη διγλωσσία (subordinate)

Η εξαρτημένη διγλωσσία αποτελεί συνήθως αποτέλεσμα της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας με τη βοήθεια μια γλώσσας που έχει ήδη κατακτήσει το άτομο, που συνήθως είναι και η πρώτη γλώσσα του ατόμου. Τις περισσότερες φορές, αυτή η γλωσσική εκμάθηση πραγματοποιείται στα πλαίσια ενός φροντιστηριακού ή σχολικού μαθήματος. Σε αυτή τη μορφή διγλωσσίας, οι δομές της L2 υποτάσσονται στις δομές της L1. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Beardsmore (1982), στην εξαρτημένη διγλωσσία είναι πιθανό να παρουσιάζονται στη δεύτερη γλώσσα δομικά στοιχεία που αφορούν στην πρώτη γλώσσα. Αυτό οφείλεται σε παρεμβολές που επιφέρουν γλωσσικές δομές της L1 στις αντίστοιχες γλωσσικές δομές της L2. Τέλος, υποστηρίζεται ότι είναι δυνατό να έχει ένα δίγλωσσο άτομο συντονισμένη διγλωσσία όσον αφορά το σημασιολογικό και συντακτικό επίπεδο και σε φωνολογικό επίπεδο να έχει συνθετική διγλωσσία (Paradis, 1997).

Μορφές διγλωσσίας με βάση τον βαθμό κατοχής της κάθε γλώσσας

Δύο ακόμη μορφές της διγλωσσίας με βάση τον βαθμό κατοχής κάθε μιας από τις δύο γλώσσες, είναι η αμφίδρομη και η ισορροπημένη διγλωσσία.

### Αμφίδρομη διγλωσσία

Το δίγλωσσο άτομο που μπορεί να χρησιμοποιεί και τις δυο γλώσσες το ίδιο καλά σε όλες τις περιπτώσεις της καθημερινής του ζωής χωρίς να καταφεύγει στην μια ή την άλλη γλώσσα για βοήθεια, παρουσιάζει αμφίδρομη διγλωσσία.

### Ισορροπημένη διγλωσσία

Ισορροπημένη διγλωσσία παρουσιάζει το δίγλωσσο άτομο, το οποίο κατέχει και τις δυο γλώσσες σε τέτοιο βαθμό, που η γλωσσική ικανότητά του αυτή να φτάνει στο επίπεδο μονόγλωσσου ομιλητή αναφορικά με τη γλωσσική ικανότητα (Beardsmore, 1982). Τα δίγλωσσα άτομα που έχουν αναπτύξει τη μορφή της ισορροπημένης διγλωσσίας, συνήθως άρχισαν να μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα από τα πρώτα παιδικά τους χρόνια ενώ παράλληλα το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο μεγάλωναν, τους παρείχε τα ίδια γλωσσικά ερεθίσματα (Input) και στις δύο γλώσσες, τόσο σε ποσοτικό όσο και σε ποιοτικό επίπεδο (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

### Μορφές διγλωσσίας με βάση ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια

Ο Lambert (1975), έχοντας ως κριτήριο την επίδραση που μπορεί να έχει κατά την παιδική ηλικία η διγλωσσία, όσον αφορά τους αναπτυξιακούς τομείς ενός δίγλωσσου ατόμου και λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τόσο ατομικά όσο και κοινωνικά στοιχεία, διακρίνει την προσθετική και την αφαιρετική διγλωσσία.

## Προσθετική διγλωσσία

Κατά την προσθετική διγλωσσία, η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας εμπλουτίζει τόσο τις γλωσσικές όσο και τις διανοητικές δυνατότητες του ατόμου, χωρίς να του δημιουργεί προβλήματα εκπαιδευτικά είτε προβλήματα ταυτότητας. Σε αυτή την περίπτωση, το να κατέχει το άτομο μια δεύτερη γλώσσα θεωρείται πλεονέκτημα και όχι μειονέκτημα. Πιο συγκεκριμένα, κατά την προσθετική διγλωσσία, η δεύτερη γλώσσα όχι μόνο δεν επιβαρύνει την ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας του ατόμου, αλλά επίσης βοηθά στην απόκτηση ενός υψηλότερου επιπέδου στον γραπτό λόγο αλλά και στον προφορικό λόγο και στις δύο γλώσσες του ατόμου (Cummins & Early, 2015). Επιπλέον, κατά την προσθετική διγλωσσία, τόσο η ανάπτυξη όσο και η προσωπικότητα του ατόμου δέχονται μια συνεχή θετική επιρροή. Αναλυτικότερα, το άτομο, μέσω της επαφής με το δίγλωσσο του, αποκτά πολλαπλάσια ερεθίσματα, τα οποία μεταφράζονται σε επιπρόσθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες. Αυτές οι ικανότητες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας του ατόμου καθώς και της δεύτερης γλώσσας του και μάλιστα τις περισσότερες φορές επηρεάζουν θετικά (Lambert, 1975). Κλείνοντας, η προσθετική διγλωσσία επηρεάζει θετικά τόσο την πολύπλευρη ανάπτυξη του χαρακτήρα του ατόμου όσο και της προσωπικότητάς του. Βέβαια, σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι αυτό συμβαίνει όταν το άμεσο και παράλληλα και το έμμεσο περιβάλλον του ατόμου, το στηρίζουν με θετικό και ενισχυτικό τρόπο αναφορικά με την κατάκτηση και των δύο γλωσσών του (Τριάρχη-Hermann, 2000).

#### Αφαιρετική διγλωσσία

Σύμφωνα με τον Lambert (1975), η αφαιρετική διγλωσσία συναντάται στα δίγλωσσα άτομα στα οποία σχεδόν από τα πρώτα χρόνια της ζωής, επιβάλλεται από το περιβάλλον τους, μέσα από κοινωνική και πολιτική πίεση, η συνεχής χρήση μόνο της δεύτερης γλώσσας. Με τον τρόπο αυτό, η μητρική γλώσσα των ατόμων αυτών παραμελείται οδηγώντας στην επιβράδυνση της ανάπτυξής της. Παράλληλα, καθίσταται αδύνατη μια ικανοποιητική ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας. Η μορφή αυτή διγλωσσίας συναντάται συνήθως σε παιδιά μειονοτήτων, καθώς η γλώσσα και ο πολιτισμός τους δεν αξιολογούνται από την πλειοψηφία του περιβάλλοντός τους θετικά. Τέλος, σε ακραίες περιπτώσεις της διγλωσσίας αυτής, παρουσιάζεται η «διπλή ημιγλωσσία», ένα φαινόμενο αντίθετο της διγλωσσίας ή θα λέγαμε, μια αποτυχημένη μορφή της. Για τη διπλή ημιγλωσσία θα γίνει εκτενέστερη αναφορά σε επόμενη ενότητα στην παρούσα εργασία.

#### Άλλες μορφές διγλωσσίας

##### Ατομική διγλωσσία

Ο όρος ατομική διγλωσσία, αναφέρεται στη διγλωσσία μεμονωμένων ομάδων ή ατόμων που ζουν σε ένα μονόγλωσσο περιβάλλον. Πρόκειται λοιπόν για μια μορφή διγλωσσίας που αφορά όχι μόνο ένα άτομο – όπως ένας ξένος εργάτης- αλλά και μια οικογένεια ή μια ομάδα

μειονότητας για παράδειγμα, σε μια χώρα υποδοχής. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελούν τα άτομα αλβανικής καταγωγής στην Ελλάδα (Τριάρχη –Herrmann, 2000).

#### Συλλογική ή κοινωνική διγλωσσία

Στον αντίποδα, η συλλογική ή κοινωνική διγλωσσία αφορά στη γλωσσική υπόσταση μιας κοινωνίας όπου επικρατεί η χρήση δύο ή και περισσότερων γλωσσών. Σε αυτή τη μορφή της διγλωσσίας, παρατηρείται τις περισσότερες φορές ένας λειτουργικός διαχωρισμός ανάμεσα στις δύο γλώσσες δηλαδή η κάθε μία χρησιμοποιείται για διαφορετικούς στόχους (Ferguson, 1964). Για παράδειγμα, ομιλείται άλλη γλώσσα σε ένα σπίτι ή σε μια γειτονιά και άλλη ομιλείται σε διάφορες κρατικές υπηρεσίες (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Σύμφωνα με τον Μήτση (1998), διακρίνονται τρεις μορφές της κοινωνικής διγλωσσίας. Στην πρώτη μορφή, ομιλούνται από δύο διαφορετικές ομάδες, οι οποίες ζουν στην ίδια κοινότητα, δύο διαφορετικές γλώσσες. Στη δεύτερη μορφή κοινωνικής διγλωσσίας, όλα τα μέλη μιας κοινωνίας κατέχουν δύο γλωσσικούς κώδικες, που χρησιμοποιούνται στην κοινότητα που ζουν. Τέλος, στην τρίτη μορφή κοινωνικής διγλωσσίας συγκαταλέγονται κοινωνίες στις οποίες μία ομάδα της κοινωνίας είναι δίγλωσση και μία άλλη είναι μονόγλωσση. Υπάρχουν ποικίλα παραδείγματα συλλογικής διγλωσσίας όπως εκείνο της Ελβετίας στην οποία ομιλούνται γερμανικά και ελβετογερμανικά και της Δυτικής Θράκης όπου ομιλούνται η ελληνική και η τουρκική γλώσσα.

#### Ελιτίστικη διγλωσσία

Η ελιτίστικη διγλωσσία υπάρχει όταν ένα άτομο εκτός από τη μητρική του γλώσσα, μαθαίνει και μια άλλη ή άλλες γλώσσες. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους λόγους. Για παράδειγμα, επειδή η εκμάθηση άλλων γλωσσών αποτελεί στοιχείο μόρφωσης και πολιτισμού για το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει το άτομο αυτό. Επίσης, η ελιτίστικη διγλωσσία μπορεί να συμβαίνει γιατί η εκμάθηση των γλωσσών αυτών συνδέεται άμεσα με επαγγελματικούς στόχους του ίδιου του ατόμου. Έναν ακόμα λόγο αποτελεί η δυνατότητα επικοινωνίας με τους μητρικούς ομιλητές και με τον πολιτισμό μιας γλώσσας, που αποκτά το άτομο μέσα από την εκμάθηση της γλώσσας αυτής. Τέλος, ελιτίστικη διγλωσσία μπορεί να υπάρξει γιατί το ίδιο το άτομο θεωρεί ότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών αποτελεί μια ενδιαφέρουσα εμπειρία (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Χαρακτηριστικά παραδείγματα της ελιτίστικης διγλωσσίας αποτελούν τα παιδιά που φοιτούν σε ιδιωτικά κολλέγια και ανήκουν στην ανώτερη κοινωνική τάξη αλλά και τα παιδιά των διπλωματών.

#### Λαϊκή διγλωσσία

Λαϊκή διγλωσσία παρουσιάζουν τα άτομα, τα οποία αναγκάζονται να κατακτήσουν μια δεύτερη γλώσσα ώστε να είναι ικανά να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της καθημερινής τους ζωής. Αυτό μπορεί να συμβεί γιατί η δεύτερη γλώσσα είναι απαραίτητη για την επαφή τους με δημόσιες αρχές, τη συμμετοχή τους σε κοινωνικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις του περιβάλλοντός τους και στην ίδια τους την εργασία. Στην Ελλάδα υπάρχουν ποικίλα παραδείγματα λαϊκής διγλωσσίας όπως οι Αθίγγανοι, η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης καθώς και οι αλλοδαποί που ζουν στη χώρα (Τριάρχη-Herrmann, 2000).



## Πρώτη Γλώσσα/ Μητρική Γλώσσα (Γ1)/ Πρώτος Γλωσσικός Κώδικας (Κ1)

Σε καταστάσεις διγλωσσίας, είναι πιο εύκολη η προσέγγιση των εννοιών πρώτη, δεύτερη και ξένη γλώσσα ως προς τη χρονική ακολουθία δηλαδή τη σειρά κατάκτησης/εκμάθησης. Όμως ουσιαστική διαφοροποίηση μπορεί να γίνει με βάση τη σχέση που υπάρχει μεταξύ τους (Σκούρτου, 2011).

Εδώ και πολλά χρόνια, ο όρος «μητρική γλώσσα» έχει αντικατασταθεί από τον όρο «πρώτη γλώσσα». Κι αυτό οφείλεται σε ποικίλες αιτίες. Παρά το γεγονός ότι τις περισσότερες φορές η γλώσσα που κατακτά ένα άτομο είναι και η μητρική του γλώσσα, υπάρχουν και περιπτώσεις που η γλώσσα που κατέχει ένα παιδί, διαφέρει από τη γλώσσα της μητέρας του. Παράλληλα, ένα άτομο μπορεί να κατακτά ταυτόχρονα δύο γλώσσες κατά την πρώτη του ηλικία. Σε αυτή την περίπτωση, το άτομο κατέχει δύο πρώτες γλώσσες. Ως πρώτη γλώσσα λοιπόν, ορίζεται η γλώσσα που κατέκτησε στα πρώτα χρόνια της ζωής του ένα άτομο μέσα από την επαφή του με το άμεσο περιβάλλον στο οποίο και ζει (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Η Μπέλλα (2007) αναφέρει ως δεύτερη γλώσσα οποιαδήποτε γλώσσα έπεται της πρώτης.

### Δεύτερη Γλώσσα (Γ2)/ Δεύτερος Γλωσσικός Κώδικας (Κ2)

Τις τελευταίες δεκαετίες, ο όρος δεύτερη γλώσσα (L2) έχει επικρατήσει στη γλωσσολογία για να προσδιορίσει μια νέα έννοια, η οποία παλαιότερα αποτελούσε μέρος του όρου «ξένη γλώσσα». Η γλώσσα που κατακτά ένα άτομο είτε αφού έχει αρχίσει να αναπτύσσει είτε αφού έχει ολοκληρώσει την εκμάθηση της πρώτης γλώσσας του, ονομάζεται δεύτερη γλώσσα. Στην περίπτωση της δεύτερης γλώσσας, η κατάκτηση γίνεται συνήθως και κατά βάση μέσα από την επαφή του ατόμου με μητρικούς ομιλητές αυτής της γλώσσας, μέσα σε ένα φυσικό περιβάλλον. Το άτομο χρειάζεται αυτή τη γλώσσα για την καθημερινή του επικοινωνία αλλά και για προσωπικούς και επαγγελματικούς λόγους ενώ η γλώσσα αυτή μπορεί ταυτόχρονα να ενισχύεται μέσα από την παρακολούθηση φροντιστηριακών ή σχολικών μαθημάτων (Τριάρχη-Herrmann, 2011) .

### Ξένη Γλώσσα

Αντίθετα με την πρώτη (Γ1) και τη δεύτερη γλώσσα (Γ2), η ξένη γλώσσα η οποία ακολουθεί χρονικά την πρώτη ή τη δεύτερη γλώσσα, τις περισσότερες φορές δεν ικανοποιεί άμεσες και βασικές ανάγκες του ατόμου όπως για παράδειγμα καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες του ατόμου αλλά πραγματοποιείται κυρίως για μορφωτικούς λόγους ή για την επίτευξη μελλοντικών στόχων, προσωπικών και επαγγελματικών που έχει θέσει το άτομο. Επίσης, βασίζεται στην άμεση γλωσσική διδασκαλία, η οποία πραγματοποιείται συνήθως εκτός του καθημερινού επικοινωνιακού πλαισίου. Επιπλέον, η παρακολούθηση μαθημάτων μιας ξένης γλώσσας διαρκεί συνήθως περίπου έξι εβδομαδιαίες ώρες καθώς η ξένη γλώσσα δεν είναι απαραίτητη για την επικοινωνία του ατόμου με το περιβάλλον του (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Τέλος, στην περίπτωση της ξένης γλώσσας, δεν είναι βέβαιο ότι η εκμάθηση θα εξελιχθεί σε κατάκτηση της γλώσσας καθώς η ξένη γλώσσα μαθαίνεται εκτός αυθεντικού πλαισίου με σκοπό να αξιοποιηθεί στο μέλλον (Σκούρτου, 2011).

### Διγλωσσία και μάθηση: Αντίπαλες και συμπληρωματικές υποθέσεις

Τα τελευταία τριάντα χρόνια (Baker, 2001, Cummins, 2000), έχει αναπτυχθεί μια σειρά υποθέσεων για να περιγραφεί η έννοια της γλωσσικής ικανότητας και να ερμηνευτούν τα αντιφατικά πορίσματα των πρώιμων ερευνών σχετικά με τη διγλωσσία και τη σχολική επίδοση. Κάποιες από αυτές τις υποθέσεις εξελίχθηκαν σε συστηματικά μοντέλα, ενώ άλλες έχουν ατονήσει ή ηθελημένα παραγκωνιστεί από τους ίδιους τους εμπνευστές τους. Οι υποθέσεις αυτές παρουσιάζονται ως αντιθετικά ζεύγη, καθώς στο σημείο που μια υπόθεση αδυνατεί να λειτουργήσει ερμηνευτικά αναφορικά με τις όποιες αντιφάσεις στην έρευνα, διατυπώνεται μια διαφορετική υπόθεση. Βέβαια, όλες οι υποθέσεις αντιπροσωπεύουν κατασκευές, οι οποίες λειτουργούν ως ερμηνευτικά εργαλεία μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια, ενώ παράλληλα τα πορίσματά τους δεν μπορούν πάντα να γενικευτούν. Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθενται οι κύριες υποθέσεις με τις οποίες προσεγγίζεται η έννοια της γλωσσικής ικανότητας αλλά και της σχέσης ανάμεσα στη διγλωσσία και τη μάθηση. Παράλληλα, μέσα από τις υποθέσεις αυτές, σχετικοποιούνται ή και ανατρέπονται, οι λόγοι της σχολικής αποτυχίας των δίγλωσσων μαθητών.

### Μέγιστη Δυνατή Έκθεση στη Γλώσσα Στόχο

Η υπόθεση της «μέγιστης δυνατής έκθεσης» στη γλώσσα στόχο (maximum exposure hypothesis), που είναι γνωστή επίσης και ως υπόθεση «του χρόνου έκθεσης στη γλώσσα στόχο ανά δραστηριότητα» (time-on-task hypothesis), φαίνεται μια αυταπόδεικτη αρχή. Προκειμένου ένας μαθητής/μια μαθήτρια να μάθει πιο γρήγορα και πιο αποτελεσματικά τη γλώσσα στόχο, πρέπει να εκτεθεί όσο το δυνατόν περισσότερο σε αυτή. Η επικοινωνία, οι δραστηριότητες και γενικότερα η ενασχόληση σε μια άλλη γλώσσα, φαίνεται να αφαιρούν πολύτιμο χρόνο, που θα έπρεπε να επενδυθεί στη γλώσσα στόχο. Με τον τρόπο αυτό, η γλώσσα στην οποία γίνεται η διαρκέστερη έκθεση του παιδιού μαθαίνεται πιο σύντομα ενώ η όποια ενασχόληση με άλλη γλώσσα καθυστερεί αυτή την πορεία.

Η απόλυτη κυριαρχία της παραπάνω υπόθεσης έχει αμφισβητηθεί από πολλούς ερευνητές όπως ο Krashen (1982, 1985), ο Cummins (2000), η Skutnabb-Kangas (2007) και η Gigolin (2002, 2003, 2007). Πιο συγκεκριμένα, αυτό που αμφισβητείται είναι η εκ των προτέρων ανάδειξη του χρόνου έκθεσης στη γλώσσα στόχο ως αποκλειστικού παράγοντα της ανάπτυξης της γλωσσομάθειας και όχι ο ίδιος ο χρόνος έκθεσης στη γλώσσα στόχο (Σκούρτου, 2011). Στον αντίποδα, ο Krashen μέσα από την ανάπτυξη της θεωρίας του αναφορικά με την «κατανοητή εισερχόμενη πληροφορία» (comprehensible input), η οποία θα αναλυθεί εκτενέστερα σε επόμενη ενότητα, παραθέτει εύγλωττα παραδείγματα αποδυνάμωσης ή και ακύρωσης της υπόθεσης της μέγιστης έκθεσης στη γλώσσα στόχο. Αναλυτικότερα, ο Krashen αναφέρεται στους τρόπους αποδυνάμωσης του χρόνου έκθεσης στη γλώσσα στόχο, όταν κατά τη διάρκεια αυτού, δεν έχει εξασφαλιστεί η έκθεση σε ένα περιεχόμενο (input) γλωσσικό το οποίο είναι ελκυστικό γνωστικά, διαφοροποιημένο λεξιλογικά και εμπλουτισμένο

εννοιολογικά. Για παράδειγμα, ένας μετανάστης που διατηρεί μια μικρή επιχείρηση και έρχεται καθημερινά σε επαφή με πελάτες – φυσικούς ομιλητές της γλώσσας στόχου, εκτίθεται μεν πολλές ώρες στη γλώσσα αυτή, όμως το περιεχόμενο της επικοινωνίας, μπορεί να μην είναι γνωστικά ελκυστικό, να μην χαρακτηρίζεται από λεξιλογική διαφοροποίηση και να είναι παράλληλα εννοιολογικά περιορισμένο καθιστώντας την επικοινωνία τυποποιημένη. Ένα ακόμη παράδειγμα, θα μπορούσε να είναι ένας μετανάστης που δουλεύει πολλές ώρες σε ένα πρατήριο υγρών καυσίμων. Αν και εργάζεται πολλές ώρες σε ένα πολυσύχναστο βενζινάδικο, χρησιμοποιεί ένα περιορισμένο, τυποποιημένο λεξιλόγιο για την επικοινωνία του, επαναλαμβάνοντας τις ίδες έννοιες και φράσεις. Από τα δύο παραπάνω παραδείγματα, διαφαίνεται ότι ο μέγιστος χρόνος έκθεσης σε μια γλώσσα στόχο, δεν συνεπάγεται αποτελεσματικότερης κατάκτησης της γλώσσας στόχου. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, κατά την έκθεση στη γλώσσα στόχο θα πρέπει να εξασφαλίζεται διαφοροποιημένες έννοιες και λεξιλόγιο καθώς και γνωστικά ελκυστικό περιεχόμενο. Οι προϋποθέσεις αυτές, θα μπορούσαν δύσκολα να ισχύουν στα παραδείγματα έκθεσης στη γλώσσα στόχο που αναφέρθηκαν πιο πριν (Krashen, 1985). Ένα ακόμα παράδειγμα σχετικά με τη μέγιστη έκθεση στη γλώσσα στόχο, αντίστροφο αυτή τη φορά, που παραθέτει ο Krashen, είναι αυτό του ισπανόφωνου Αμερικανού Rodriguez (1982). Ο Rodriguez κατά την παιδική του ηλικία και μετά από παρότρυνση των δασκάλων του, αντικατέστησε την Ισπανική γλώσσα με την Αγγλική στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία, έτσι ώστε να υποστηριχτεί η σχολική επίδοση του παιδιού μέσα από τη μέγιστη δυνατή έκθεση στη γλώσσα στόχο. Έτσι, παρόλο που το παιδί μιλούσε την Αγγλική με τους γονείς του, οι οποίοι όμως δεν ήταν επαρκείς ομιλητές της γλώσσας στόχου, δεν είχε επιτευχθεί η προσδοκώμενη ανάπτυξή της. Τελικά, ο Rodriguez

έμαθε/κατέκτησε την Αγγλική γλώσσα χάρη στην καθημερινή επικοινωνία που είχε με έναν συνταξιούχο δάσκαλο στη γειτονιά του με τον οποίον συζητούσαν και διάβαζαν. Ο Krashen σημειώνει ότι η ανάπτυξη της Αγγλικής δεν επετεύχθη χάρη στη μέγιστη χρονική έκθεση σε αυτήν, αλλά στην επικοινωνία υψηλού επιπέδου δηλαδή στη δυνατότητα συστηματικής έκθεσης σε πληροφορία ποιοτικά διαφοροποιημένη. Συμπερασματικά, ο χρόνος έκθεσης σε μια γλώσσα στόχο από μόνος του δεν αποτελεί εγγύηση ανάπτυξής της. Ούτε παράλληλα είναι αναγκαίο να παραγκωνίσεις μια γλώσσα ώστε να μάθεις μια άλλη. Αντίθετα, η ποιότητα της επικοινωνίας σε μια γλώσσα στόχο ή και σε οποιαδήποτε άλλη, εγγυάται την ανάπτυξη/εκμάθηση μιας γλώσσας.

Υπάρχουν κάποια μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης, τα οποία χαρακτηρίζονται επιτυχημένα και ανάμεσα σε άλλα, στηρίζονται και στην υπόθεση της μέγιστης έκθεσης στη γλώσσα στόχο, ακόμα κι αν αυτό δεν διατυπώνεται ρητά. Τα δίγλωσσα αυτά προγράμματα είναι τα δίγλωσσα προγράμματα εμβάπτισης (Immersion) στον Καναδά. Σε αυτά, τα μαθήματα γίνονται, αρχικά τουλάχιστον, κυρίως ή αποκλειστικά στη γλώσσα η οποία υποστηρίζεται σε μικρότερο βαθμό στο ευρύτερο περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτό, η ισχυρή υποστήριξη που γίνεται εντός σχολείου αντισταθμίζει την ισχνή υποστήριξη το κοινωνικού περιβάλλοντος του ατόμου. Αυτή όμως η αρχική προτίμηση στη μία από τις δυο γλώσσες, υποχωρεί ώστε να υπάρξει μια ισορροπημένη χρήση και των δύο γλωσσών στη διδασκαλία. Βλέπουμε λοιπόν ότι η υπόθεση της μέγιστης δυνατής έκθεσης, υιοθετείται για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και όχι ως αυτόνομη μεταβλητή, οδηγώντας σταδιακά στην έκθεση και στις δυο γλώσσες (Σκούρτου, 2011).

## Τα μοντέλα της Χωριστής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας/ Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας

### Το μοντέλο της Χωριστής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας

Σύμφωνα με την υπόθεση της «χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας» (separate underlying language proficiency), ο δίγλωσσος ομιλητής έχει δύο «μισοφουσκωμένα» μπαλόνια που αντιπροσωπεύουν τις δύο γλώσσες αντίστοιχα. Όσο περισσότερο φουσκώνει το ένα μπαλόνι, τόσο ο όγκος του άλλου μπαλονιού περιορίζεται. Αντίστοιχα, όσο περισσότερο αξιοποιείται και αναπτύσσεται η Γ1, τόσο περιορίζεται η Γ2. Με τον τρόπο αυτό, οι δίγλωσσοι ομιλητές οδηγούνται σε σύγχυση και κατ'έπекταση σε αποτυχία. Το μοντέλο αυτό ονόμασε ο Cummins (1981) «Μοντέλο της Ανεξάρτητης Υποκείμενης Ικανότητας» (Separate Underlying Proficiency Model). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι δυο γλώσσες του δίγλωσσου ατόμου λειτουργούν ανεξάρτητα, χωρίς να γίνεται καμιά μεταφορά γνώσης από τη μία στην άλλη, με την κάθε γλώσσα να έχει παράλληλα έναν περιορισμένο «χώρο» (Baker, 2011). Επιπλέον, η ενασχόληση του ατόμου με οποιαδήποτε επιπλέον γλώσσα, το επιβαρύνει. Κι αυτό γιατί αν επιθυμούμε να αναπτύξουμε μια γλώσσα, αυτή μόνο ενισχύουμε, «φουσκώνοντας» το μπαλόνι που αντιστοιχεί στη γλώσσα αυτή και κατ'έπекταση τροφοδοτώντας τη συγκεκριμένη γλώσσα (Baker, 2001' Cummins, 2005). Επιπλέον, οτιδήποτε εισάγεται σε μία γλώσσα, δεν σχετίζεται με την άλλη γλώσσα. Έτσι, ενισχύοντας τη μια γλώσσα και το αντίστοιχο «μπαλόνι», η άλλη γλώσσα παραγκωνίζεται, περιθωριοποιείται, μικραίνει και εντέλει εξαφανίζεται.



ΠΗΓΗ: Cummins (2005, 136)

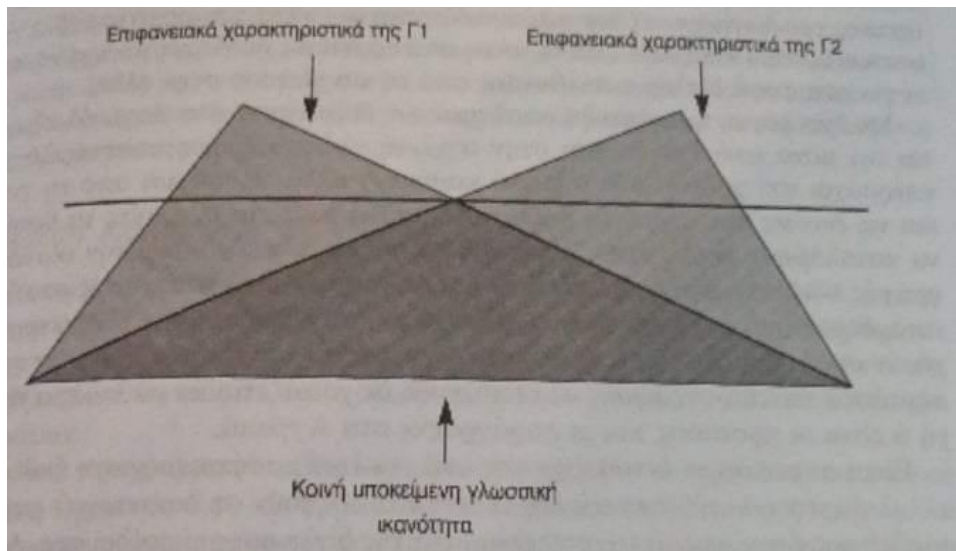
Στην αριστερή εικόνα, κάθε γλώσσα καταλαμβάνει έναν χώρο και αντιστοιχεί σε έναν όγκο. Γι' αυτό υπάρχει και η αντίληψη ότι η παρουσία πολλών γλωσσών αποτελεί βάρος για τον ομιλητή. Αντίθετα με έναν δίγλωσσο ομιλητή που έχει δύο «μισοφουσκωμένα» μπαλόνια, ένας μονόγλωσσος ομιλητής έχει ένα μπαλόνι γεμάτο, το οποίο αντιστοιχεί στη γνώση της μητρικής του γλώσσας. Ο Baker (2001) έχει χρησιμοποιήσει και τη μεταφορά της συμβατικής ζυγαριάς για τη χωριστή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα. Σε αυτή, οι γλώσσες είναι τοποθετημένες στους δίσκους μιας ζυγαριάς και όποια αναπτύσσεται «βαραίνει» σε βάρος της άλλης γλώσσας. Επομένως, η επιλογή που παρουσιάζεται εδώ είναι αυτή της επιλογής μιας γλώσσας έναντι μιας άλλης και όχι η επιλογή της διγλωσσίας. Την υπόθεση της χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας ενίσχυσαν και τα ευρήματα πρώιμων ερευνών, οι οποίες αναφέρουν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές παρουσίασαν χαμηλότερες επιδόσεις, συναισθηματική αστάθεια, ασθενή μνήμη και άλλα σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους μαθητές. Τέτοια αποτελέσματα ερευνών υπήρξαν στη Βόρειο Αμερική και στον Καναδά. Ο Cummins ασχολήθηκε με τα αποτελέσματα ερευνών στον Καναδά. Διαπιστώθηκε ότι παρόλο που τα υποκείμενα των ερευνών είχαν αρχικά, κατά την είσοδό τους στο σχολείο, αξιολογηθεί ως ικανοί ομιλητές της



Αγγλικής, αργότερα αξιολογήθηκαν ως προβληματικά αναφορικά με τη μνήμη, τις σχολικές επιδόσεις, τη συναισθηματική κατάσταση και άλλες παραμέτρους. Επίσης, παρουσίαζαν συνολικά χαμηλή σχολική επίδοση που αποδόθηκε κυρίως στη διγλωσσία τους. Αυτή την αναντιστοιχία ανάμεσα στη γλωσσική τους αρχική γλωσσική ευχέρεια και τη μετέπειτα χαμηλή γλωσσική τους επίδοση έθεσε υπό ερώτηση ο Cummins. Αυτό έθεσε τη βάση για την ανάπτυξη της θεωρίας σχετικά με τη γλωσσική ικανότητα και ειδικότερα για την υπόθεση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας» (common underlying language proficiency). Τέλος, αναπτύχθηκε η υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών σε αντίθεση με τη χωριστή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα.

#### Το μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας

Στο μοντέλο της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας, οι γλώσσες δεν αντιπροσωπεύουν ανεξάρτητα μεγέθη, που λειτουργούν επιβαρυντικά, αλλά εκφράζουν μια σχέση συγκοινωνούντων δοχείων. Η υπόθεση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας, εκφράστηκε με τη μεταφορά του διπλού παγόβουνου.



ΠΗΓΗ: Cummins (2005, 137)

Οι κορυφές των παγόβουνων που βρίσκονται πάνω από την επιφάνεια της θάλασσας, δηλαδή το σημείο που φαίνεται, είναι χωριστό ενώ το μέρος που παραμένει κρυμμένο, δηλαδή η βάση των παγόβουνων, που βρίσκεται κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας, είναι κοινό. Έτσι, οτιδήποτε μαθαίνεται ή κατακτιέται μέσα από τη μία ή την άλλη γλώσσα, «αποθηκεύεται» σε μια εννοιολογική θα λέγαμε «δεξαμενή», στην οποία έχει πρόσβαση κάθε μια από τις γλώσσες που απαρτίζουν το γλωσσικό ρεπερτόριο του δίγλωσσου ατόμου. Αντίστοιχα, οτιδήποτε έχει αποθηκευτεί σε αυτή την εννοιολογική δεξαμενή, μπορεί εν δυνάμει να αξιοποιηθεί από όλες τις γλώσσες του δίγλωσσου ομιλητή. Έτσι, οι έννοιες δεν χρειάζεται να κατακτηθούν εκ νέου μέσα από μια άλλη ή τις άλλες γλώσσες του ομιλητή εφόσον έχουν ήδη κατακτηθεί μέσα από μια γλώσσα. Με βάση την υπόθεση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας, όπως οι έννοιες, έτσι και οι δεξιότητες δεν χρειάζεται να αναπτυχθούν εκ νέου μέσα από μια επόμενη γλώσσα Ψ εφόσον έχουν κατακτηθεί μέσα από μια γλώσσα Χ. Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή,

οι δεξιότητες και οι έννοιες μεταφέρονται από τη μία γλώσσα στην άλλη και αξιοποιούνται από τον δίγλωσσο ομιλητή ανάλογα. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η γλωσσομάθεια σε ένα πολυγλωσσικό περιβάλλον ενισχύεται σε ένα πιο μόνιμο και βαθύ επίπεδο μέσα από τη συνεχή ανάπτυξη και ενίσχυση της κοινής εννοιολογική δεξαμενής, του κοινού δηλαδή εννοιολογικού υποβάθρου και όχι μέσα από τον ανταγωνισμό ανάμεσα στις γλώσσες όπως αναφέρεται στην υπόθεση της χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας. Η υπόθεση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας επίσης, συνδέεται με την υπόθεση του «συνεχούς» αναφορικά με την ανάπτυξη του δίγλωσσου αλφαριθμητισμού ή -όπως αναφέρει ο Baker (2001) – του δίγλωσσου αλφαριθμητισμού ή του διγραμματισμού (Μιχάλης, 2006) ή του (εγ)γραμματισμού σε δυο γλώσσες (Σκούρτου, 2001, Τσιπλάκου, 2009) ή του διπλογραμματισμού (Κωστούλη, 2009). Έτσι μεταγράφηκε ο όρος biliteracy στην ελληνική γλώσσα, ο οποίος επινοήθηκε από τη Hornberger (1989, 2003, 2007). Πιο συγκεκριμένα, η Hornberger υποστηρίζει τη συνέχεια από την προφορικότητα στη γραφή, από το σπίτι στο σχολείο ως «συνεχή» που επιτρέπουν στο παιδί να γεφυρώσει τις διαφορετικές γλώσσες και εμπειρίες και τέλος να εισαχθεί στον γραμματισμό μέσα και από τις δυο γλώσσες του. Οι δύο παραπάνω υποθέσεις, αυτές της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας και αυτή του «συνεχούς» στην ανάπτυξη του δίγλωσσου γραμματισμού, βασίζονται στο ότι οι γλώσσες λειτουργούν ως συγκοινωνούντα δοχεία. Τέλος, η Hornberger αναφέρεται στη γλώσσα ως ζωντανό οργανισμό, ο οποίος αναπτύσσεται αλληλεπιδρώντας παράλληλα με το περιβάλλον αλλά και με μια σειρά άλλων παραμέτρων.

### Η Αλληλεξάρτηση των Γλωσσών

Η υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών (interdependence hypothesis), αποτελεί μια ευρύτερη υπόθεση, στην οποία υπάγεται η υπόθεση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας. Στην υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, θεωρείται δεδομένο ότι, ανεξάρτητα από τον τρόπο κατάκτησης/εκμάθησης και της ηλικίας ενός ατόμου, οι γλώσσες όχι μόνο έχουν μια κοινή εννοιολογική βάση, αλλά επίσης κάθε γλώσσα αναπτύσσεται – τουλάχιστον κατά ένα μέρος- σε ανάλογο βαθμό με αυτόν στον οποίο έχει αναπτυχθεί η πρώτη γλώσσα. Όπως αναφέρει ο Cummins (2005), ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο προωθεί αποτελεσματικά η διδασκαλία στη γλώσσα X (Γχ) την ικανότητα σε αυτή, προκύπτει μεταφορά αυτής της επάρκειας σε μια άλλη γλώσσα, τη γλώσσα Ψ (Γψ). Αυτό όμως, προϋποθέτει την ύπαρξη επαρκούς έκθεσης στη γλώσσα Ψ (Γψ) – στο σχολείο ή στο περιβάλλον του ατόμου- αλλά και ικανό κίνητρο ώστε να μάθει κάποιος τη γλώσσα Ψ (Γψ). Στα πλαίσια του ελληνικού σχολείου, ένα παράδειγμα θα μπορούσε να είναι ένα δίγλωσσο παιδί που φέρνει στο σχολείο ως πρώτη γλώσσα πχ. την Αλβανική ενώ η γλώσσα του σχολείου είναι η Ελληνική. Το ζητούμενο εντέλει είναι να μάθει το παιδί αυτό την Ελληνική. Παράλληλα, θεωρούμε ότι το πιο πιθανό είναι να έχει το κίνητρο το παιδί για να το κάνει. Σύμφωνα με την παραπάνω υπόθεση, στο παράδειγμα αυτό, περιμένουμε να μεταφερθούν και να αξιοποιηθούν οι δεξιότητες γραμματισμού του παιδιού στην Ελληνική (Γψ), στον βαθμό που έχουν αναπτυχθεί και στην πρώτη γλώσσα, την Αλβανική (Γχ). Προϋπόθεση γι' αυτό αποτελεί η έκθεση του παιδιού στην ελληνική γλώσσα στο περιβάλλον αλλά και στο σχολείο καθώς και το κίνητρο να τη μάθει, το οποίο όμως ισχύει καθώς το παιδί ζει στην Ελλάδα (Σκούρτου, 2001). Με βάση την υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, μπορούμε να

υποστηρίζουμε ότι η κατάκτηση, εκμάθηση των γλωσσών, συμβαίνει σε ένα συνεχές, χωρίς να υπάρχουν χάσματα. Όμως όταν δημιουργηθούν, κυρίως εξαιτίας αποφάσεων αναφορικά με την αποκλειστική χρήση της εκάστοτε δεύτερης γλώσσας (Γ2), έναντι της χρήσης της πρώτης γλώσσας (Γ1), τότε είναι πιθανή η παρουσία προβλημάτων, τα οποία αφορούν κυρίως το πεδίο του γραμματισμού στο σχολείο. Η Hornberger υποστηρίζει ότι είναι προτιμότερη η μη διακοπή της ανάπτυξης της πρώτης γλώσσας (Γ1) του ατόμου, παρά η ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας (Γ2) να γίνει με κάθε κόστος. Πιο συγκεκριμένα, η ίδια αναφέρει:

«... Αυτό που έχει δείξει η έρευνα για το πώς η ισχυρότερη γλώσσα οδηγεί σε ισχυρότερη δεύτερη γλώσσα, δε σημαίνει απαραίτητα ότι η πρώτη γλώσσα πρέπει να αναπτυχθεί πλήρως, προτού εισαχθεί η δεύτερη γλώσσα, αλλά μάλλον ότι η πρώτη γλώσσα δεν πρέπει να εγκαταλειφθεί προτού αναπτυχθεί πλήρως, είτε η δεύτερη γλώσσα εισαχθεί παράλληλα, ή διαδοχικά, νωρίτερα ή αργότερα σε αυτή τη διαδικασία...» (Hornberger, 2009: 737-738).

Η υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, δέχτηκε μεγάλη ώθηση από τα πορίσματα της έρευνας των ερευνητών Skutnabb-Kangas & Toukomaas τη δεκαετία του 1970 (Skutnabb-Kangas & Toukomaas, 1976). Η έρευνα αφορούσε τις επιδόσεις δίγλωσσων, φιλανδικής καταγωγής μαθητών στη Σουηδία. Από την έρευνα αυτή, προέκυψε ένα οξύμωρο – εκ πρώτης όψεως- σχήμα προς συζήτηση: δίγλωσσοι μαθητές φιλανδικής καταγωγής, οι οποίοι είχαν γεννηθεί στη Φιλανδία και αργότερα είχαν έρθει στη Σουηδία, σημείωναν παρόμοιες ή ελαφρώς καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με ομοεθνείς τους, οι οποίοι είχαν γεννηθεί στη Σουηδία και είχαν ξεκινήσει τη σχολική τους διαδρομή στο σχολικό σύστημα της Σουηδίας. Έτσι, φάνηκε ότι η μέγιστη δυνατή έκθεση στη γλώσσα στόχο (εδώ στη σουηδική γλώσσα),

δεν είχε εξασφαλίσει ένα καθαρό προβάδισμα στα παιδιά που θα έπρεπε «κανονικά» να τη γνωρίζουν καλύτερα. Όπως αναφέρουν οι Skutnabb-Kangas-Toukoma (1976), η Skutnabb-Kangas (1982) και ο Cummins (1976, 1979), αυτό που βοήθησε τα παιδιά που εισήλθαν αργότερα στο σουηδικό σχολείο να έχουν καλύτερα αποτελέσματα από τα παιδιά –ομοεθνείς τους- που είχαν γεννηθεί στη Σουηδία, είναι η αναπτυγμένη πρώτη γλώσσα. Στον αντίποδα, ο ανασταλτικός παράγοντας για τα παιδιά που ξεκίνησαν το σχολείο στη Σουηδία, είναι η ασυνέχεια –από τη στιγμή που άρχισαν να φοιτούν στο σουηδικό σχολείο- στην ανάπτυξη της πρώτης τους γλώσσας.

Όσον αφορά την περίπτωση της Ελλάδας, κατά την περίοδο 2000-2004, έρευνα που έγινε για το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής, κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι σε εθνική κλίμακα, οι δίγλωσσοι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο που φοιτούν στο ελληνικό Λύκειο, έχουν χαμηλές επιδόσεις κατά μέσο όρο ενώ ο μαθητές που είχαν ξεκινήσει να φοιτούν σε σχολείο στην Ελλάδα, σημείωναν χαμηλότερες επιδόσεις. Αντίθετα, οι μαθητές που μετανάστευσαν αργότερα στην Ελλάδα ή που είχαν μόλις έρθει στη χώρα, συμβάδιζαν ή και υπερτερούσαν ελαφρώς σε σχέση με τους ομοεθνείς τους (Σκούρτου κ.ά., 2004).

Αξίζει τέλος να γίνει αναφορά, στα αντιθετικά συμπεράσματα του Τούρτουρα (2010) αναφορικά με τις σχολικές επιδόσεις μαθητών που είχαν έρθει από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Επίσης, αντιθετικά είναι και τα συμπεράσματα των ερευνητών Mitakidou, Tourtouras & Tressou (2008), που κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα – και όχι εκείνα που είχαν έρθει αργότερα- είχαν καλύτερες επιδόσεις. Η έρευνα έγινε στη Θεσσαλονίκη σε μαθητές από την πρώην Σοβιετική Ένωση και σε σχέση

με πορίσματα της έκθεσης TIMSS (2007) διεθνούς εμβέλειας, για τα Μαθηματικά και τη Φυσική.

## Τα Οριακά Επίπεδα

Ο Cummins (1976) πρότεινε την υπόθεση των οριακών επιπέδων (threshold hypothesis) ως ερμηνευτικό πλαίσιο αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στη διγλωσσία και τη γνωστική ανάπτυξη/ευφυΐα. Η υπόθεση των οριακών επιπέδων υποστηρίζει, ότι ενδεχομένως υπάρχουν κάποια επίπεδα ικανότητας, τα οποία θα πρέπει να κατακτήσει αλλά και να ξεπεράσει ένα δίγλωσσο παιδί ώστε να αποκτήσει τα γλωσσικά, γνωστικά και ακαδημαϊκά οφέλη της διγλωσσίας αλληλεπιδρώντας παράλληλα με το οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Cummins, 2000). Η παραπάνω υπόθεση, αποδόθηκε με μια εικόνα ενός σπιτιού, που έχει τρεις ορόφους. Ο δίγλωσσος μαθητής πρέπει «να σκαρφαλώσει» αυτούς τους ορόφους, χρησιμοποιώντας εναλλακτικά δύο σκάλες: την σκάλα που αντιστοιχεί στην πρώτη γλώσσα του ή εκείνη που αντιστοιχεί στη δεύτερη γλώσσα του. Αναλογικά, η υπόθεση των οριακών επιπέδων κάνει αναφορά σε τρία τουλάχιστον επίπεδα ή κατώφλια ή όρια, από κάτω προς τα πάνω, τα οποία πρέπει να περάσει το δίγλωσσο άτομο ώστε να αποφύγει τις όποιες αρνητικές επιπτώσεις της διδασκαλίας στην πιο αδύναμη γλώσσα του (πρώτο όριο) και να καταφέρει να βιώσει τα πιθανά θετικά οφέλη της διγλωσσίας (δεύτερο όριο), έχοντας όμως ανισομερώς ανεπτυγμένες τις γλώσσες του. Από αυτό το σημείο και πάνω, προβάλλει η προοπτική της αμφίδρομα ανεπτυγμένης διγλωσσίας και όλα τα οφέλη που σχετίζονται με αυτή (Baker, 2001). Βασιζόμενος στο έργο του Cummins, ο Baker αναφερόμενος σε

«αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας», συνδέει την πιθανότητα διαταραχής στην πορεία ανάπτυξης της γλώσσας (αφαιρετική διγλωσσία) με το χαμηλότερο κατώφλι και οτιδήποτε είναι κάτω από αυτό. Στον αντίποδα, συνδέει την προοπτική ανάπτυξης προσθετικής διγλωσσίας με τα πιθανά θετικά οφέλη της διγλωσσίας. Όσο καλύτερα λοιπόν, κατακτά/μαθαίνει ένα άτομο τις γλώσσες του, τόσο μεγαλύτερο γλωσσικό και γνωστικό όφελος αποκτά (Σκούρτου, 2011). Οι πιθανότητες αρνητικού ή θετικού αποτελέσματος, επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από το σχολείο καθώς -όπως και όλα τα παιδιά- τα δίγλωσσα παιδιά συνεχίζουν να κατακτούν/μαθαίνουν μια γλώσσα καθόλη τη διαδρομή τους στο σχολείο.

Η υπόθεση των οριακών επιπέδων δέχτηκε έντονη κριτική από ποικίλες πλευρές. Οι γλωσσολόγοι που ανήκουν στην παράδοση του Chomsky, θεώρησαν αρνητική την αναφορά σε γλωσσικά επίπεδα, τα οποία αναπτύσσονται και μετά την είσοδο του ατόμου στο σχολείο και συνεχίζουν και για όλη τη διάρκεια της φοίτησής του στο σχολείο.

Οι κριτικοί της ημιγλωσσίας, θεώρησαν ότι η υπόθεση αυτή μπορεί να ταυτιστεί με την ημιγλωσσία, γεγονός που στιγματίζει όσους εντέλει δεν κατάφεραν να περάσουν το πρώτο κατώφλι. Επιπλέον, θεώρησαν απαράδεκτη την υπόθεση της μη επάρκειας σε έστω μια γλώσσα (πρώτη γλώσσα) όταν το άτομο εισάγεται στο σχολείο. Οι κριτικοί αδυνατούν να συνδυάσουν την αναφορά σε ανεπάρκεια σε μια γλώσσα, όταν έχει επαρκώς τεκμηριωθεί από την έρευνα ότι όλα τα παιδιά εισέρχονται στο σχολείο με ήδη ανεπτυγμένη της γλώσσα τους. Επιπλέον, αναρωτιούνται αν με την αναφορά σε κατώτατο όριο, είναι σαν να «στοιβάζονται» σε αυτό το επίπεδο όσοι θεωρούνται ανεπαρκείς δίγλωσσοι με αποτέλεσμα να μειώνονται και



να στιγματίζονται. Τέλος, σύμφωνα με τους κριτικούς, το ερώτημα που προκύπτει είναι αν εντέλει η ανεπάρκεια σε μια γλώσσα προκύπτει από τον ίδιο τον δίγλωσσο ομιλητή.

Ο Cummins (2000), θέλοντας να απαντήσει στις κριτικές, σημειώνει ότι η υπόθεση με τα οριακά επίπεδα συγκλίνει με την υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών όσον αφορά τον συσχετισμό ανάμεσα στο επίπεδο ανάπτυξης μιας γλώσσας και το επίπεδο ανάπτυξης στην άλλη γλώσσα. Επιπρόσθετα, διαφωνεί με την υπόθεση ότι η γλώσσα είναι παγιωμένες ήδη από την αρχή της σχολικής ζωής του παιδιού με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αναφερθεί ουσιαστική ανάπτυξη από εκείνο το σημείο και μετά. Εκτός από αυτό, διαφωνεί με την ταύτιση της υπόθεσης των οριακών επιπέδων με αυτή της ημιγλωσσίας. Σύμφωνα με τον Cummins, οι εξωτερικοί παράγοντες και κυρίως μια πιθανή απαξίωση του πολιτισμού και της γλώσσας από μια κυρίαρχη ομάδα - και όχι τα ατομικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου από μόνος τους - ευθύνονται για μια ανεπαρκή ανάπτυξη της γλώσσας αυτής. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η υπόθεση των οριακών επιπέδων υποχωρεί - αν και δεν έχει ακυρωθεί - μπροστά στην υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, που δεν έχει αμφισβητηθεί στην ουσία της.

Οι πτυχές της γλωσσικής ικανότητας: Καθημερινή Γλώσσα,  
Ακαδημαϊκή Γλώσσα, Διακριτές Γλωσσικές Δεξιότητες

Καθημερινή γλώσσα και ακαδημαϊκή γλώσσα

Ο Cummins (2005) χαρακτηρίζει την επέκταση του παλαιότερου μοντέλου διαφοροποίησης των βασικών διαπροσωπικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων (BICS = Basic Interpersonal Communicative Skills) και της γνωστικής ακαδημαϊκής ικανότητας (CALP = Cognitive Academic Language Proficiency) ως «τρεις πτυχές ή διαστάσεις της γλωσσικής ικανότητας». Σύμφωνα με αυτή την τριμερή διάκριση, η ανάπτυξη της καθημερινής γλώσσας αποτελεί αποτέλεσμα της διαπροσωπικής επικοινωνίας των ανθρώπων χωρίς να μεσολαβεί ο ρόλος του σχολείου. Κι αυτό γιατί όλοι οι άνθρωποι μαθαίνουν να επικοινωνούν στην καθημερινότητά τους σε μια μορφή χωρίς να χρειάζεται να φοιτούν σε σχολείο. Η καθημερινή γλώσσα αναπτύσσεται σε μικρό σχετικά χρονικό διάστημα, έτσι που σε περίπου δυο χρόνια τα δίγλωσσα παιδιά να μην ξεχωρίζουν στην καθημερινή επικοινωνία από τους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους. Παράλληλα, το λεξιλόγιο της καθημερινής γλώσσας απαρτίζεται από λέξεις συχνής χρήσης (high frequency words). Στον αντίποδα, η ακαδημαϊκή γλώσσα αναπτύσσεται από τη σχολική φοίτηση και τη συστηματική διδασκαλία ενώ το λεξιλόγιό της αποτελείται από λέξεις μη συχνής χρήσης (low frequency words). Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας απαιτεί πολύ μεγαλύτερο χρονικό διάστημα ώστε οι δίγλωσσοι ομιλητές να φτάσουν σε επίπεδο τους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους. Συνοπτικά, δεν χρειάζεται μεγάλο χρονικό διάστημα για να φτάσουν όλα τα δίγλωσσα παιδιά στο επίπεδο των συνομήλικων μαθητών- ομιλητών της κυρίαρχης γλώσσας. Αντίθετα, ξοδεύουν δώδεκα ή και περισσότερα χρόνια στο σχολείο ώστε να αναπτύξουν την ακαδημαϊκή γλώσσα με τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους να αναπτύσσουν τη δική τους χωρίς να τους περιμένουν.

## Γλωσσικές δεξιότητες, γλωσσική ικανότητα, γλωσσική δυνατότητα, γλωσσική επάρκεια, γλωσσική επίδοση

Προτού αναλύσουμε τις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες, είναι αναγκαίο να αποσαφηνιστούν οι εξής πέντε όροι: γλωσσικές δεξιότητες, γλωσσική ικανότητα, γλωσσική επάρκεια, γλωσσική δυνατότητα και γλωσσική επίδοση. Αρχικά, οι **γλωσσικές δεξιότητες** συνήθως αναφέρονται σε ιδιαίτερα συγκεκριμένα και παρατηρήσιμα στοιχεία του ατόμου, όπως ο γραφικός του χαρακτήρας. Αντίθετα, η **γλωσσική ικανότητα** αποτελεί έναν γενικό όρο ο οποίος χρησιμοποιείται κυρίως για να περιγράψει μια εσωτερική-περισσότερο άδηλη παρά έκδηλη-διανοητική αναπαράσταση της γλώσσας. Είναι δηλαδή ένα υποκείμενο σύστημα που συνάγεται από τη γλωσσική πραγμάτωση. Πιο συγκεκριμένα, η γλωσσική πραγμάτωση αποτελεί την εξωτερική απόδειξη της γλωσσικής ικανότητας, η οποία μπορεί να τεκμηριωθεί μέσα από την παρατήρηση της γενικής γλωσσικής παραγωγής αλλά και κατανόησης του ατόμου (Cummins, 2001). Επιπρόσθετα, η **γλωσσική επάρκεια** χρησιμοποιείται ως πιο γενικός όρος με αποτέλεσμα πολλές φορές να γίνεται αόριστος. Η γλωσσική επάρκεια χρησιμοποιείται κάποιες φορές ως συνώνυμος όρος με αυτόν της γλωσσικής ικανότητας (π.χ. Ellies, 1985) και άλλες ως ένα αποτέλεσμα μετρήσιμο και συγκεκριμένο ενός γλωσσικού τεστ. Εκτός από τα παραπάνω, η **γλωσσική δυνατότητα** αποτελεί ακόμα έναν γενικό όρο. Άλλοι πιστεύουν ότι αποτελεί μια άδηλη προδιάθεση που είναι καθοριστική για τη γλωσσική επιτυχία του ατόμου ενώ άλλοι θεωρούν ότι φανερώνει το τρέχον γλωσσικό επίπεδο ενός ατόμου. Τέλος, η **γλωσσική επίδοση** συνήθως θεωρείται ότι αποτελεί απόρροια της συστηματικής διδασκαλίας σε αντίθεση με τη γλωσσική επάρκεια και τη γλωσσική δυνατότητα, οι οποίες

θεωρούνται αποτέλεσμα πολλών και διαφορετικών μηχανισμών. Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται ότι αποτελούν αποτέλεσμα ατομικών χαρακτηριστικών του ατόμου όπως για παράδειγμα η ευφυΐα, της συστηματικής μάθησης και τέλος της ανεπίσημης και μη προσχεδιασμένης γλωσσικής κατάκτησης μέσα από ποικίλες για παράδειγμα καθημερινές δραστηριότητες όπως οι κοινωνικές συναναστροφές.

### Γλωσσικές Δεξιότητες

Υπάρχουν τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες: η δεξιότητα της ανάγνωσης, της γραφής, της ακρόασης και της ομιλίας. Οι δεξιότητες αυτές κατατάσσονται σε δύο ομάδες, στις δεξιότητες της παραγωγής και στις δεξιότητες της πρόσληψης. Κατατάσσονται δηλαδή σε δύο διαστάσεις, στον γραπτό και τον προφορικό λόγο, όπως παρουσιάζεται στον ακόλουθο πίνακα:

	Προφορικότητα/ Προφορικός λόγος	Αλφαριθμητισμός/ Γραπτός λόγος
Δεξιότητες πρόσληψης	Ακρόαση	Ανάγνωση
Δεξιότητες παραγωγής	Ομιλία	Γραφή

Πηγή: Cummins, Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση, 2001

Οι γλωσσικές δεξιότητες είναι πολυδιάστατες με την κάθε μία να είναι λιγότερο είτε περισσότερο ανεπτυγμένη. Για παράδειγμα η δεξιότητα της ανάγνωσης μπορεί να χαρακτηριστεί ως βασική και απλή αλλά και ως απόλυτα ρέουσα και τέλεια. Επίσης, μπορεί

κάποιος να κατανοεί μια γλώσσα μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον όπως για παράδειγμα σε μια καφετέρια ή άλλο κατάστημα ενώ αντίθετα να αδυνατεί να την κατανοήσει σε ένα άλλο περιβάλλον όπως για παράδειγμα στο πλαίσιο ενός πανεπιστημιακού μαθήματος. Από τα προηγούμενα γίνεται φανερό πως οι τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε ολοένα πιο μικρές διαστάσεις και κλίμακες.

### Ημιγλωσσία / Διπλής Ημιγλωσσίας («Semilingualismus»)

Η πρώτη αναφορά της έννοιας της ημιγλωσσίας γίνεται από τον Αμερικανό Γλωσσολόγο Leonard Bloomfield (1927). Αναφέρει ότι ένας Ινδιάνος ομιλητής από το Μενομίμι με το όνομα «Λευκός Κεραυνός», ένας άντρας περίπου 40 ετών, ο οποίος προσπαθούσε να μάθει αγγλικά, όμως τελικά δεν μπορούσε να μιλήσει καμιά γλώσσα «υποφερτά». Μάλιστα, το λεξιλόγιό του χαρακτηρίζεται ως μικρό και οι γλωσσικές κατασκευές του φτωχές. Ο όρος «Semilingualismus» εμφανίζεται στη νεότερη διεθνή βιβλιογραφία για πρώτη φορά στην εργασία του Φιλανδού γλωσσολόγου Hansegard (1968 «diple halvsprakigket»). Με τον όρο αυτό, περιγράφει την ελλιπή γλωσσική ικανότητα που παρατήρησε σε δίγλωσσα παιδιά από τη Φιλανδία, που ζούσαν στη Σουηδία ως παιδιά μεταναστών. Στα παιδιά αυτά επιβλήθηκε η σουηδική γλώσσα σχεδόν ολοκληρωτικά χωρίς παράλληλα να τους έχει δοθεί εξισορροπημένη γλωσσική βοήθεια ή πληθώρα γλωσσικών ερεθισμάτων στη δεύτερη γλώσσα. Έτσι, σταμάτησε απότομα η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας τους. Παράλληλα, η σουηδική γλώσσα που αποτελούσε τη γλώσσα της πλειονότητας, έχοντας κυρίαρχη θέση

τόσο στην αγωγή όσο και στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών, αντικατέστησε τη μητρική τους γλώσσα, η οποία δε δέχτηκε καμιά δυνατότητα ανάπτυξης από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον. Το παραπάνω είχε ως αποτέλεσμα να παρουσιαστούν γλωσσικά, σχολικά και συναισθηματικά προβλήματα, γλωσσικές δυσκολίες αλλά και διαταραχές όπως αποδείχτηκε μέσα από διάφορες έρευνες και μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στα παιδιά αυτά ( Fthenakis et al, 1985, Toukoma & Skutnabb-Kangas 1977).

Το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας –στα Γερμανικά «doppelte Zweisprachigkeit», δεν αποτελεί ένα καινούριο φαινόμενο. Διαπιστώθηκε στη Βόρειο Αμερική, όταν η γλώσσα των παιδιών των Ινδιάνων, δέχτηκε επιδράσεις και πίεση από την αγγλική γλώσσα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να η μητρική γλώσσα των παιδιών αυτών να υπαναπτυχθεί χωρίς όμως παράλληλα να σημειώνεται ολοκληρωμένη και σωστή ανάπτυξη της αγγλικής γλώσσας (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Τα τελευταία τριάντα χρόνια το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας απασχόλησε πολλούς επιστήμονες σε διεθνές επίπεδο. Διάφορες μελέτες προσπαθούσαν να αιτιολογήσουν τα συμπτώματα του φαινομένου ενώ άλλες απέρριπταν την ύπαρξη της διπλής ημιγλωσσίας εφιστώντας την προσοχή σε όσους χρησιμοποιούν όρους «χωρίς επιστημονικό υπόβαθρο» (Oskaar, 1984). Ο Oskaar (1984) υποστηρίζει ότι ο όρος «διπλή ημιγλωσσία» δεν ευσταθεί επιστημονικά καθώς δεν θεμελιώνεται θεωρητικά. Πιο συγκεκριμένα, η διπλή ημιγλωσσία στηρίζεται στην υπόθεση που θεωρεί τη γλώσσα ως ένα μέγεθος στατικό και απόλυτο, το οποίο δηλαδή δεν αναπτύσσεται. Η γλώσσα όμως αποτελεί ένα συνεχώς εξελισσόμενο μέγεθος γι' αυτό και η παραπάνω υπόθεση δεν μπορεί να σταθεί σύμφωνα με τον Oskaar. Όμως, το επιχείρημα που χρησιμοποιεί ο Oskaar δεν ευσταθεί καθώς η ύπαρξη διπλής ημιγλωσσίας δεν συνεπάγεται της απόλυτης στασιμότητας της

ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας του ατόμου. Στα παιδιά που παρουσιάζεται η διπλή ημιγλωσσία, παρατηρείται έντονη βραδύτητα αναφορικά με τον ρυθμό με τον οποίο γίνονται οι αναπτυξιακές διαδικασίες καθώς παραμένουν για ένα μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στα αρχικά στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης, δεν παρατηρείται όμως στασιμότητα.

#### Η Υπόθεση της Κατανοητής Εισερχόμενης Πληροφορίας

Η υπόθεση της κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας (του κατανοητού εισερχόμενου μηνύματος) (comprehensible input), αναπτύχθηκε από τον Krashen (1985). Επικεντρώνεται στο ότι πρέπει να υπάρχει έκθεση σε κατανοητή -με τον έναν ή τον άλλο τρόπο- πληροφορία ώστε το άτομο να μάθει μια γλώσσα αλλά και να συνεχίσει να τη μαθαίνει. Κατανοώντας λοιπόν την πληροφορία, το άτομο στηρίζεται σε αυτή ώστε να κατανοήσει την επόμενη. Αυτό πρέπει να γίνεται τόσο συστηματικά, όσο και απρόσκοπτα. Η ελάχιστη προϋπόθεση που είναι απαραίτητη για την εκμάθηση μιας γλώσσας αλλά και γενικότερα για τη μάθηση, συμπυκνώνεται στον τύπου  $i+10$  στα πλαίσια μιας ευρύτερης βιγκοτσκιανής προσέγγισης. Πιο συγκεκριμένα, είναι απαραίτητο για τα δίγλωσσα παιδιά να προσλαμβάνουν πληροφορίες (i) κατανοητές σε αυτά, έτσι ώστε να μπορέσουν βασιζόμενα σε αυτές, να προχωρήσουν πέρα από αυτές (+1) στο φάσμα των δυνατοτήτων μάθησης που ο Vygotsky (1998) όρισε ως «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development). Ο Krashen (1985) όμως διευκρινίζει, ότι για να εξασφαλιστεί το  $i+10$  δεν αρκεί από μόνη της η έκθεση σε μια γλώσσα. Έτσι, δεν μπορεί να ταυτιστεί ούτε έμμεσα η προσέγγιση αυτή με αυτή της μέγιστης δυνατής έκθεσης σε μια γλώσσα στόχο. Αναφέρει μάλιστα, ότι οι πληροφορίες με τις οποίες ένας ομιλητής έρχεται σε επαφή, μπορεί να είναι πολλές αλλά μπορεί να μην προσφέρονται για την επίτευξη

του  $i+1$ . Είναι απαραίτητο επομένως, να σχεδιαστεί ένα περιβάλλον υποστηρικτικό καθώς και να επινοηθούν τρόποι (scaffolding) ώστε τα άτομα να κατανοούν τις πληροφορίες και να διασφαλιστεί το  $i+1$  (Walqui, 2007' Bruner & Sherwood, 1975' Cummins et al 2005). Επιπλέον, αν το σχολείο είναι οργανωμένο μονογλωσσικά, τότε δεν αποτελεί αυτονόητη αναγκαιότητα η διαμόρφωση -από το σχολείο- συνθηκών κατανόησης των πληροφοριών που δίνονται στους μαθητές. Με τον τρόπο αυτό, πολλοί δίγλωσσοι μαθητές βρίσκονται αρχικά στο «σκοτάδι», καθώς οι πληροφορίες που λαμβάνουν, δεν είναι πλαισιωμένες με τρόπο ώστε να γίνονται κατανοητές. Όταν όμως, αυτό παραταθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα, επηρεάζει αρνητικά τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, καθώς δεν υλοποιείται το  $i+1$ . Εκτός από αυτό, επηρεάζεται και η αίσθηση αποδοχής ή μη αποδοχής του μαθητή, ο οποίος δεν καταφέρνει να κατανοήσει όσα λέει ο δάσκαλος (Σκούρτου, 2011).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί το παράδειγμα που μας δίνει η Ανδρούσου (2005) σχετικά με τις εισερχόμενες πληροφορίες που δεν γίνονται κατανοητές. Στα πλαίσια μιας άσκησης για την ευαισθητοποίηση αναφορικά με τη μητρική γλώσσα, κατά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, προβλήθηκε ένα δεκάλεπτο βίντεο στη γαλλική γλώσσα χωρίς όμως μετάφραση ή υποτιτλισμό. Έπειτα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν την πλοκή που νομίζουν ότι έχει η ταινία, της οποίας όμως δεν καταλάβαιναν τη γλώσσα. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν στη θέση των μαθητών τους.



## Η υπόθεση της Διαγλώσσας/ Translanguaging

Η πρώτη αναφορά του όρου translanguaging γίνεται στον Baker (2011) προκειμένου να περιγράψει τη διδασκαλία του Cen Williams, ενός Ουαλού εκπαιδευτικού, ο οποίος τη δεκαετία του 1980 χρησιμοποιούσε κατά τη διδασκαλία του, με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο, εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας αλλά και μάθησης μέσα από τη χρήση δυο γλωσσών.

Σε διεθνές επίπεδο, η Ofelia García έχει αναδείξει με το έργο της πολλές από τις σύγχρονες διαστάσεις του θέματος. Πιο αναλυτικά, ο όρος translanguaging (διαγλωσσικότητα), σύμφωνα με τη García (2009), αναφέρεται στις πολλαπλές γλωσσικές στρατηγικές και πρακτικές, τις οποίες χρησιμοποιούν καθημερινά οι δίγλωσσοι ομιλητές ώστε να επικοινωνήσουν με το δίγλωσσο περιβάλλον τους έχοντας ως απώτερο σκοπό να μοιραστούν εμπειρίες τους, να μεγιστοποιήσουν τις γνώσεις τους, να δημιουργήσουν νοήματα αλλά και να κατανοήσουν καλύτερα το δίγλωσσο αυτό περιβάλλον στο οποίο ζουν.

Κατά το 3ο Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών (Τσοκαλίδου, 2015α, 2015β), ο όρος μεταφράστηκε στα ελληνικά ως διαγλωσσικότητα ή πιο απλά ΔΓ. Ο όρος διαγλωσσικότητα περιλαμβάνει τα πολλά και διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής επαφής καθώς και τους συναφείς όρους που χρησιμοποιήθηκαν στο παρελθόν. Ένας από τους όρους αυτούς είναι η «πολυεθνόλεκτος» (multiethnolect), που αναφέρεται στη χρήση του συνολικού γλωσσικού ρεπερτορίου των ομιλητών σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα, χωρίς να υπάρχει προσκόλληση στα πολιτικά και κοινωνικά σύνορα, όπως ορίζονται από τις αναγνωρισμένες και κυρίαρχες

ιδεολογικά γλώσσες, γνωστές και ως «ονοματισμένες γλώσσες» (Otheguy, García, & Reid, 2015· García, 2016· Τσοκαλίδου, 2016· Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2016).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η διαγλωσσικότητα σχετίζεται με τις ποικίλες γλωσσικές πρακτικές, που ακολουθούνται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, όπως η μετάφραση, η παράλληλη χρήση γλωσσών, η εναλλαγή κωδίκων, η μεταφορά στοιχείων ανάμεσα στις γλώσσες κ.ά. Ουσιαστικά η διαγλώσσα αποτελεί μια γέφυρα ανάμεσα στις δυο γλώσσες του ατόμου, ένα ενδιάμεσο γλωσσικό κατασκεύασμα που δημιουργεί ο ομιλητής από τη μητρική του γλώσσα προς τη γλώσσα στόχο (Αναστασιάδης-Συμεωνίδης κ.α., 2008).

Παρ'όλ'αυτά , η διαγλωσσικότητα διαφέρει ριζικά από αυτές τις γλωσσικές πρακτικές, αφού αναφέρεται στην ίδια τη γλωσσική διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας οι δίγλωσσοι μαθητές, εκτελούν τις λεκτικές πράξεις αναφορικά με την ανάγνωση, τη γραφή, τα νεύματα κ.λπ., ξεπερνώντας τα όποια όρια μεμονωμένων γλωσσών (García, 2011). Έτσι, η διαγλώσσα αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και πρακτική, η οποία βοηθά, μέσα από τη σύνθεση γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων, στη γλωσσική δημιουργικότητα (Tsokalidou, 2016).

Εκτός από τα παραπάνω, σύμφωνα με έρευνες των Velasco και García (2014), η διαγλωσσικότητα χρησιμοποιείται όχι μόνο στον προφορικό αλλά και στον γραπτό λόγο. Κι αυτό γιατί, στοιχεία ερευνών δείχνουν ότι οι δίγλωσσοι συγγραφείς χρησιμοποιούν τη διαγλωσσικότητα σε όλα τα στάδια της παραγωγής γραπτού λόγου, δηλαδή στη σχεδίαση, την επεξεργασία αλλά και την εφαρμογή χάρη στην αποτελεσματικότητά της ή για να λειτουργήσει ως «σκαλωσιά» για την παραγωγή λόγου. Μέσα από αυτές τις διαγλωσσικές

εκπαιδευτικές πρακτικές, οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να αποκομίσουν πολύ σημαντικά γλωσσικά και γνωστικά οφέλη αλλά και να αποκτήσουν ένα βασικό βοηθητικό στοιχείο προκειμένου να δημιουργήσουν νόημα. Τέλος, μπορούν να αξιοποιήσουν όλες τις πηγές τους – γλωσσικές και πολιτισμικές- ώστε να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και τις μεταγνωστικές τους ικανότητες (Velasco & García, 2014).

## Η χρήση της μητρικής γλώσσας ως «σκαλωσιά» για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας/ στην εκπαίδευση παιδιών μειονοτήτων

Όπως αναφέρει και η Τριάρχη-Herrmann (2000), αν η εκπαίδευση των παιδιών των μειονοτήτων γίνεται στη μητρική γλώσσα κατά ένα μεγάλο βαθμό ενώ παράλληλα η διδασκαλία της γλώσσας που ομιλείται από την πλειονότητα περιορίζεται σε λίγες μόνο εβδομαδιαίες ώρες και αυτό το πρόγραμμα παραμένει σταθερό για πολλά ακαδημαϊκά χρόνια, τότε δεν προσφέρονται οι κατάλληλες δυνατότητες στα παιδιά ώστε να αναπτυχθεί η δεύτερη γλώσσα. Έτσι, η ενσωμάτωση και η ένταξή τους στην κοινωνία όπου ζουν καθίσταται δύσκολη. Αποτέλεσμα αυτού αποτελεί η εμφάνιση ποικίλων και πολύπλευρων δυσκολιών και προβλημάτων, που παρουσιάζονται σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς της ζωής των ατόμων αυτών. Πρέπει λοιπόν να λαμβάνονται υπόψη όλες οι διαστάσεις της προβληματικής

της εκπαίδευσης των δίγλωσσων παιδιών στα δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν παιδιά μειονοτήτων.

## Το λάθος στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας

Σύμφωνα με τις σύγχρονες απόψεις της εξελικτικής ψυχολογίας, αναφορικά με τα λάθη στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, αυτά αποτελούν ενδιάμεσες αναπτυξιακές βαθμίδες στις διαδικασίες μάθησης, που κατευθύνονται από τον εκπαιδευτικό αλλά και από τους ίδιους τους μαθητές (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

## Γραμματισμός και δεύτερη γλώσσα

### Η έννοια του γραμματισμού

Ως όρος ο «γραμματισμός» εμφανίστηκε σχετικά πρόσφατα στην ελληνική βιβλιογραφία και συνδέθηκε με την έννοια της γλώσσας. Η αναφορά στον γραμματισμό ταυτίζεται συνήθως με

τον γλωσσικό γραμματισμό. Αρχικά, ο όρος του γραμματισμού για πολλούς αιώνες παρέπεμπε στην έννοια του αλφαριθμητισμού, δηλαδή στην εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης. Κατ' επέκταση, αλφαριθμητισμένο θεωρούνταν το άτομο, το οποίο γνωρίζει γραφή και ανάγνωση, χωρίς η έννοια του αλφαριθμητισμού να λαμβάνει κοινωνικές προεκτάσεις. Το σχολείο ήταν αυτό που μπορούσε να αναλάβει τον αλφαριθμητισμό του ατόμου μέσα από την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης.

Αργότερα, τα πρώτα χρόνια του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η έννοια του γλωσσικού γραμματισμού συνδέθηκε με τη λογοτεχνία αλλά και τους τρόπους γραφής της. Άτομα που κατείχαν τον γλωσσικό γραμματισμό θεωρούνταν όσα μπορούσαν να εκτιμούν τα έργα λογοτεχνίας ως έργα τέχνης, να αντιλαμβάνονται τα νοήματα των συγγραφέων στα εκάστοτε έργα καθώς και να είναι εξοικειωμένοι με τον λογοτεχνικό λόγο. Επιπρόσθετα, το σχολείο έδινε μεγαλύτερη βαρύτητα στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας μέσα από την παραγωγή κειμένων βάσει λογοτεχνικών κειμένων ή την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Ακόμα, αξίζει να σημειωθεί ότι πίσω από αυτή την ταύτιση του γλωσσικού γραμματισμού με τη λογοτεχνία, υπέβασκε η αντίληψη ότι η λογοτεχνική παραγωγή αλλά και η τέχνη αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα ατόμων με ιδιαίτερη προσωπικότητα (Χατζησαββίδης, 2007).

Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, το περιεχόμενο του γλωσσικού γραμματισμού άλλαξε και άρχισε επιπλέον να αποκτά κοινωνικές διαστάσεις ενώ παράλληλα δεν συνδεόταν πια αυστηρά με τη γλώσσα και τη λογοτεχνία. Αργότερα, η έννοια του γραμματισμού επανανοηματοδοτήθηκε αποτελώντας πια το σύνολο των γνώσεων αλλά και των δεξιοτήτων

ενός ατόμου, που επιτρέπουν σε αυτό να εμπλέκεται σε όλες τις δραστηριότητες των ατόμων της ομάδας καθώς και της κουλτούρας στην οποία είναι μέλος.

Από το 1960 μέχρι τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η έννοια του γραμματισμού διευρύνθηκε, έχοντας παράλληλα αποδεσμευτεί τελείως από τη γλώσσα. Περισσότερο συνδέθηκε με κοινωνικές παραμέτρους. Αποτελούσε πλέον ένα σύνολο δεξιοτήτων ενός ανθρώπου που είναι απαραίτητες για τον άνθρωπο ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστεί τη ζωή του, πέρα από την ανάγνωση και τη γραφή (Χατζησαββίδης, 2007). Ένας πρόσφατα διατυπωμένος ορισμός, επιχειρεί να περιγράψει το εύρος της έννοιας, διατυπώθηκε από τον αυστραλιανό σύμβουλο στον γραμματισμό των ενηλίκων και αναφέρεται από τον Baynham (2002:21). Πιο συγκεκριμένα, «Ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη. Περιλαμβάνει επίσης και τον αριθμητισμό. Περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Για μια τεχνολογικά προηγμένη χώρα όπως η Αυστραλία, στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός, που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία».

## Είδη γραμματισμού

### Λειτουργικός γραμματισμός

Οι μελέτες στον χώρο του γραμματισμού διαφοροποιούνται συχνά ανάμεσα σε δύο διαφορετικές κατευθύνσεις μέσα στις οποίες προσεγγίζεται ο γραμματισμός, αυτή του λειτουργικού γραμματισμού και αυτή του κριτικού γραμματισμού. Ο **λειτουργικός γραμματισμός** αναφέρεται στις δεξιότητες που χρειάζεται να αναπτύξει το άτομο ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθει στις εκάστοτε απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Επιπρόσθετα, ο **λειτουργικός γραμματισμός** είναι τόσο μετρήσιμος όσο και ποσοτικός. Σκοπός της εκπαίδευσης είναι η επίτευξη των κοινωνικών στόχων και η παροχή πρόσβασης σε συγκεκριμένα είδη γραμματισμού (Μητσικοπούλου, 2001).

Σύμφωνα με την UNESCO (1962), ο λειτουργικός γραμματισμός αναφέρεται στη βασική γνώση και στις δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση και τη γραφή, που καθιστούν ικανό ένα άτομο να εμπλακεί σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες, που απαιτούν γραμματισμό, ώστε να είναι σε θέση να λειτουργήσει αποτελεσματικά στην ομάδα ή στην κοινότητά του. Επιπρόσθετα, οι δεξιότητες αυτές δίνουν τη δυνατότητα στο άτομο να συνεχίζει να τις χρησιμοποιεί ώστε να διευρύνει την προσωπική του ανάπτυξη αλλά και την ανάπτυξη της κοινότητάς του (Unesco 1962). Κατ' επέκταση, στον λειτουργικό γραμματισμό δίνεται έμφαση στη χρήση της γλώσσας κι έτσι το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στην πλαισιωμένη γλώσσα δηλαδή στη γλώσσα εντός συμφραζομένων. Εκτός από αυτό, στόχο αποτελεί η ανάπτυξη της ικανότητας χρήσης της γλώσσας έτσι ώστε να καθίσταται δυνατή η ανταλλαγή νοημάτων σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις.

Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι οι επικοινωνιακές προσεγγίσεις (communicative approaches) αναφορικά με τη γλωσσική διδασκαλία ξεκίνησαν από τον λειτουργικό

γραμματισμό. Πρέπει λοιπόν μαθητές να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο δομούνται τα κείμενα, τα οποία ανήκουν σε συγκεκριμένα κειμενικά είδη. Επίσης, πρέπει να μπορούν να διακρίνουν τις λεξικογραμματικές δομές οι οποίες συναντώνται σε αυτά τα είδη, τις διαφορές που υπάρχουν για παράδειγμα ανάμεσα σε μια περιγραφή και μια αφήγηση κ.ά. Τέλος, η διδασκαλία των μαθητών βασίζεται σε σταθερά χαρακτηριστικά ορισμένων επιλεγμένων ειδών κειμένων. Παράλληλα, οι μαθητές καλούνται να παράγουν κείμενα των οποίων τα βασικά χαρακτηριστικά ταιριάζουν με τα εκείνα τα χαρακτηριστικά των μοντέλων που διδάχθηκαν, έτσι ώστε να μπορούν να δρουν αποτελεσματικά στον κοινωνικό χώρο.

### Κριτικός γραμματισμός

*Ο κριτικός γραμματισμός έχει ως στόχο την ευαισθητοποίηση των πολιτών αναφορικά με τις λειτουργίες των κυρίαρχων μορφών γραμματισμού, αλλά και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης απέναντί τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μορφές του γραμματισμού, όπως και οι χρήσεις της γλώσσας, διαμορφώνουν αλλά και διαμορφώνονται μέσω ιδεολογικών θέσεων οι οποίες είναι συνδεδεμένες με μορφές κοινωνικής εξουσίας. Όπως και στον λειτουργικό γραμματισμό, δίνεται επίσης έμφαση εδώ στην επίτευξη κοινωνικών στόχων, που όμως δεν θεωρούνται δεδομένοι αλλά υπόκεινται σε κριτική ανάλυση όντας μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μητσικοπούλου, 2001).*



## Παιδαγωγική του γραμματισμού

Η παιδαγωγική του γραμματισμού έχει ως στόχο τη σύνδεση της μάθησης με την κοινωνία, έτσι ώστε οι μαθητές να γίνουν αυτόνομοι αλλά και κριτικοί πολίτες. Πιο συγκεκριμένα, στην παιδαγωγική του γραμματισμού τα κείμενα που τίθενται υπό διαπραγμάτευση και διδασκαλία είναι κείμενα, τα οποία έχουν νόημα για τους μαθητές ενώ παράλληλα δημιουργούν αφορμές για κριτική προσέγγιση. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση, έτσι ώστε αυτή να είναι περισσότερο αποτελεσματική. Επιπρόσθετα, τα κείμενα διδασκαλίας δε νοηματοδοτούνται με βάση τις απόψεις του διδάσκοντα αλλά ούτε και με βάση την εκάστοτε κυρίαρχη κοινωνικά άποψη. Νοηματοδοτούνται βάσει όσων πιστεύει ο κάθε μαθητής- αποδέκτης. Με τις προϋποθέσεις αυτές, δημιουργούνται συνθήκες για διάλογο στη σχολική τάξη μεταξύ των πολιτισμών, του κυρίαρχου λόγου του σχολείου, των λόγων που φέρουν οι μαθητές και τέλος του λόγου που φέρνουν τα κείμενα υπό διαπραγμάτευση. Έτσι, οι όποιες πολιτικές, πολιτισμικές αλλά και ιδεολογικές διαφοροποιήσεις που υπάρχουν μεταξύ των ομάδων και των μεμονωμένων ατόμων γίνονται αφορμή για την παραγωγή ενός άλλου λόγου, ο οποίος επιτρέπει την πρόσβαση του μαθητή

στο κοινωνικό γίνεσθαι. Κατ' επέκταση, ο λόγος του διδάσκοντα τίθεται υπό διαπραγμάτευση κι έτσι αποφεύγεται η διδακτική αυθαιρεσία και η αυταρχικότητα των διδασκόντων. Τέλος, η παιδαγωγική του γραμματισμού αποτελεί ένα πλαίσιο στο οποίο επιτρέπεται η εμπλοκή του μαθητή στο κοινωνικό γίνεσθαι της τάξης.

## Ο γραμματισμός στη δεύτερη γλώσσα

### α. Αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας

Από τη δεκαετία του '60 ήδη μέχρι και σήμερα, το ερώτημα του αν αλλά και σε ποιον βαθμό επηρεάζει η μητρική γλώσσα του ατόμου την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας, έχει απασχολήσει πολλές έρευνες αναφορικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση αλλά και αναφορικά με τη διαδοχική κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Με βάση τα ερευνητικά αποτελέσματα, η πρώτη γλώσσα επιδρά με τρόπο αποφασιστικό στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας και αυτή η επίδραση εξαρτάται από σειρά παραγόντων. Για παράδειγμα από τις ομοιότητες που πιθανά σημειώνονται ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα του παιδιού. Αναλυτικότερα, οι περισσότερες ομοιότητες συνάδουν με μεγαλύτερη επίδραση της πρώτης γλώσσας στην κατάκτηση της δεύτερης ενώ αντίθετα, λιγότερες ομοιότητες συνεπάγονται μικρότερης επίδρασης στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Γι' αυτόν τον λόγο, όταν ένα άτομο θέλει να μάθει μια δεύτερη είτε μια ξένη γλώσσα, συνιστάται να διαπιστώνεται το

επίπεδο κατοχής της μητρικής του γλώσσας, πριν από την έναρξη των αντίστοιχων μαθημάτων. Με αυτόν τον τρόπο, τα όποια λάθη τυχόν σημειώνονται κατά τη διάρκεια της κατάκτησης των διάφορων γλωσσικών δομών, κατανοούνται καλύτερα (Τριάρχη- Herrmann, 2000).

Επιπλέον, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ενίσχυση της υποδομής των δίγλωσσων παιδιών στην πρώτη τους γλώσσα εννοιολογικά καθόλη τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου, έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας βάσης ώστε να αναπτυχθούν οι ακαδημαϊκές γλωσσικές δεξιότητες των ατόμων στη δεύτερη γλώσσα μακροπρόθεσμα. (Collier 1992, Fishman 1976, Lambert 1975, Swain 1979, στον Cummins, 2005, σ. 129). Τα εμπειρικά δεδομένα φαίνεται να επιβεβαιώνουν αυτή την άποψη, καθώς αποδεικνύουν ότι τόσο η εννοιολογική γνώση (conceptual knowledge) όσο και οι δεξιότητες στην πρώτη γλώσσα, μεταφέρονται στη δεύτερη (Cummins, 2005, σ. 136). Επιπρόσθετα, έρευνες των Skutnabb-Kangas και Toukoma (1976) οι οποίες διεξήχθησαν σε σχολεία της Σουηδίας με παιδιά μεταναστών τα οποία είχαν καταγωγή από τη Φιλανδία, διαπιστώθηκε ότι όσα παιδιά είχαν κατακτήσει τη μητρική τους γλώσσα (Γ1) σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο, ήταν ικανά με τη βοήθειά της να αποκτήσουν και αρκετές γνώσεις στη δεύτερη γλώσσα (Γ2). Στον αντίποδα, τα παιδιά που είχαν μεταναστεύσει σε μικρότερη ηλικία και κατ'επέκταση είχε διαταραχθεί η εξέλιξη στη μητρική τους γλώσσα, παρουσίασαν και στην πρώτη αλλά και στη δεύτερη γλώσσα τους χαμηλές γλωσσικές επιδόσεις κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής τους φοίτησης. Βάσει του μοντέλου της Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας (common underlying proficiency), εκείνες οι πλευρές της ικανότητας του δίγλωσσου ατόμου, που συνδέονται με τη λογική του γραπτού λόγου (literacy), στη Γ1 αλλά και στη Γ2, θεωρείται ότι είναι κοινές

μεταξύ των δύο γλωσσών, παρά το ότι οι επιφανειακές πλευρές τους είναι ξεχωριστές (Cummins, 2005). Με τον τρόπο αυτό, η μεταφορά από τη μια γλώσσα στην άλλη είναι δυνατή, μεταφορά τόσο δεξιοτήτων οι οποίες σχετίζονται με τον γραπτό λόγο όσο και γνωστικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Αυτό βέβαια προϋποθέτει το σχολείο ή το ευρύτερο περιβάλλον του ατόμου να μπορεί να παράσχει τα κατάλληλα κίνητρα (Cummins, 2005).

Εκτός από τα παραπάνω, σε μια ακόμη έρευνα που διεξήχθη αναφορικά με την επίδραση της μητρικής γλώσσας στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, διεφάνη ότι η μητρική γλώσσα επιδρά θετικά στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Θεοδοσιάδου, 2011). Αναλυτικότερα, εφαρμόστηκε από την ερευνήτρια μια διδακτική παρέμβαση σε μια τάξη ενός δημοτικού σχολείου της Κύπρου. Στην τάξη αυτή φοιτούσαν δίγλωσσα παιδιά τα οποία είχαν καταγωγή από τη Ρουμανία. Τα παιδιά λοιπόν διδάχθηκαν τέσσερις διαφορετικές ιστορίες, από τις οποίες οι δύο ήταν στην ελληνική γλώσσα και οι άλλες δύο στη μητρική τους γλώσσα. Επιπλέον, τα παιδιά μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους γλώσσα ελεύθερα έτσι ώστε να μπορέσουν να εξηγήσουν λέξεις ή φράσεις αλλά και κατά την επικοινωνία μεταξύ τους. Μετά το τέλος κάθε ιστορίας, τα παιδιά έπρεπε να διηγηθούν την ιστορία που διδάχθηκαν στη γλώσσα-στόχο δηλαδή στα ελληνικά, ενώ παράλληλα αξιολογούνταν επίσης και με γραπτή δοκιμασία. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι, η γενική επίδοση των παιδιών αυξήθηκε σχετικά με την παραγωγή προφορικού αλλά και γραπτού λόγου στη δεύτερη γλώσσα, όταν αυτά χρησιμοποίησαν τη μητρική τους γλώσσα. Παράλληλα, η γενική τους επίδοση αναφορικά με την κατανόηση τόσο προφορικού όσο και γραπτού λόγου στη δεύτερη γλώσσα επίσης αυξήθηκε.

## β. Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών

Σε έρευνα των Βοσκάκη & Μαστορόγιαννη (2018) σχετικά με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, και πιο συγκεκριμένα σχετικά με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης, σε παιδιά από 8 ως 10 χρονών, διαπιστώθηκε ότι όταν τα παιδιά είχαν κληθεί να δημιουργήσουν ένα σχετικό οπτικοακουστικό έργο αφού είχαν παρακολουθήσει προγουμένως μια ψηφιακή αφήγηση του παραμυθιού, σημείωναν μεγαλύτερη αλλά και συνάμα πιο γρήγορη πρόοδο αναφορικά με την ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα σε αντίθεση με όσα είχαν καταφέρει έχοντας παρακολουθήσει την παραδοσιακή μέθοδο αφήγησης.

Εκτός από αυτό, έχει αποδειχθεί ότι η χρήση βίντεο κατά τη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο ώστε να επιτευχθεί η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Αναλυτικότερα, τα βίντεο βοηθούν τους μαθητές να επαναλαμβάνουν τα γλωσσικά σημεία που πιθανά δεν κατανοούν, τους βοηθούν να ρυθμίζουν την ταχύτητα με την οποία ο λόγος εκφέρεται ενώ παράλληλα είναι δυνατό να υπάρχει υποτιτλισμός των βίντεο. Αυτό προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές να έχουν πρόσβαση ταυτόχρονα στον προφορικό αλλά και στον γραπτό λόγο (Χαραλαμποπούλου, 2009). Σε έρευνες που έγιναν τέλος σχετικά, έχει καταγραφεί ότι όσοι δίγλωσσοι μαθητές διδάσκονται κείμενα στη δεύτερη γλώσσα μέσω υποτιτλισμένων βίντεο, χρησιμοποιούν συνήθως πολύ πιο συχνά και συστηματικά όποιες νέες λέξεις μαθαίνουν σε αντίθεση με τους δίγλωσσους μαθητές, που διδάσκονται κείμενα στη

δεύτερη γλώσσα αποκλειστικά μέσω έντυπου υλικού (Σκούρτου, Βρατσάλης, & Γκόβαρης, 2004).

#### γ. Αξιοποίηση Πολυτροπικών κειμένων

Η χρήση πολυτροπικών κειμένων αποτελεί μια αποτελεσματική εκπαιδευτική πρακτική για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Κι αυτό γιατί βοηθά στην ταχύτερη εκμάθηση της γλώσσας ενισχύοντας παράλληλα τον διαπολιτισμικό γραμματισμό των μαθητών. Αυτό είναι δυνατό να αποδειχτεί και μέσω των ευρημάτων της έρευνας η οποία διεξήχθη σε Τάξη Υποδοχής ενός δημοτικού σχολείου στη Θεσσαλονίκη, στο οποίο φοιτούσαν μαθητές αλλά και μαθήτριες με προσφυγική καταγωγή (Μπασιούρη, 2019). Αναλυτικότερα, η ερευνήτρια αξιοποίησε πολλές αλλά και διαφορετικές μορφές πολυτροπικών κειμένων. Για παράδειγμα, έγινε χρήση ταινιών μικρού μήκους, πολυτροπικού παραμυθιού, φωτογραφιών αλλά και ηλεκτρονικού χάρτη, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να κατανοήσουν ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι να μεταφερθεί ένα μήνυμα, εκτός από τον τρόπο της γλώσσας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας έγινε φανερό ότι η χρήση πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, προσφέρει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα αυτή, βελτίωσαν τις δεξιότητές τους όσον αφορά την κατανόηση αλλά και την παραγωγή γραπτών, προφορικών και πολυτροπικών κειμένων στην ελληνική γλώσσα.

Παρόμοια συμπεράσματα σημειώθηκαν επίσης και στην έρευνα της Παπαδάκη (2020) κατά τη διάρκεια της οποίας έγινε εφαρμογή ενός προγράμματος κριτικού γραμματισμού έτσι ώστε να αναπτυχθούν οι παραγωγικές δεξιότητες τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου των μαθητών στη δεύτερη γλώσσα. Αναλυτικότερα, εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να βοηθήσει ο κριτικός γραμματισμός, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής δεκατριών δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών ενός ιδιωτικού γαλλόφωνου σχολείου, οι οποίοι φοιτούσαν στην πέμπτη (Ε΄) τάξη Δημοτικού, μέσω της χρήσης πολυτροπικών κειμένων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η χρήση πολυτροπικών κειμένων, σε διάφορες γλώσσες, είχε σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός ευχάριστου αλλά συνάμα και οικείου κλίματος στην τάξη ευνοώντας τη διδακτική εφαρμογή. Επιπρόσθετα, ορισμένοι μαθητές, αν και στην αρχή δίσταζαν, στο τέλος οδηγήθηκαν στην παραγωγή προφορικού αλλά και γραπτού λόγου στην ελληνική γλώσσα, ωθούμενοι από τη χρήση πολυτροπικών κειμένων.

#### δ. Κατασκευή Κειμένων Ταυτότητας

Ακόμα ένα διδακτικό εργαλείο, το οποίο ενθαρρύνει τα παιδιά - και κυρίως τα παιδιά τα οποία ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες- να αναπτύξουν δεξιότητες γραμματισμού μέσω της κατασκευής πολυτροπικών κειμένων ή μέσω της εκτέλεσης καλλιτεχνικών δρώμενων που αντανακλούν τις ταυτότητές τους, αποτελούν τα κείμενα ταυτότητας (identity texts)(Cummins & Early, 2011).

Επιπρόσθετα, μέσα από τα κείμενα ταυτότητας, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να συνδέσουν τη γλώσσα του σχολείου τους τόσο με τις γλώσσες όσο και με τις όποιες γλωσσικές ποικιλίες οι οποίες τους χαρακτηρίζουν μέσα από τη διαγλωσσικότητα (Γσοκαλίδου,2017). Αξίζει να σημειωθεί ότι σε έρευνα που διεξήχθη σε μια μεικτή τάξη νηπιαγωγείου, στην οποία η εξέταση τόσο της τάξης όσο και των μελών της γινόταν μέσα από τη χρήση αλλά και την αξιοποίηση των κειμένων ταυτότητας, έγινε εμφανές ότι τόσο τα παιδιά όσο και οι γονείς τους, βοηθήθηκαν ώστε να εκφράσουν στοιχεία της ταυτότητας τους, τα οποία δεν έβρισκαν χώρο στην τάξη παραδοσιακά (Κομπιάδου, 2021).

Επιπλέον, από την έρευνα αυτή προέκυψε ότι η γνωριμία με τις ποικίλες πραγματικότητες των μαθητών αλλά και των γονιών τους βοήθησε έτσι ώστε τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας στο σύνολό τους να αποκτήσουν περισσότερες εμπειρίες αλλά και βιώματα. Ακετά προγράμματα διεξάγονται στην Ελλάδα στα οποία γίνεται χρήση κειμένων πολυγλωσσικής αλλά και πολυτροπικής ταυτότητας αναφορικά με την εκπαίδευση καθώς και την καλλιέργεια της ψυχικής υγείας των παιδιών - προσφύγων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Κέντρο Πρόληψης «Δίκτυο Άλφα», το οποίο έχει εγκαινιάσει εργαστήρια, που ονομάζονται «Γέφυρες». Στα εργαστήρια αυτά γίνεται χρήση κειμένων πολυγλωσσικής πολυτροπικής ταυτότητας με στόχο την ενίσχυση της πολλαπλής ταυτότητας των παιδιών - προσφύγων (Ζουντουρίδου, Λαγουμάκη, Μακρογιάννη, Μαρόγλου, & Σπυροπούλου, 2017).

Τέλος, κείμενα ταυτότητας έχουν δημοσιευτεί επίσης και στο περιοδικό «Πολύδρομο», όπου δίνεται η δυνατότητα έκφρασης τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικες της δικής τους μεταναστευτικής εμπειρίας καθώς και της ιδιαίτερης πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής



ταυτότητάς τους (Σκούρτου & Κούρτη-Καζούλη, 2016). Τα ερευνητικά δεδομένα αλλά και η ύπαρξη προγραμμάτων στα οποία γίνεται χρήση κειμένων ταυτότητας, ενισχύουν την άποψη ότι η κατασκευή κειμένων ταυτότητας αποτελεί μια εκπαιδευτική δραστηριότητα που προάγει τις δεξιότητες γραμματισμού στη δεύτερη γλώσσα. Τέλος, συμβάλλει στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ενώ παράλληλα προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν με τρόπο δημιουργικό τη μητρική αλλά και τη νέα τους γλώσσα (Garcia, Skutnabb-Kangas, & Torres-Guzman, 2007).

#### ε. Προώθηση της διαγλωσσικότητας

Ως εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και ως πρακτική, η διαγλωσσικότητα συμβάλλει στη γλωσσική αλλά και στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών στη δεύτερη γλώσσα, με βάση έρευνες των Velasco και Garcia (2014). Αναλυτικότερα, η χρήση διαγλωσσικών πρακτικών βοηθά στην καλλιέργεια της γλωσσικής δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της σύνθεσης ποικίλων γλωσσικών καθώς και πολιτισμικών πολυτροπικών στοιχείων (Τσοκαλίδου, 2017α). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Hornberger (2003), η οποία αναφέρει ότι υπάρχει μεγιστοποίηση της μάθησης, όταν προσφέρεται η δυνατότητα στους μαθητές άντλησης στοιχείων από το σύνολο των γλωσσικών δεξιοτήτων από τις οποίες χαρακτηρίζονται, αντί οι μαθητές να περιορίζονται από τις μονογλωσσικές πρακτικές διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, σημειώνεται από την Garcia (2009) ότι οι διαγλωσσικές πρακτικές έχουν θετική επιρροή στη στάση των μαθητών προς το σχολείο. Κι αυτό γιατί μέσω της δημιουργίας ασφαλών χώρων στους οποίους οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν το γλωσσικό τους ρεπερτόριο ελεύθερα, ενισχύεται η ταυτότητά τους και παράλληλα νιώθουν αποδοχή από το σχολικό τους

περιβάλλον. Παρ'όλ'αυτά, ο Canagarajah (2011) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές συμβάσεις που υπάρχουν. Επιπλέον, τονίζεται ότι οι γλωσσικοί κώδικες καθώς και οι αξίες των πολύγλωσσων μαθητών καθίσταται αναγκαίο να εισάγονται στην εκπαιδευτική πράξη με κατάλληλο τρόπο.

## Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ

### Εισαγωγή στον Θεσμό των Τάξεων Υποδοχής

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.), στα πλαίσια των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έχει ως βασική αρχή την προώθηση μέτρων τα οποία αποβλέπουν στην άρση των ανισοτήτων αλλά και στη διασφάλιση ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Στο πλαίσιο αυτό, με τον Νόμο 3879/2010, (ΦΕΚ 163 Α), άρθ. 26, παρ. 1α και 1β, εισάγεται ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. «...Στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής,[...] Επιπρόσθετα, ρυθμίζονται τα θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία των Ζ.Ε.Π., τη στελέχωσή τους με προσωπικό, την απασχόληση εκπαιδευτικών κατ' αναλογία του αριθμού των μαθητών που χρήζουν διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης και κάθε σχετικό θέμα». Στόχος είναι η μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μαθητών/τριών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες αλλά και μαθητών/τριών με πολιτισμικές καθώς και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες. Επίσης, στόχο αποτελεί η βελτίωση

των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών/μαθητριών, κυρίως αναφορικά με τον γραμματισμό και τον αριθμητισμό τους. Επιπρόσθετα, ένας ακόμη στόχος είναι η βελτίωσή τους σε συμπληρωματικά αντικείμενα, έτσι ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στο πρόγραμμα σπουδών τους και φυσικά να παραμείνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ολοκληρώνοντας εντέλει τις σπουδές τους. Επομένως, η παραπάνω πράξη στοχεύει στην ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης αλλά και την αποτελεσματική ένταξη των προαναφερόμενων μαθητών/τριών.

Εκτός από τα παραπάνω, η Πράξη αποσκοπεί στην εκπαίδευση και την ομαλή προσαρμογή των προσφυγοπαίδων. Σε αυτό το πλαίσιο, υπάρχει πρόβλεψη εμπλουτισμού του εκπαιδευτικού δυναμικού όσων Γυμνασίων, Γενικών αλλά και Επαγγελματικών Λυκείων χρήζουν υποστήριξης για την ένταξη των παραπάνω μαθητών/τριών (επομένως προβλέπεται οριζόντια παρέμβαση σε όλα τα Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια τα οποία εμφανίζουν σχετικούς πληθυσμούς μαθητών/τριών). Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί που θα απασχοληθούν στα πλαίσια της Πράξης αυτής, θα στελεχώσουν τις Τάξεις Υποδοχής έχοντας ως κύριο αντικείμενο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας καθώς και τη διδακτική στήριξη σε άλλα αντικείμενα, έτσι ώστε να διευκολύνεται η ομαλή προσαρμογή αλλά και η παραμονή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών/τριών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, των μαθητών/τριών με πολιτισμικές αλλά και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες και τέλος των προσφυγοπαίδων.

Αναφορικά με την εκπαίδευση των μαθητών/τριών που δεν έχουν τη γνώση της ελληνικής γλώσσας που απαιτείται (Ρομά, Αλλοδαπών, Προσφύγων, Παλιννοστούντων, Ευάλωτων

Κοινωνικών Ομάδων κτλ.) διαμορφώνεται στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής αλλά και διδακτικής παρέμβασης, που δίνει τη δυνατότητα στη σχολική μονάδα, αφού σταθμίσει τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών αυτών καθώς και τις δυνατότητές της, να προβεί στην επιλογή εκείνου του σχήματος που μπορεί να τους παρέχει πρόσθετη διδακτική υποστήριξη, έχοντας ως σκοπό να τους βοηθήσει να προσαρμοστούν αλλά και να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις όπου είναι εγγεγραμμένοι/ες, σύμφωνα με τη νομοθεσία.

Ειδικότερα:

Το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ αποτελείται από δύο κύκλους οι οποίοι εντάσσονται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου:

- ❖ Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ι ΖΕΠ
- ❖ Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) ΙΙ ΖΕΠ

Στις Τ.Υ. Ι ΖΕΠ φοιτούν μαθητές/τριες που χαρακτηρίζονται από ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Σε αυτές τις τάξεις ακολουθείται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας το οποίο περιλαμβάνει 15 ώρες. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες που φοιτούν σε Τ.Υ. Ι ΖΕΠ, παρακολουθούν και μαθήματα στην κανονική τους τάξη, όπως

- Μαθηματικά
- Φυσική Αγωγή
- Μουσική
- Πληροφορική

- Ξένη Γλώσσα ή και άλλο μάθημα, βάσει απόφασης του Συλλόγου Διδασκόντων, σε συνεργασία πάντα με τον οικείο Συντονιστή Εκπαιδευτικό.

Η φοίτηση στην Τ.Υ. Ι ΖΕΠ διαρκεί ένα διδακτικό έτος ενώ παράλληλα υπάρχει η δυνατότητα επέκτασης ενός (1) επιπλέον διδακτικού έτους.

Από την άλλη, στις Τ.Υ. ΙΙ ΖΕΠ φοιτούν μαθητές που χαρακτηρίζονται από μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας, το οποίο είναι πιθανό να δημιουργεί δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων στην κανονική τάξη. Έτσι, για τους μαθητές που θα φοιτήσουν στις Τ.Υ. ΙΙ ΖΕΠ, προσφέρεται υποστήριξη στην ελληνική γλώσσα ή ακόμα και σε περισσότερα μαθήματα μέσα στην κανονική τάξη με παράλληλη διδασκαλία (δηλαδή με δεύτερο εκπαιδευτικός στην τάξη) ή εκτός κανονικής τάξης. Επιπλέον, η φοίτηση στις Τάξεις Υποδοχής ΙΙ διαρκεί έως δυο (2) διδακτικά έτη με τα έτη αυτά να αυξάνονται σε τρία σε εξαιρετικές περιπτώσεις, βάσει της απόφασης του Συλλόγου Διδασκόντων, όντας παράλληλα σε συνεργασία με τον οικείο Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου.

Οι μαθητές που έχουν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους στις Τ.Υ. ΙΙ ΖΕΠ, δεν είναι δυνατό να επιστρέψουν σε Τάξεις Υποδοχής είτε Ι είτε ΙΙ. Αξίζει να σημειωθεί ότι είναι δυνατή η ταχύτερη επανένταξη μαθητή στην κανονική τάξη, μετά από απόφαση των εκπαιδευτικών της Τ.Υ. Ι ή ΙΙ ΖΕΠ καθώς και της κανονικής τάξης, σε συνεργασία πάντα με τον οικείο Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, εφόσον διαπιστωθεί ότι είναι σε θέση να παρακολουθεί απρόσκοπτα όλα τα μαθήματα.

Εκτός από τα παραπάνω, ο μικρότερος αριθμός μαθητών/τριών με τον οποίο μπορούν να δημιουργηθούν. Τ.Υ. Ι ή ΙΙ ΖΕΠ είναι 7 ενώ ο μεγαλύτερος αριθμός είναι το 17. Σε κάθε Τάξη

Υποδοχής Τ.Υ. Ι ή ΙΙ ΖΕΠ (αν πρόκειται για διδασκαλία εκτός κανονικής τάξης), μπορούν να συμμετέχουν μαθητές/τριες που είναι εγγεγραμμένοι/ες στην ίδια βαθμίδα αλλά σε διαφορετικές τάξεις.

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η φοίτηση των μαθητών/τριών στις Τ.Υ. Ι ή ΙΙ ΖΕΠ, απαιτούνται από τη σχολικής μονάδα, σε συνεργασία με τον οικείο Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, τα εξής:

1. Διεξαγωγή διαπιστωτικών τεστ, με τα οποία γίνεται ανίχνευση του επιπέδου ελληνομάθειας του/της μαθητή/τριας. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ότι το προτεινόμενο Διαπιστωτικό τεστ είναι τεστ διαβαθμισμένης δυσκολίας έτσι ώστε να καλύπτονται και τα δύο επίπεδα. Αναλυτικότερα, η κατοχή του προφορικού λόγου βαθμολογείται με 50 μόρια ενώ με 50 μόρια βαθμολογείται η κατοχή του γραπτού λόγου. Εφόσον υπάρξει συγκέντρωση 60 και άνω μορίων από τον/την μαθητή/τρια, τότε είναι δυνατή η φοίτησή του/της σε Τ.Υ. Ι.
2. Ενυπόγραφη δήλωση είτε του γονέα είτε κηδεμόνα ότι επιθυμεί το παιδί του να παρακολουθήσει την Τ.Υ. Ι ή ΙΙ ΖΕΠ.
3. Απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων σχετικά με τη φοίτηση των μαθητών/τριών σε Τ.Υ. Ι ή ΙΙ ΖΕΠ.
4. Ο Σύλλογος των Διδασκόντων, με την καθοδήγηση του οικείου Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, καταρτίζει το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα τόσο των Τ.Υ. Ι όσο και των ΙΙ ΖΕΠ, λαμβάνοντας υπόψη επίσης και την εισήγηση των εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν στις τάξεις αυτές.

5. Το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα αυτό υποβάλλεται για έγκριση και θεώρηση στον οικείο Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου.

#### Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής Ι

Σύμφωνα με την με αριθ. 41/10-10-2017 Πράξη, έχει οριστεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π) το «Ανοιχτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες».

Πιο αναλυτικά, το προτεινόμενο Ανοιχτό Πρόγραμμα Σπουδών απευθύνεται στα επίπεδα ελληνομάθειας Α1 και Α2, όπου Α1 είναι στοιχειώδης γνώση και Α2 βασική γνώση για παιδιά του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ). Επίσης, το πρόγραμμα σπουδών λαμβάνει υπόψη και τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού όπως τη μηδενική ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας, τη μη συστηματική σχολική φοίτηση ή/και τη μακρά απουσία από το σχολείο, την περιορισμένη ως ελάχιστη εμπειρία χρήσης της αλφαβητικής γραφής κ.ά.

Γενικό σκοπό της φοίτησης στην Τάξη Υποδοχής Ι (ΤΥ Ι) αποτελεί η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοούν αλλά και να παράγουν τόσο προφορικό όσο και γραπτό λόγο σε τέτοιο βαθμό που να τους επιτρέπει σταδιακά να ενταχθούν πλήρως στην κανονική τάξη.

Ειδικότερα για τα παιδιά πρόσφυγες, τα οποία μάλιστα είναι πιθανό να μην έχουν φοιτήσει προηγουμένως είτε σε Δομές Υποδοχής αναφορικά με την Εκπαίδευση Προσφύγων είτε σε σχολεία της χώρας προέλευσης, η φοίτησή τους στις Τάξεις Υποδοχής συνδέεται άμεσα με την εξοικείωσή τους με τους κανόνες της σχολικής ζωής αλλά και με τη σχολική εργασία.

Για τους παραπάνω λόγους, οι προτεινόμενες θεματικές έχουν ως στόχο τόσο να κατευθύνουν τον/την εκπαιδευτικό στην επιλογή των γλωσσικών στοιχείων, των οποίων θα διδάξει έτσι ώστε να συνδυάζονται με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών (π.χ. προσαρμογή στη σχολική ζωή, γνωριμία με τον ελληνικό και ευρωπαϊκό πολιτισμό).

Ωστόσο, ο βαθμός εμπάθυνσης, το εύρος των μορφοσυντακτικών δομών, ο βαθμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός θα εντάξει στοιχεία από άλλα γνωστικά αντικείμενα και τέλος ο ρυθμός διδασκαλίας αποτελούν στοιχεία, τα οποία ο/η ίδιος/ίδια εκπαιδευτικός καλείται να προσδιορίζει, κατά τη διάρκεια της «γνωριμίας» της με τους μαθητές/μαθήτριες της ΤΥ. Με τον τρόπο αυτό, ο/η εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να διαμορφώσει ανάλογα το εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να αντλήσει από τα σχολικά εγχειρίδια αλλά και από τη σχετική πλατφόρμα υλικού Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (<http://iep.edu.gr/diapolitismiki/>).

Συμπληρωματικές παρατηρήσεις, στις οποίες γίνεται αναφορά, αποτελούν οι εξής:

1. Κατά την εφαρμογή του προτεινόμενου προγράμματος σπουδών πρέπει να δίνεται έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας μέσω αυθεντικών καταστάσεων επικοινωνίας και όχι μέσω στείρας παραδοσιακής διδασκαλίας (π.χ. μέσα από λίστες λεξιλογίου και διακριτή διδασκαλία γραμματικής). Αντίθετα, προτείνεται η διδασκαλία



που σκοπό έχει την ανάδυση των γραμματικών φαινομένων μέσα από την επικοινωνία (π.χ. κατά τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας «Αγορά» διδάσκεται ή/και εμπεδώνεται η χρήση ενικού και πληθυντικού αριθμού, και κατά την ανταλλαγή προσωπικών πληροφοριών διδάσκονται ή/και εμπεδώνονται οι προσωπικές αντωνυμίες).

2. Εξαιτίας της ελλιπούς και της μη συστηματικής προηγούμενης σχολικής φοίτησης πολλών μαθητών/τριών αλλά και της πιθανά περιορισμένης εξοικείωσής τους με το ελληνικό αλφάβητο, κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να εντάξουν στη διδασκαλία τους μέχρι να κατακτηθούν από τους μαθητές/τριες τις παρακάτω δεξιότητες:
  - a. να κρατούν σωστά αλλά και σταθερά το μολύβι
  - b. να ανοίγουν τα βιβλία και τετράδια τους με φορά από τα δεξιά προς τα αριστερά
  - c. να γράφουν με φορά από τα αριστερά προς τα δεξιά
  - d. να αντιγράφουν από τον πίνακα ή/και από το βιβλίο
  - e. να αναγνωρίζουν τα γράμματα και να τα διακρίνουν από άλλα σύμβολα/σχήματα
  - f. να μπορούν να γράφουν τα γράμματα με τη σωστή φορά και να αντιστοιχίζουν τα μικρά με τα κεφαλαία
3. Προκειμένου να υποστηριχθούν οι μαθητές/τριες στον μέγιστο βαθμό κατά την παρακολούθηση των μαθημάτων στην κανονική τους τάξη, απαραίτητη είναι η συνεργασία του εκπαιδευτικού της Τάξης Υποδοχής με τους/τις εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων κανονικών τάξεων, ώστε να εντάσσονται στη διδασκαλία γλωσσικά στοιχεία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων.

4. Τέλος, πρέπει να υπάρχει συστηματική συνεργασία ανάμεσα στον Σύλλογο Διδασκόντων/ουσών με τον/την εκπαιδευτικό της Τάξης Υποδοχής έτσι ώστε να παρακολουθείται η πορεία φοίτησης των μαθητών γενικώς, η ελληνομάθεια ειδικότερα και τέλος η προσαρμογή των μαθητών/τριών, ώστε να προβαίνει ο Σύλλογος σε αποφάσεις αναφορικά με την σταδιακώς πλήρη ένταξη των μαθητών/τριών στην κανονική τάξη.

❖ **ΤΥ Ι που συνδέεται με τις τάξεις Α', Β' και Γ' Δημοτικού**

<b>Θεματικές Ενότητες</b>	<b>Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα</b>	<b>Βασικό λεξιλόγιο</b>
1. Γνωριμία με τον δάσκαλο/α και τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριες	<p>Να λένε το όνομά τους.</p> <p>Να λένε τα ονόματα των συμμαθητών τους.</p> <p>Να αναγνωρίζουν τους ρόλους στη σχολική τάξη.</p> <p>Να χρησιμοποιούν τις σωστές προσφωνήσεις (κύριος, κυρία), όταν απευθύνονται στον δάσκαλο/α τους.</p>	<p>Πώς σε λένε, Με λένε...</p> <p>Γεια σου</p> <p>Είμαι ο/η...</p> <p>Τον/Την λένε</p> <p>Αυτό είναι... Πού είναι ; Ποιο είναι ;</p> <p>Διευθυντής, δάσκαλος, μαθητής, μαθήτρια, συμμαθητής, συμμαθήτρια</p>
2. Γνωριμία με το σχολικό περιβάλλον	<p>Να κατανοούν το καθημερινό σχολικό πρόγραμμα.</p> <p>Να αναγνωρίζουν βασικά αντικείμενα και τους χώρους του σχολικού περιβάλλοντος.</p> <p>Να διατυπώνουν απλές ερωτήσεις για τον σχολικό</p>	<p>Μάθημα, Διάλειμμα, Τάξη, αυλή, κυλικείο, τουαλέτα</p> <p>Θρανίο, καρέκλα, βρύση, νερό, πίνακας, βιβλίο, τετράδιο, χαρτί, μολύβι, στυλό</p>

	χώρο και τα αντικείμενα μέσα σε αυτόν.	Πόρτα, παράθυρο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής Πού είναι το μολύβι;  Πού είναι η τουαλέτα;
--	--	--

3. Κανόνες σχολικής ζωής	<p>Να μάθουν τους βασικούς κανόνες σχολικής ζωής.</p> <p>Να κατανοούν και να ανταποκρίνονται σε προφορικές οδηγίες σχολικής εργασίας.</p> <p>Να σημειώνουν την εργασία που έχουν για το σπίτι.</p>	<p>Ανοίξτε τα βιβλία</p> <p>Κλείστε τα βιβλία</p> <p>Αντιγράψτε από τον πίνακα</p> <p>Μαζέψτε τα πράγματά σας</p> <p>Βγάλτε τα πράγματά σας από την τσάντα / Κάθισε</p> <p>Ησυχία</p> <p>Αντιγραφή</p> <p>Να πάω στον/στην...;</p> <p>Μπορώ να πάω στον/στην ...;</p>
4. Χαιρετισμοί	<p>Να επιλέγουν τον κατάλληλο χαιρετισμό για κάθε περίπτωση.</p>	<p>Γεια σου... / σας κύριε/α</p> <p>Καλημέρα, καλησπέρα, καληνύχτα</p> <p>Καλό μεσημέρι/απόγευμα/βράδυ</p>
5. Ο εαυτός μου	<p>Να κατανοούν και να απαντούν σε απλές ερωτήσεις για τον εαυτό τους.</p> <p>Να διατυπώνουν απλές ερωτήσεις για να ζητούν πληροφορίες για τους συμμαθητές τους.</p>	<p>Είμαι ο/η... Είμαι από...</p> <p>Μιλώ ....Μου αρέσει...</p> <p>Είμαι ... χρονών</p> <p>Είμαι αγόρι /Είμαι κορίτσι</p> <p>Πώς σε λένε;</p> <p>Από πού είσαι;</p>

	<p>Να αναγνωρίζουν και να γράφουν τους αριθμούς από το 1 έως το 10 και να τους χρησιμοποιούν.</p>	<p>Πόσο χρονών είσαι; Έχεις αδέρφια; Έχω ... αδέρφια. Τι σου αρέσει;</p>
--	---	--

<p>6. Η συμμετοχή στην ομάδα</p>	<p>Να μιλούν για τον εαυτό τους ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας (π.χ. οικογένεια, σχολείο).</p> <p>Να εκφράζουν με ευγενικό τρόπο ερωτήσεις, προτάσεις/ιδέες, επιθυμίες και διαφωνίες.</p> <p>Να κατανοούν απλούς κανόνες μιας ομάδας.</p>	<p>Ομάδα, μέλος, Οικογένεια, σχολείο, Σεβασμός, Επιθυμία, κανόνες</p> <p>Θα ήθελα να...</p> <p>Μπορώ να...</p> <p>Συμφωνώ γιατί...</p> <p>Πρέπει να...</p>
<p>7. Η καθημερινότητά μου</p>	<p>Να μιλάνε για το καθημερινό τους πρόγραμμα και τη σχολική τους ζωή.</p>	<p>Είμαι μαθητής/μαθήτρια Ξυπνάω...</p> <p>Το σχολείο μου έχει...</p> <p>Οι φίλοι μου είναι...</p> <p>Το αγαπημένο μου μάθημα είναι...</p> <p>Το αγαπημένο μου σπορ είναι...</p>

<p>8. Φυτά - Ζώα</p>	<p>Να αναγνωρίζουν και να κατονομάζουν διάφορα είδη φυτών και ζώων.</p>	<p>Φυτά, δέντρο, ελιά, λουλούδι, ζώο</p> <p>Οικόσιτα ζώα</p>
----------------------	---	--

	<p>Να αναγνωρίζουν τα γράμματα στις λέξεις που χρησιμοποιούν.</p> <p>Να χρησιμοποιούν τον τονισμό τις λέξεις.</p> <p>Να αντιγράφουν πιστά λέξεις μαζί με το άρθρο τους.</p> <p>Να ταυτίζουν τις συλλαβές με τα γραπτά τους σύμβολα.</p> <p>Να διαβάζουν απλές λέξεις.</p>	<p>Ζώα του δάσους</p> <p>Ο λύκος, Η ελιά, Το πρόβατο</p>
9. Φρούτα, Λαχανικά	<p>Να αναγνωρίζουν και να κατονομάζουν καθημερινά φρούτα/ λαχανικά.</p> <p>Να χρησιμοποιούν τον ενικό και πληθυντικό αριθμό.</p> <p>Να αναγνωρίζουν τις λέξεις πρόσθεση, αφαίρεση και τα αντίστοιχα μαθηματικά σύμβολα.</p> <p>Να εκφωνούν απλές προσθέσεις και αφαιρέσεις.</p>	<p>Φρούτα</p> <p>Λαχανικά</p> <p>Πολλά, λίγα</p> <p>+ - =</p> <p>Προσθέτω, αφαιρώ, ίσον</p>
10. Στην Αγορά	<p>Να αναφέρουν είδη καταστημάτων της γειτονιάς.</p> <p>Να διαβάζουν απλές λέξεις.</p>	<p>Κρέας, Ψάρι, Ψωμί, Γάλα</p> <p>Μανάβικο, Φούρνος,</p> <p>Κρεοπωλείο, Αγορά</p>
11. Τα μέρη του σώματος	<p>Να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν τα βασικά μέρη του σώματος.</p> <p>Να χρησιμοποιούν τον ενικό ή τον πληθυντικό αριθμό όταν αναφέρονται στα μέρη του σώματος.</p> <p>Να αντιγράφουν πιστά λέξεις μαζί με το άρθρο τους.</p>	<p>Μάτια</p> <p>Αυτιά, Στόμα</p> <p>Δόντι / Δόντια</p> <p>Μαλλιά</p>

	Να διαβάζουν απλές λέξεις.	
--	----------------------------	--

12. Ρούχα	<p>Να αναγνωρίζουν και να κατονομάζουν βασικά είδη ρούχων.</p> <p>Να αντιστοιχούν τα είδη ρούχων με τις εποχές του χρόνου και τις καιρικές συνθήκες.</p> <p>Να περιγράφουν τα ρούχα με βάση τα χρώματα.</p> <p>Να διαβάζουν σωστά τα δίψηφα φωνήεντα.</p>	<p>Καπέλο, παντελόνι, μπλούζα, παπούτσια</p> <p>Φορώ, Ντύνομαι, Καλοκαίρι, Χειμώνας, Κρύο, ζέστη, βροχή</p> <p>Χρώματα</p>
13. Περιγραφή εξωτερικών χαρακτηριστικών ανθρώπων	<p>Να περιγράφουν τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά.</p> <p>Να σχηματίζουν απλές προτάσεις, καταφατικές και αρνητικές, με τα ρήματα είμαι και έχω.</p>	<p>Είμαι.../Δεν είμαι</p> <p>Έχω.../Δεν έχω</p>
14. Συναισθήματα	<p>Να εκφράζουν συναισθήματα.</p> <p>Να αφηγούνται μια απλή ιστορία με αναφορά σε συναισθήματα.</p>	<p>Χαίρομαι /Λυπάμαι</p> <p>Είμαι χαρούμενος/χαρούμενη /χαρούμενοι</p> <p>Χαρά / Λύπη</p> <p>Πολύ / Λίγο</p>

15. Χρόνος	<p>Να αναγνωρίζουν και να κατονομάζουν τις ημέρες της εβδομάδας.</p> <p>Να αφηγούνται μια απλή ιστορία με αναφορά στη χρονική σειρά των ενεργειών.</p>	<p>Δευτέρα, Τρίτη...</p> <p>Τώρα, πριν, μετά</p> <p>Πρωί, μεσημέρι, απόγευμα, βράδυ</p> <p>Πότε έγινε;</p>
16. Παιχνίδια	<p>Να μιλούν για τα παιχνίδια που γνωρίζουν και παίζουν.</p> <p>Να δίνουν και να κατανοούν απλές οδηγίες.</p>	<p>Το αγαπημένο μου παιχνίδι</p> <p>Κάθε μέρα παίζω/παίζουμε</p> <p>Στο διάλειμμα/στο σχολείο παίζω, ποδήλατο, μπάλα</p>
17. Μέσα Μαζικής Μεταφοράς	<p>Να κατονομάζουν τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς. Να σχηματίζουν απλές προτάσεις.</p>	<p>Δρόμος</p> <p>Λεωφορείο, Αυτοκίνητο, Αεροπλάνο, Πλοίο, Τρένο, Μετρό, Τραμ</p>
18. Παραμύθια	<p>Να διαβάζουν και να κατανοούν μικρές ιστορίες σε μορφή παραμυθιού.</p> <p>Να διηγούνται παραμύθια της χώρας τους.</p>	<p>Μια φορά κι έναν καιρό...</p>
19. Μυθολογία	<p>Να γνωρίζουν βασικούς ήρωες της ελληνικής μυθολογίας. Να γνωρίζουν τους θεούς και τις θεές του Ολύμπου. Να διαβάζουν και να κατανοούν μικρές ιστορίες.</p>	<p>Ηρακλής, Θησέας, Θεοί και θεές του Ολύμπου, σύμβολα</p>

❖ ΤΥ Ι που συνδέεται με τις τάξεις Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού

<b>Θεματικές Ενότητες</b>	<b>Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα</b>	<b>Βασικό Λεξιλόγιο</b>
<p>1. Γνωριμία με τον δάσκαλο/α και τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριες</p>	<p>Να λένε το όνομά τους.</p> <p>Να λένε τα ονόματα των συμμαθητών τους.</p> <p>Να αναγνωρίζουν τους ρόλους στη σχολική τάξη.</p> <p>Να χρησιμοποιούν τις σωστές προσφωνήσεις (κύριος, κυρία), όταν απευθύνονται στον δάσκαλο/α τους.</p>	<p>Πώς σε λένε</p> <p>Με λένε...</p> <p>Γεια σου</p> <p>Είμαι ο/η...</p> <p>Τον/Την λένε</p> <p>Αυτό είναι...</p> <p>Πού είναι ; Ποιο είναι ;</p> <p>Διευθυντής, δάσκαλος, μαθητής, μαθήτρια, συμμαθητής, συμμαθήτρια</p>
<p>2. Γνωριμία με το σχολικό περιβάλλον</p>	<p>Να κατανοούν το καθημερινό σχολικό πρόγραμμα.</p> <p>Να αναγνωρίζουν βασικά αντικείμενα και τους χώρους του σχολικού περιβάλλοντος.</p> <p>Να διατυπώνουν απλές ερωτήσεις για τον σχολικό χώρο και τα αντικείμενα μέσα σε αυτόν.</p>	<p>Μάθημα, διάλειμμα, τάξη, αυλή, κυλικείο, τουαλέτα</p> <p>Θρανίο, καρέκλα, βρύση, νερό, πίνακας, βιβλίο, τετράδιο, χαρτί, μολύβι, στυλό, πόρτα, παράθυρο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής Πού είναι το μολύβι;</p> <p>Πού είναι η τουαλέτα;</p>
<p>3. Κανόνες σχολικής ζωής</p>	<p>Να μάθουν τους βασικούς κανόνες σχολικής ζωής.</p> <p>Να κατανοούν και να ανταποκρίνονται σε προφορικές οδηγίες σχολικής εργασίας.</p>	<p>Ανοίξτε τα βιβλία</p> <p>Κλείστε τα βιβλία</p> <p>Αντιγράψτε από τον πίνακα</p> <p>Μαζέψτε τα πράγματά σας</p> <p>Βάλτε τα πράγματα σας από την τσάντα</p>



	<p>Να σημειώνουν την εργασία που έχουν για το σπίτι.</p>	<p>Κάθισε, Ηουχία, Αντιγραφή</p> <p>Να πάω στον/στην...;</p> <p>Μπορώ να πάω στον/στην ...;</p>
4. Χαιρετισμοί	<p>Να επιλέγουν τον κατάλληλο χαιρετισμό για κάθε περίπτωση.</p> <p>Να αναπαράγουν σύντομους διαλόγους χρησιμοποιώντας στερεοτυπικές εκφράσεις.</p>	<p>Γεια σου... /σας, κύριε/α</p> <p>Καλημέρα, καλησπέρα, καληνύχτα</p> <p>Καλό μεσημέρι/απόγευμα/βράδυ</p> <p>Τι κάνεις; Είμαι καλά.</p>
5. Ο εαυτός μου	<p>Να κατανοούν και να απαντούν σε απλές ερωτήσεις για τον εαυτό τους.</p> <p>Να διατυπώνουν απλές ερωτήσεις για να ζητούν πληροφορίες για τους/τις συμμαθητές/τριές τους.</p> <p>Να αναγνωρίζουν και να γράφουν τους αριθμούς από το 1 έως το 20 και να τους χρησιμοποιούν.</p>	<p>Είμαι ο/η...</p> <p>Είμαι από...</p> <p>Μιλώ ...</p> <p>Μου αρέσει...</p> <p>Είμαι ... χρονών</p> <p>Είμαι αγόρι/ Είμαι κορίτσι</p> <p>Πώς σε λένε;</p> <p>Από πού είσαι;</p> <p>Πόσο χρονών είσαι; Έχεις αδέρφια;</p> <p>Έχω ... αδέρφια.</p> <p>Τι σου αρέσει;</p>

6. Η συμμετοχή στην ομάδα	<p>Να μιλούν για τον εαυτό τους ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας (π.χ. οικογένεια, σχολείο).</p> <p>Να εκφράζουν με ευγενικό τρόπο ερωτήσεις,</p>	<p>Ομάδα, μέλος, Οικογένεια, σχολείο, κοινωνία, κράτος</p> <p>Δικαίωμα, υποχρέωση, επιθυμία, κανόνες Σεβασμός, Ελλάδα, Ευρώπη</p>
---------------------------	--	---

	<p>προτάσεις/ιδέες, επιθυμίες και διαφωνίες.</p> <p>Να δίνουν απλά παραδείγματα συνεργασίας, δικαιωμάτων και υποχρεώσεων στο πλαίσιο μιας ομάδας.</p>	<p>Πρέπει να... Θα ήθελα να...</p> <p>Μπορώ να... Συμφωνώ γιατί...</p>
<p>7. Η καθημερινότητά μου</p>	<p>Να μιλάνε για το καθημερινό τους πρόγραμμα και τη σχολική τους ζωή.</p> <p>Να διατυπώνουν απλές ερωτήσεις για την καθημερινότητα των άλλων.</p> <p>Να αντιγράφουν πιστά λέξεις.</p>	<p>Είμαι μαθητής/μαθήτρια Ξυπνάω...</p> <p>Το σχολείο μου έχει...</p> <p>Οι φίλοι μου είναι...</p> <p>Μου αρέσει να...</p> <p>Το αγαπημένο μου μάθημα είναι...</p> <p>Το αγαπημένο μου σπορ είναι...</p> <p>Ποιο είναι το αγαπημένο σου σπορ/μάθημα;</p>

<p>8. Φυτά – Ζώα - Περιβάλλον</p>	<p>Να αναγνωρίζουν και να κατονομάζουν διάφορα είδη φυτών και ζώων.</p> <p>Να αναγνωρίζουν τα γράμματα στις λέξεις που χρησιμοποιούν.</p> <p>Να χρησιμοποιούν τον τονισμό τις λέξεις.</p> <p>Να αντιγράφουν πιστά λέξεις μαζί με το άρθρο τους.</p>	<p>Φυτά, δέντρο, ελιά, λουλούδι, ζώο, οικόσιτα ζώα</p> <p>Ζώα του δάσους</p> <p>Ο λύκος, Η ελιά, Το πρόβατο</p> <p>Το βουνό, η λίμνη, η θάλασσα, το ποτάμι</p>
-----------------------------------	---	--

	<p>Να ταυτίζουν τις συλλαβές με τα γραπτά τους σύμβολα. Να διαβάζουν απλές λέξεις.</p>	
9. Φρούτα, Λαχανικά	<p>Να αναγνωρίζουν και να κατονομάζουν καθημερινά φρούτα/ λαχανικά.</p> <p>Να χρησιμοποιούν τον ενικό και πληθυντικό αριθμό.</p> <p>Να αναγνωρίζουν τις λέξεις πρόσθεση, αφαίρεση και τα αντίστοιχα μαθηματικά σύμβολα.</p> <p>Να εκφωνούν απλές προσθέσεις και αφαιρέσεις.</p>	<p>Φρούτα, Λαχανικά</p> <p>Πολλά, λίγα</p> <p>+ -=</p> <p>Προσθέτω, αφαιρώ, ίσον</p>
10. Στην αγορά	<p>Να αναφέρουν είδη καταστημάτων της γειτονιάς.</p> <p>Να αναγνωρίζουν και να λένε τις τιμές των προϊόντων.</p> <p>Να αναγνωρίζουν το σύμβολο του νομίσματος που χρησιμοποιούν.</p> <p>Να κάνουν προφορικά ερωτήσεις για τις τιμές.</p> <p>Να κατονομάζουν βασικά καταστήματα και επαγγέλματα.</p> <p>Να κατανοούν απλούς διαλόγους</p>	<p>Κρέας, Ψάρι, Ψωμί, Γάλα</p> <p>Μανάβικο, Φούρνος, Κρεοπωλείο, Αγορά</p> <p>Πόσο κάνει;</p> <p>Κάνει ... ευρώ</p> <p>Είναι φτηνό/Είναι ακριβό</p> <p>Κοστίζει ... ευρώ.</p>

<p>11. Τα μέρη του σώματος</p>	<p>Να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν τα βασικά μέρη του σώματος.</p> <p>Να χρησιμοποιούν τον ενικό ή τον πληθυντικό αριθμό όταν αναφέρονται στα μέρη του σώματος.</p> <p>Να αντιγράφουν πιστά λέξεις μαζί με το άρθρο τους. Να διαβάζουν απλές λέξεις.</p> <p>Να κατανοούν απλούς κανόνες τήρησης προσωπικής και δημόσιας υγείας.</p>	<p>Μάτια, Αυτιά, Στόμα, Δόντι / Δόντια, Μαλλιά</p>
<p>12. Ρούχα</p>	<p>Να αναγνωρίζουν και να κατονομάζουν βασικά είδη ρούχων.</p> <p>Να αντιστοιχούν τα είδη ρούχων με τις εποχές του χρόνου και τις καιρικές συνθήκες.</p> <p>Να περιγράφουν τα ρούχα με βάση τα χρώματα και τα μεγέθη.</p> <p>Να διαβάζουν σωστά τα δίψηφα φωνήεντα.</p>	<p>Καπέλο, παντελόνι, μπλούζα, παπούτσια</p> <p>Φορώ, Ντύνομαι</p> <p>Καλοκαίρι, Χειμώνας</p> <p>Κρύο, ζέστη, βροχή</p> <p>Χρώματα</p> <p>Μικρό/μεγάλο</p> <p>Φαρδύ/στενό</p> <p>Μακρύ/κοντό</p>
<p>13. Περιγραφή εξωτερικών χαρακτηριστικών ανθρώπων</p>	<p>Να περιγράφουν τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά.</p> <p>Να σχηματίζουν απλές προτάσεις, καταφατικές και αρνητικές, με τα ρήματα είμαι και έχω.</p>	<p>Είμαι.../Δεν είμαι</p> <p>Έχω.../Δεν έχω</p>

	Να χρησιμοποιούν σωστά τα σημεία στίξης.	
14. Συναισθήματα	Να εκφράζουν συναισθήματα. Να αφηγούνται μια απλή ιστορία με αναφορά σε συναισθήματα.	Χαίρομαι /Λυπάμαι Είμαι χαρούμενος/χαρούμενη /χαρούμενοι Χαρά / Λύπη Πολύ / Λίγο
15. Ενέργειες - απλές δραστηριότητες	Να χρησιμοποιούν σωστά ρήματα στον Ενεστώτα, για να περιγράψουν απλές δραστηριότητες. Να αναγνωρίζουν το σχήμα Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο. Να γράφουν απλές προτάσεις.	Πηγαίνω/ πηγαίνεις/πηγαίνει Πηγαίνουμε/πηγαίνετε/πηγαίνουν στο σχολείο Ανοίγω το βιβλίο Μπορώ / Δεν μπορώ
16. Χρόνος	Να αναγνωρίζουν και να γράφουν την ημερομηνία και την ώρα. Να κάνουν ερωτήσεις για την ώρα. Να χρησιμοποιούν τα ρήματα στον Ενεστώτα και στον Αόριστο. Να προσδιορίζουν χρονικά τις πράξεις τους. Να αφηγούνται μια απλή ιστορία με αναφορά στη χρονική σειρά των ενεργειών.	Ημέρες, Μήνες, Έτος, Εβδομάδα Λεπτό, Ώρα Χθες, σήμερα, αύριο Τώρα, πριν, μετά Νωρίς, αργά Πρώτα, ύστερα, στο τέλος Αυτή την εβδομάδα / την επόμενη εβδομάδα Τι ώρα είναι; Η ώρα είναι... Πρωί, μεσημέρι, απόγευμα, βράδυ Φέτος, πέρυσι Πόσο διαρκεί; Πότε έγινε;

<p>17. Παιχνίδια-Αθλήματα</p>	<p>Να μιλούν για παιχνίδια/αθλήματα.</p> <p>Να δίνουν και να κατανοούν απλές οδηγίες.</p> <p>Να μιλήσουν για σημαντικούς αθλητές και αθλητικές διοργανώσεις.</p>	<p>Το αγαπημένο μου παιχνίδι/άθλημα</p> <p>Κάθε μέρα παίζω/παίζουμε</p> <p>Στο διάλειμμα/στο σχολείο παίζω</p> <p>Ποδήλατο, μπάλα</p> <p>Ολυμπιακοί αγώνες</p>
<p>18. Γεωγραφία και πολιτισμός της Ευρώπης</p>	<p>Να σχηματίζουν απλές προτάσεις για τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς.</p> <p>Να περιγράφουν πού βρίσκονται χρησιμοποιώντας τον χάρτη της πόλης τους.</p> <p>Να εντοπίζουν την Ευρώπη στον παγκόσμιο χάρτη και να γράφουν ευρωπαϊκές χώρες και πόλεις.</p> <p>Να κατανοούν λεζάντες σε εικόνες για τα μνημεία/αξιοθέατα της Ελλάδας και άλλων ευρωπαϊκών χωρών.</p> <p>Να χρησιμοποιούν τις λέξεις πολλαπλασιασμός, επί, διαίρεση, δια, γινόμενο και πηλίκο, όταν εκτελούν τις αντίστοιχες μαθηματικές πράξεις.</p>	<p>Δρόμος</p> <p>Λεωφορείο, Αυτοκίνητο, Αεροπλάνο, Πλοίο, Τρένο, Μετρό, Τραμ</p> <p>Εισιτήριο, διαδρομή, στάση, σταθμός</p> <p>Πού είναι;</p> <p>Πώς πηγαίνω/εις/ει εκεί;</p> <p>Πόσο μακριά/ κοντά είναι;</p> <p>Πόσο διαρκεί;</p> <p>Πόσο κοστίζει το εισιτήριο;</p> <p>Φανάρι, διάβαση, δρόμος, πεζοδρόμιο</p> <p>Δεξιά, αριστερά, ευθεία</p> <p>Χώρες και πρωτεύουσες</p> <p>Μνημεία, αξιοθέατα, μουσείο</p>

<p>19. Επιστήμες - Τεχνολογία</p>	<p>Να κατανοούν απλά κείμενα σχετικά με σημαντικές ανακαλύψεις και εφευρέσεις.</p> <p>Να διαβάζουν και να κατανοούν απλές οδηγίες χειρισμού ψηφιακών μέσων.</p> <p>Να γράφουν και να διαβάζουν σύντομα μηνύματα/κείμενα.</p>	<p>Τυπογραφία</p> <p>Ηλεκτρισμός</p> <p>Επιστήμες (π.χ. γεωγραφία, ιατρική)</p> <p>Εμβόλια</p> <p>Τηλέφωνο / Κινητό τηλέφωνο</p> <p>Ηλεκτρονικός Υπολογιστής</p> <p>Τηλεόραση, Διαδίκτυο</p> <p>Μικρόφωνο, κάμερα, ακουστικά, e-mail, ηλεκτρονικό μήνυμα</p>
<p>20. Δημοκρατικό πολίτευμα-Ανθρώπινα Δικαιώματα</p>	<p>Να περιγράφουν βασικά στοιχεία και σύμβολα σχετικά με την εμφάνιση και την εφαρμογή του δημοκρατικού πολιτεύματος στην αρχαία Ελλάδα.</p> <p>Να περιγράφουν βασικά στοιχεία και σύμβολα σχετικά με την εφαρμογή του δημοκρατικού πολιτεύματος σήμερα στην Ελλάδα και σε άλλα σύγχρονα κράτη.</p> <p>Να χρησιμοποιούν σωστά το λεξιλόγιο για κοινά πανανθρώπινα δικαιώματα.</p>	<p>Δικαιώματα</p> <p>Δημοκρατία</p> <p>Πολίτης</p> <p>Βουλή, Κοινοβούλιο, Σύνταγμα, νόμοι</p>

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής II

❖ **Τ.Υ. Π ΖΕΠ σε Γυμνάσιο, ΓΕΛ και ΕΠΑΛ**

Θεματικές ενότητες	Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα	Βασικό λεξιλόγιο
1. Γνωριμία με τον/την καθηγητή/τρια και τους/τις συμμαθητές/ήτριες	<p>Να λένε και να γράφουν το όνομά τους.</p> <p>Να λένε τα ονόματα των συμμαθητών/τριών τους.</p> <p>Να αναγνωρίζουν τους ρόλους στη σχολική κοινότητα.</p> <p>Να χρησιμοποιούν τις σωστές προσφωνήσεις (κύριος, κυρία) όταν απευθύνονται στον/στην καθηγητή/ριά τους.</p>	<p>Πώς σε λένε; Με λένε</p> <p>Είμαι ο/η</p> <p>Τον/Την λένε Ποιος είναι ; Πώς λέγεται;</p> <p>Διευθυντής/ντρια, Καθηγητής/τρια, Μαθητής, Μαθήτρια, Συμμαθητής, Συμμαθήτρια</p>
2. Γνωριμία με το σχολικό περιβάλλον	<p>Να κατανοούν το καθημερινό σχολικό πρόγραμμα.</p> <p>Να αναγνωρίζουν βασικά αντικείμενα και τους χώρους του σχολικού περιβάλλοντος.</p> <p>Να διατυπώνουν προφορικά απλές ερωτήσεις για τον σχολικό χώρο και τα αντικείμενα μέσα σε αυτόν.</p> <p>Να αναγνωρίζουν τις αντίστοιχες λέξεις σε καρτέλες, ταμπέλες και ετικέτες.</p>	<p>Ονομασία μαθημάτων</p> <p>Ημέρες εβδομάδας</p> <p>Μάθημα, Διάλειμμα</p> <p>Τάξη, Τμήμα, αίθουσα, αυλή, κυλικείο, τουαλέτα</p> <p>Θρανίο, καρέκλα, βρύση, νερό, πίνακας, βιβλίο, τετράδιο, χαρτί, μολύβι, στυλό</p> <p>Πόρτα, παράθυρο</p> <p>Ηλεκτρονικός Υπολογιστής</p> <p>Πού είναι το μολύβι; Πού είναι η τουαλέτα; Δεξιά, αριστερά Πάνω, κάτω, δίπλα , μπροστά, πίσω, ανάμεσα</p>



<p>3. Κανόνες σχολικής ζωής</p>	<p>Να μάθουν τους βασικούς κανόνες σχολικής ζωής.</p> <p>Να κατανοούν και να ανταποκρίνονται σε προφορικές οδηγίες σχολικής εργασίας.</p>	<p>Ανοίξτε τα βιβλία στη σελίδα... Αντιγράψτε από τον πίνακα</p> <p>Αντιγραφή Μαζέψτε τα πράγματά σας Κάθισε</p> <p>Ήσυχία, παρακαλώ Επαναλαμβάνω, επαναλάβετε Γράφω, γράψε Μπορώ να ρωτήσω;</p> <p>Μπορώ να πάω τουαλέτα;</p> <p>Δεν καταλαβαίνω Δείξτε μου</p>
<p>4. Η συμμετοχή στην ομάδα</p>	<p>Να μιλούν για τον εαυτό τους ως μέλη μιας κοινωνικής ομάδας (π.χ. οικογένεια, σχολείο).</p> <p>Να εκφράζουν με ευγενικό τρόπο ερωτήσεις, προτάσεις/ιδέες, επιθυμίες και διαφωνίες.</p> <p>Να δίνουν απλά παραδείγματα συνεργασίας, δικαιωμάτων και υποχρεώσεων στο</p>	<p>Δικαίωμα, υποχρέωση, επιθυμία, κανόνες Σεβασμός</p> <p>Ελλάδα, Ευρώπη, Ασία, Αφρική</p> <p>Θα ήθελα να...</p> <p>Μπορώ να.... Συμφωνώ γιατί..</p>

	πλαίσιο μιας ομάδας.	
--	----------------------	--

<p>5. Γνωριμία με το ελληνικό αλφάβητο</p>	<p>Να αναγνωρίζουν και να διαβάζουν τα γράμματα.</p> <p>Να γράφουν τα γράμματα με τη σωστή φορά και να αντιστοιχίζουν τα μικρά με τα κεφαλαία.</p> <p>Να τονίζουν σωστά τις λέξεις που χρησιμοποιούν στον προφορικό λόγο ή στις λέξεις που αντιγράφουν.</p>	<p>Αλφάβητο</p> <p>Κεφαλαία</p> <p>Μικρά</p>
<p>6. Ο εαυτός μου</p>	<p>Να κατανοούν και να απαντούν σε απλές ερωτήσεις για τον εαυτό τους.</p> <p>Να διατυπώνουν απλές ερωτήσεις για να ζητούν πληροφορίες για τους /τις συμμαθητές/τριές τους.</p> <p>Να διακρίνουν ηλικίες και φύλο (εισαγωγή στους αριθμούς από το 1 έως το 100).</p> <p>Να γράφουν απλές προτάσεις με το ρήμα είμαι.</p>	<p>Είμαι ο/η...</p> <p>Κατάγομαι από...</p> <p>Μιλώ ....</p> <p>Μου αρέσει... Δεν μου αρέσει Είμαι ... Δεν είμαι...Είμαι ... χρονών...Είμαι αγόρι</p> <p>Είμαι κορίτσι</p> <p>Πώς σε λένε;</p> <p>Πώς τον /τη λένε;</p> <p>Από πού είσαι;</p> <p>Πόσο χρονών είσαι;</p> <p>Έχεις αδέρφια;</p> <p>Τι σου αρέσει;</p>

		Γιαγιά, Παππούς, Μητέρα, Πατέρας Άνδρας, Γυναίκα, Παιδί, Αγόρι, Κορίτσι
--	--	---

7. Η καθημερινότητά μου	<p>Να μιλάνε για το καθημερινό τους πρόγραμμα και τη σχολική τους ζωή.</p> <p>Να διατυπώνουν απλές ερωτήσεις για την καθημερινότητα των άλλων.</p> <p>Να λένε και να γράφουν τις ημέρες της εβδομάδας.</p> <p>Να διαβάζουν ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων.</p>	<p>Ξυπνάω...</p> <p>Οι μέρες της εβδομάδας..</p> <p>Το σχολείο μου έχει ...</p> <p>Τα μαθήματά μου είναι</p> <p>Οι φίλοι μου είναι...</p> <p>Το αγαπημένο μου μάθημα είναι...</p> <p>Το αγαπημένο μου σπορ είναι</p> <p>Τι τάξη πας;</p> <p>Ποιο σπορ σου αρέσει;</p>
-------------------------	--	---

8. Περιγραφή εξωτερικών χαρακτηριστικών ανθρώπων	<p>Να περιγράψουν εξωτερικά χαρακτηριστικά.</p> <p>Να γράφουν απλές προτάσεις με το ρήμα έχω.</p> <p>Να χρησιμοποιούν σωστά τα σημεία στίξης.</p>	<p>Είμαι...</p> <p>Δεν είμαι...</p> <p>Έχω... Δεν έχω...</p> <p>Έχω μαύρα(...) μαλλιά</p> <p>Έχω μακριά/ κοντά μαλλιά</p> <p>Έχω σγουρά / ίσια μαλλιά</p> <p>Νέος / ηλικιωμένος</p> <p>Μικρό / Μεγάλο</p> <p>Ψηλός / Κοντός</p>
--	---	---

<p>9. Τα μέρη του σώματος Αγωγή υγείας</p>	<p>Να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν τα μέρη του σώματος .</p> <p>Να αντιστοιχίζουν τα μέρη του σώματος με σχετικά ρήματα.</p> <p>Να διατυπώνουν απλές προτάσεις για την κατάσταση της υγείας τους.</p> <p>Να απαντούν σε απλές ερωτήσεις για την υγεία τους.</p> <p>Να αναφέρουν συνήθειες για τη διατήρηση της υγείας τους.</p> <p>Να χρησιμοποιούν τον ενικό ή τον πληθυντικό αριθμό, όταν αναφέρονται στα μέρη του σώματος.</p> <p>Να γράφουν το βασικό λεξιλόγιο μέσα σε απλές προτάσεις.</p>	<p>Κεφάλι - πρόσωπο</p> <p>Χέρι/χέρια/ Δάχτυλο/δάχτυλα (κρατώ, γράφω)</p> <p>Πόδι/πόδια (περπατώ, τρέχω)</p> <p>Μύτη – μυρίζω</p> <p>Μάτια – βλέπω Αυτιά – ακούω</p> <p>Στόμα – τρώω, μιλώ</p> <p>Δόντι/ δόντια –μασώ , δαγκώνω</p> <p>Καρδιά (χτυπάει)</p> <p>Λαιμός-καταπίνω</p> <p>Μαλλιά-χτενίζω</p> <p>Είμαι υγιής/ άρρωστος Πονάω /ει</p> <p>Γιατρός / Χρειάζομαι γιατρό. Εμβόλιο/α</p> <p>Νοσοκομείο</p> <p>Έχω πυρετό, ζαλίζομαι</p> <p>Πώς είσαι;</p> <p>Είμαι /δεν είμαι καλά.</p> <p>Υγεία / ασθένεια</p> <p>Πλένω τα χέρια μου</p> <p>Βουρτσίζω τα δόντια μου</p>
--	---	---

<p>10. Ρούχα</p>	<p>Να αναγνωρίζουν και να κατονομάζουν τα είδη ρούχων.</p> <p>Να αντιστοιχίζουν τα είδη ρούχων με τις εποχές του χρόνου και τις καιρικές συνθήκες.</p> <p>Να περιγράφουν τα ρούχα με βάση τα χρώματα και τα μεγέθη.</p> <p>Να χρησιμοποιούν τον ενικό και πληθυντικό αριθμό για τα είδη των ρούχων.</p> <p>Να διαβάζουν απλές οδηγίες.</p>	<p>Φορώ, βγάζω</p> <p>Ντύνομαι</p> <p>Βρέχει , φυσάει</p> <p>Χειμώνας, καλοκαίρι, άνοιξη, φθινόπωρο</p> <p>Ζεσταίνομαι / Κρυώνω</p> <p>Καπέλο, παντελόνι, μπλούζα, παπούτσια...</p> <p>Χρώματα</p> <p>Μικρό/μεγάλο</p> <p>Στενό/φαρδύ</p>
------------------	--	---

<p>11. Ενέργειες - απλές δραστηριότητες</p>	<p>Να χρησιμοποιούν σωστά ρήματα στον Ενεστώτα, για να περιγράφουν απλές δραστηριότητες.</p> <p>Να αναγνωρίζουν το σχήμα Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο.</p> <p>Να γράφουν απλές προτάσεις.</p>	<p>Πηγαίνω/ πηγαίνεις/πηγαίνει</p> <p>Πηγαίνουμε/πηγαίνετε/πηγαίνουν στο σχολείο</p> <p>Ανοίγω το βιβλίο</p> <p>Μπορώ / Δεν μπορώ</p>
<p>12. Συναισθήματα</p>	<p>Να αφηγούνται μια απλή ιστορία με αναφορά σε συναισθήματα.</p> <p>Να διαβάζουν μικρά κείμενα και να τα συσχετίζουν με συναισθήματα.</p>	<p>Χαίρομαι /Λυπάμαι</p> <p>Είμαι χαρούμενος/χαρούμενη/χαρούμενοι/ες</p> <p>Χαρά / Λύπη</p> <p>Πολύ / Λίγο</p>
<p>13. Φαγητό</p>	<p>Να κατονομάζουν και να γράφουν καθημερινά φαγητά και σχετικά αντικείμενα.</p>	<p>Κουζίνα, πιάτο, πιρούνι...</p> <p>Τρώω, Πίνω</p> <p>Πεινάω, Διψάω</p>

	<p>Να χρησιμοποιούν ρήματα και προσδιορισμούς για το φαγητό.</p> <p>Να κατονομάζουν τις μονάδες μέτρησης για τη μάζα και τον όγκο.</p> <p>Να διαβάζουν βασικά συστατικά σε συσκευασίες τροφίμων.</p>	<p>Είδη φαγητών / Είδη φρούτων</p> <p>Ζεστό , κρύο</p> <p>Μου αρέσει / Δεν μου αρέσει</p> <p>Βασικά συστατικά (ζάχαρη, αλάτι, νερό)</p> <p>Πυραμίδα διατροφής</p> <p>Πολλά, λίγα</p> <p>Πόσο ζυγίζει;</p> <p>Ζυγίζει ... κιλά/γραμμάρια ζυγαριά</p> <p>Κιλό, γραμμάριο, λίτρο (Kg, g, L) (κ, γρ. λ.)</p>
--	--	--

14. Σχήματα, μαθηματικά σύμβολα και πράξεις	<p>Να αναγνωρίζουν τα βασικά γεωμετρικά σχήματα και να τα ονομάζουν.</p> <p>Να κατονομάζουν τις βασικές μαθηματικές πράξεις και να τις αντιστοιχίζουν στα μαθηματικά σύμβολα που χρησιμοποιούνται.</p> <p>Να κατανοούν απλές εκφωνήσεις ασκήσεων στα μαθηματικά.</p>	<p>Σχήματα</p> <p>Τετράγωνο, Τρίγωνο, Κύκλος, Γωνία, Ευθεία</p> <p>Πρόσθεση, Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, Διαίρεση</p> <p>Συν, πλην, επί, δια, ίσον, κόμμα + , - , * , ÷ , = , Άθροισμα</p> <p>Σύνολο,</p> <p>Γινόμενο Πηλίκο Διαφορά</p>
---	--	---

15. Χρόνος	<p>Να αναγνωρίζουν και να γράφουν την ημερομηνία και</p>	<p>Λεπτό, Ώρα</p> <p>Χθες, σήμερα, αύριο</p> <p>Τώρα, πριν, μετά</p>
------------	--	--

	<p>την Ημέρες, Μήνες, Έτος, Εβδομάδα, ώρα.</p> <p>Να ρωτούν και να απαντούν τι ώρα είναι.</p> <p>Να χρησιμοποιούν τα ρήματα στον Ενεστώτα και στον Αόριστο.</p> <p>Να προσδιορίζουν χρονικά τις πράξεις τους.</p> <p>Να χρησιμοποιούν διάφορους τύπους ρολογιών (αναλογικά, ψηφιακά).</p> <p>Να χρησιμοποιούν ημερολόγια.</p> <p>Να γράφουν απλές προτάσεις με μορφή προσωπικού ημερολογίου.</p> <p>Να αφηγούνται μια απλή ιστορία.</p>	<p>Νωρίς, αργά</p> <p>Πρώτα, ύστερα, στο τέλος</p> <p>Αυτή την εβδομάδα / την επόμενη εβδομάδα</p> <p>Ξεκινάω / τελειώνω</p> <p>Τι ώρα είναι;</p> <p>Η ώρα είναι...Πρωί, μεσημέρι, απόγευμα, βράδυ</p> <p>Φέτος, πέρυσι</p> <p>Πόσο διαρκεί;</p>
<p>16. Καιρικές συνθήκες</p>	<p>Να διατυπώνουν ερωτήσεις για τον καιρό.</p> <p>Να περιγράφουν βασικά καιρικά φαινόμενα.</p> <p>Να κατανοούν σύμβολα για την περιγραφή των καιρικών συνθηκών.</p> <p>Να κατανοούν ένα μετεωρολογικό δελτίο.</p> <p>Να γνωρίζουν τη μονάδα μέτρησης της θερμοκρασίας (βαθμός Κελσίου).</p>	<p>Τι καιρό έχει;</p> <p>Τι καιρό θα κάνει αύριο;</p> <p>Βρέχει, χιονίζει, έχει κρύο, έχει ζέστη</p> <p>Εποχές, Ήλιος, ουρανός, σύννεφα, αέρας, βροχή, χιόνι</p> <p>Βαθμοί Κελσίου (0C)</p> <p>Θερμόμετρο, θερμοκρασία</p>

	Να χρησιμοποιούν ρήματα σε χρόνο Μέλλοντα.	
--	--	--

17. Αγορά	<p>Να χρησιμοποιούν τον ενικό και πληθυντικό αριθμό.</p> <p>Να αναγνωρίζουν και να λένε τις τιμές των προϊόντων.</p> <p>Να αναγνωρίζουν το σύμβολο του νομίσματος που χρησιμοποιούν.</p> <p>Να κάνουν προφορικά ερωτήσεις για τις τιμές.</p> <p>Να κατονομάζουν βασικά καταστήματα και επαγγέλματα.</p> <p>Να κατανοούν απλούς διαλόγους.</p>	<p>Πόσο κάνει;</p> <p>Κάνει ... ευρώ.</p> <p>Είναι φτηνό.</p> <p>Είναι ακριβό.</p> <p>Κοστίζει ... ευρώ.</p>
18. Υπηρεσίες	<p>Να κατονομάζουν βασικές υπηρεσίες και επαγγέλματα.</p> <p>Να διατυπώνουν προφορικά ερωτήσεις για να εξυπηρετηθούν σε μία υπηρεσία.</p> <p>Να διαβάζουν μία απλή ανακοίνωση μίας υπηρεσίας.</p> <p>Να αναφέρουν και να γράφουν βασικά στοιχεία της ταυτότητάς τους (Όνομα, Επίθετο, όνομα πατρός, ημερομηνία γέννησης, διεύθυνση, τηλέφωνο ).</p>	<p>Πού πρέπει να πάω;</p> <p>Τι χαρτιά χρειάζομαι;</p> <p>Αυτό είναι το διαβατήριό μου.</p> <p>Διαβατήριο, πιστοποιητικό, δελτίο, κάρτα, βιβλιάριο εμβολιασμού.</p> <p>Ανακοίνωση.</p>



<p>19. Επικοινωνία – σύγχρονα μέσα επικοινωνίας</p>	<p>Να κατονομάζουν βασικά μέσα μαζικής επικοινωνίας.</p> <p>Να διαβάζουν και να κατανοούν απλές οδηγίες χειρισμού ψηφιακών μέσων.</p> <p>Να γράφουν και να διαβάζουν σύντομα μηνύματα.</p>	<p>Τηλέφωνο / Κινητό τηλέφωνο Υπολογιστής</p> <p>Τηλεόραση, Διαδίκτυο</p> <p>Μικρόφωνο, κάμερα, ακουστικά e-mail</p> <p>ηλεκτρονικό μήνυμα</p> <p>Ανοίγω, σβήνω</p> <p>Ρεύμα Καλώδιο</p>
---	--	--

<p>20. Ψυχαγωγία</p>	<p>Να ονομάζουν διάφορες μορφές ψυχαγωγίας.</p> <p>Να περιγράφουν δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνται.</p> <p>Να διατυπώνουν ερωτήσεις για τα ενδιαφέροντα των συμμαθητών/τριών τους.</p>	<p>Σινεμά, Κινηματογράφος, Θέατρο Παιχνίδι</p> <p>Παίζω</p> <p>Βλέπω ταινία</p> <p>Παίζω μπάλα</p> <p>Ποδόσφαιρο, μπάσκετ, βόλεϊ, γήπεδο, μπάλα, στίβος</p> <p>Αθλητισμός</p> <p>Ποιο άθλημα σου αρέσει;</p> <p>Ποια είναι η αγαπημένη σου ταινία;</p>
<p>21. Χάρτες - ο χάρτης της Ελλάδας Μέσα Μαζικής Μεταφοράς</p>	<p>Να αναγνωρίζουν τα βασικά στοιχεία σε έναν γεωφυσικό χάρτη.</p> <p>Να χρησιμοποιούν τον χάρτη της πόλης τους για να δώσουν προφορικές και γραπτές οδηγίες.</p>	<p>Βουνά, θάλασσα, ποτάμι, πεδιάδα</p> <p>Χώρα, πρωτεύουσα, πόλη</p> <p>Λεωφορείο, Αυτοκίνητο, Αεροπλάνο, Πλοίο,</p> <p>Τρένο, Μετρό, Τραμ</p>

	<p>Να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο σχετικό με τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς.</p> <p>Να κατανοούν τα βασικά σήματα οδικής κυκλοφορίας.</p> <p>Να χρησιμοποιούν τις μονάδες μέτρησης μέτρο και χιλιόμετρο για να περιγράψουν τις αποστάσεις .</p> <p>Να ζητούν και να δίνουν οδηγίες για διαδρομές.</p>	<p>Εισιτήριο, διαδρομή, στάση, σταθμός Πού είναι;</p> <p>Πώς πηγαίνω/εις/ει εκεί;</p> <p>Πόσο μακριά/ κοντά είναι;</p> <p>Πόσο διαρκεί;</p> <p>Πόσο κοστίζει το εισιτήριο;</p> <p>Φανάρι, διάβαση, δρόμος</p>
--	--	---

22. Γεωγραφία Ευρώπης	<p>Να μπορούν να εντοπίσουν την Ευρώπη στον παγκόσμιο χάρτη και να περιγράψουν τα γεωφυσικά χαρακτηριστικά της Ευρώπης (οροσειρές, χερσονήσους, λίμνες, ποτάμια, θάλασσες).</p> <p>Να διαβάζουν και να κατανοούν σύντομα κείμενα για τα μνημεία/αξιοθέατα της Ελλάδας και άλλων ευρωπαϊκών χωρών.</p>	<p>Χώρες και πρωτεύουσες της Ευρώπης</p> <p>Μεσόγειος θάλασσα</p> <p>Μνημεία</p> <p>Αξιοθέατα</p> <p>Μουσείο</p>
23. Μεγάλες ανακαλύψεις και εφευρέσεις	<p>Να διαβάζουν και να κατανοούν απλά κείμενα σχετικά με σημαντικές γεωγραφικές ανακαλύψεις και εφευρέσεις.</p>	<p>Τυπογραφία</p> <p>Ηλεκτρισμός</p> <p>Επιστήμες (π.χ. γεωγραφία, ιατρική)</p>

<p>24. Η ζωή του Έλληνα πολίτη</p>	<p>Να γνωρίσουν το πολίτευμα της Ελλάδας και να κατανοούν βασικό λεξιλόγιο σχετικό με τη δημοκρατία.</p> <p>Να διαβάζουν και να κατανοούν απλά κείμενα για τις σπουδές και τα επαγγέλματα στην Ελλάδα.</p>	<p>Δημοκρατία, δικαιώματα και υποχρεώσεις</p> <p>Έλληνας πολίτης</p> <p>Εκλογές, νόμος</p> <p>Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, Πανεπιστήμιο/Πολυτεχνείο</p> <p>Γιατρός, μηχανικός, ηλεκτρολόγος, πωλητής/τρια, δάσκαλος/δασκάλα, αγρότης</p>
<p>25. Η Ευρωπαϊκή Ένωση και το άτομο - Ευρωπαίος πολίτης – Διεθνής κοινότητα</p>	<p>Να μάθουν τι είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση.</p> <p>Να γνωρίσουν βασικούς Διεθνείς Οργανισμούς.</p> <p>Να κατανοούν απλά κείμενα που αναφέρονται στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της Ευρώπης, στη σημασία της ειρήνης και του αλληλοσεβασμού.</p>	<p>Ευρωπαϊκή Ένωση κράτη-μέλη</p> <p>Ευρωπαίος πολίτης</p> <p>Σεβασμός</p> <p>Πολυπολιτισμικότητα Διεθνείς Οργανισμοί ΟΗΕ</p> <p>Ύπατη Αρμοστεία για πρόσφυγες</p> <p>Διεθνής Αμνηστία</p>
<p>26. Στοιχεία από άλλα γνωστικά αντικείμενα</p>	<p>Να διαβάζουν και να κατανοούν σύντομα κείμενα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα της τάξης τους.</p>	

## Scaffolding/Ικρίώματα

### Εισαγωγή στο Scaffolding/Ικρίώματα

Στηρίγματα ή scaffolds είναι τα εργαλεία, οι οδηγίες ή και οι στρατηγικές που υποστηρίζουν τους εκπαιδευόμενους με στόχο εκείνοι να κατακτήσουν υψηλότερα επίπεδα κατανόησης, τα

οποία δεν θα μπορούσαν να επιτύχουν χωρίς αυτή την υποστήριξη. (Jackson et al., 1996 και Saye & Brush, 2002 όπως αναφέρεται στο Simons & Klein, 2007).

### Ο όρος της Κλιμακούμενης Υποστήριξης (Scaffolding)

Η χρήση του όρου “scaffolding”, ο οποίος κυριολεκτικά σημαίνει σκαλωσιά, έγινε με μεταφορική σημασία, στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας από τους ερευνητές Wood, Bruner και Ross (1976), έχοντας ως στόχο να περιγράψει το είδος της υποστήριξης που παρέχεται από τους γονείς κατά τη γλωσσική ανάπτυξη των μικρών παιδιών (Hammond & Gibbons, 2001; Lajoie, 2005). Πιο αναλυτικά, η κλιμακούμενη υποστήριξη (scaffolding), η οποία νοείται ως αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και σε άλλα άτομα πιο έμπειρα από αυτούς, έγκειται στον έλεγχο από την πλευρά του πιο έμπειρου ατόμου όλων των στοιχείων της δραστηριότητας που βρίσκονται έξω από τις δυνατότητες του εκάστοτε εκπαιδευόμενου. Με τον τρόπο αυτό, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να εστιάσει σε όσα στοιχεία της δραστηριότητας βρίσκονται μέσα στο εύρος των δυνατοτήτων του (Wood et al., 1976). Σύμφωνα με τον Bruner (1978), το scaffolding αποτελεί «τα βήματα που παίρνουμε για να μειώσουμε τον βαθμό ελευθερίας κατά την εκτέλεση μιας δραστηριότητας, έτσι ώστε το παιδί να μπορεί να εστιάζει στη δύσκολη δεξιότητα που προσπαθεί να κατακτήσει».

Εκτός από τα παραπάνω, ο όρος «scaffolding» σε εκπαιδευτικά πλαίσια, χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει την παροχή -από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή- προσωρινής βοήθειας ώστε να καταφέρει ο μαθητής είτε να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα είτε να

αναπτύξει καινούριες γνωστικές δομές, οι οποίες θα τον βοηθήσουν να μπορεί να ολοκληρώνει μόνος του παρόμοιες δραστηριότητες αργότερα (Hammond & Gibbons, 2001).

Η τεχνική του «scaffolding» επομένως, δίνει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να «φτάσουν» στο ανώτερο δυνατό επίπεδο της ανάπτυξής τους, μέσα από την παροχή υποστήριξης, όταν φυσικά χρειάζεται, αλλά και τη σταδιακή μείωση αυτής της υποστήριξης, όταν επιτυγχάνεται η μάθηση (Lajoie, 2005).

#### Θεωρητικό υπόβαθρο του όρου «scaffolding»

Για πρώτη φορά ο όρος «scaffolding» αναφέρεται στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky και πιο συγκεκριμένα την έννοια της «Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης» (Zone of Proximal Development) (Van Der Stuyf, 2002; Lajoie, 2005). Αναλυτικότερα, η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης είναι η απόσταση ανάμεσα στο επίπεδο στο οποίο βρίσκεται ένας εκπαιδευόμενος αναπτυξιακά, όπως αυτό προσδιορίζεται από τους παράγοντες της ανεξάρτητης επίλυσης προβλημάτων αλλά και του ανώτερο δυνατό επίπεδο ανάπτυξής του με τον τρόπο που αυτό προσδιορίζεται από την επίλυση προβλημάτων έχοντας παράλληλα την καθοδήγηση ενός πιο έμπειρου προσώπου είτε τη συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους (Vygotsky, 1978:86).

Τα στηρίγματα/ικριώματα (scaffolds) δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να χτίσει πάνω στη γνώση που ήδη κατέχει αλλά και να εσωτερικεύσει τις νέες πληροφορίες που έχει λάβει (Van Der Stuyf, 2002).

Κλείνοντας, το scaffolding από παιδαγωγική οπτική, δίνει τη δυνατότητα στη συνεργατική οικοδόμηση της νέας γνώσης (Holton & Clark, 2006). Αξίζει να αναφερθεί ότι οι Sharma & Hannafin (2007:28) αναφέρουν ότι το scaffolding διατυπώνει με μια καταδεικτική διαδικασία τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη διδασκαλία και την ψυχολογική ανάπτυξη σύμφωνα με τον Vygotsky. Ως εκ τούτου, η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZPD) παρέχει ένα εννοιολογικό πλαίσιο ώστε να επιλεγούν ατομικές μαθησιακές δραστηριότητες, ενώ το scaffolding παρέχει πλαίσιο στρατηγικής ώστε να επιλεγούν και να εφαρμοστούν στρατηγικές οι οποίες υποστηρίζουν τη συγκεκριμένη μάθηση.

### Χαρακτηριστικά της Κλιμακούμενης Υποστήριξης (Scaffolding)

Ένα χαρακτηριστικό του scaffolding που έχει μεγάλη σημασία είναι ότι τα στηρίγματα αυτά είναι προσωρινά. Έτσι, καθώς αυξάνονται οι ικανότητες του εκπαιδευόμενου, η υποστήριξη που του παρέχεται από το πιο έμπειρο άτομο, σταδιακά μειώνεται έως ότου ο εκπαιδευόμενος να είναι ικανός να δράσει ανεξάρτητα (Hmelo et al., 1996; Stone, 1998). Επιπρόσθετα, το scaffolding καθιστά τον εκάστοτε εκπαιδευόμενο ικανό όχι μόνο να γνωρίζει τι να κάνει, αλλά και τον τρόπο να κάνει κάτι έτσι ώστε να μπορεί αργότερα να επιτελέσει μόνος του παρόμοιες δραστηριότητες (Gibbons, 2009). Αυτή ακριβώς η ιδιότητα που έχουν τα κριώματα, να μειώνονται δηλαδή σταδιακά μέχρι τέλος να εξαλειφθούν πλήρως, αποτελεί την ειδοποιό διαφορά ανάμεσα στο scaffolding και σε υποστήριξη άλλων μορφών (Sharma & Hannafin, 2007). Εκτός από τα παραπάνω, σύμφωνα με τον McKenzie (2000), το scaffolding:

1. Δίνει σαφείς οδηγίες και παράλληλα μειώνει τη σύγχυση του εκπαιδευόμενου.

Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτής προσπαθεί να προβλέψει τα όποια προβλήματα

πρόκειται πιθανά να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι και αναπτύσσει αναλυτικές αλλά και εύχρηστες οδηγίες σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν ώστε να πετύχουν τον επιδιωκόμενο στόχο.

2. Αποσαφηνίζει τα κίνητρα των εκπαιδευόμενων. Κι αυτό γιατί το scaffolding βοηθά τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας αλλά και τον λόγο που τους « οδηγεί » σε αυτήν.
3. Κρατάει τους εκπαιδευόμενους σε συνεχή « δράση ». Κι αυτό γιατί το scaffolding παρέχει στους εκπαιδευόμενους τόσο τη δομή της επιδιωκόμενης δραστηριότητας όσο και την πορεία που πρέπει οι ίδιοι να ακολουθήσουν. Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επιλέξουν εναλλακτικές διαδρομές που θα τους οδηγήσουν στον στόχο χωρίς όμως να κινδυνεύουν να « ξεφύγουν » από την πορεία τους.
4. Διασαφηνίζει τους επιδιωκόμενους στόχους, εμπεριέχει αξιολόγηση και τέλος ανατροφοδότηση.
5. Παρέχει στους εκπαιδευόμενους αξιόλογες πηγές , οι οποίες μειώνουν την όποια σύγχυσή τους. Παράλληλα, οι πηγές αυτές εξοικονομούν στους εκπαιδευόμενους χρόνο.
6. Μειώνει την αβεβαιότητα των εκπαιδευόμενων, τον αιφνιδιασμό τους αλλά και την πιθανή απογοήτευσή τους.

Εκτός από τα παραπάνω, σύμφωνα με τον Mariani (1997), το scaffolding αποτελεί την ισορροπία ανάμεσα στην πρόκληση για να υπερβεί ο εκπαιδευόμενος τα «όρια ασφαλείας» του και στην υποστήριξη που του προσφέρει ο εκπαιδευτικός. Κι αυτό γιατί ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να καλύψει την ανάγκη του εκπαιδευόμενου για αυτονομία, τον προκαλεί να

ξεπεράσει τα όριά του, ενώ παράλληλα προκειμένου να καλύψει την ανάγκη του για ασφάλεια, του προσφέρει υποστήριξη.

Επιπρόσθετα, ένα μαθησιακό περιβάλλον το οποίο προσφέρει σε έναν εκπαιδευόμενο υψηλού βαθμού «πρόκληση» αλλά χαμηλή «υποστήριξη», του προκαλεί εντέλει άγχος και απογοήτευση οδηγώντας τον στην εγκατάλειψη της προσπάθειάς του. Στον αντίποδα, ένα μαθησιακό περιβάλλον που προσφέρει χαμηλού βαθμού «πρόκληση» και παράλληλα χαμηλή «υποστήριξη» οδηγεί τον εκπαιδευόμενο στην έλλειψη ενδιαφέροντος και την ανία. Επιπλέον, ένα μαθησιακό περιβάλλον με χαμηλό βαθμό «πρόκλησης» και υψηλή «υποστήριξη», δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να εργαστεί μέσα σε ένα πλαίσιο άνεσης το οποίο όμως δεν οδηγεί ούτε στη μάθηση ούτε στην ανάπτυξη της αυτονομίας. Αντίθετα, ένα περιβάλλον το οποίο συνδυάζει υψηλό βαθμό «πρόκλησης» με υψηλό βαθμό «υποστήριξης» είναι πιθανό να ωθήσει τον εκπαιδευόμενο να προσεγγίσει το μέγιστο βαθμό των δυνατοτήτων του. Σε αυτό το μαθησιακό περιβάλλον, ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει μέσα στη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης (ZPD).

### Κριτήρια παροχής αποτελεσματικής Κλιμακούμενης Υποστήριξης (scaffolding)

Τα κριτήρια για την παροχή αποτελεσματικού scaffolding σύμφωνα με τον Applebee (1986), είναι τα παρακάτω:

1. Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να μπορεί να συνεισφέρει στη μαθησιακή δραστηριότητα καθώς αυτή εξελίσσεται, έχοντας παράλληλα την κυριότητά της.
2. Οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι δομημένες με τον κατάλληλο τρόπο και πιο συγκεκριμένα θα πρέπει να βασίζονται στην πρότερη γνώση αλλά και στις δεξιότητες



του εκπαιδευόμενου εμπειριέχοντας παράλληλα δυσκολία σε βαθμό που να ευνοεί την ανάπτυξη της νέας μάθησης.

3. Ένα δομημένο μαθησιακό περιβάλλον το οποίο θα χαρακτηρίζεται από παροχή φυσικής αλληλουχίας γλώσσας και σκέψης. Επιπλέον, το μαθησιακό αυτό περιβάλλον θα προσφέρει στον εκπαιδευόμενο κατάλληλους τρόπους και κατάλληλες στρατηγικές ώστε να μπορέσει να προσεγγίσει τη δραστηριότητα.
4. Ο εκπαιδευτής έχει περισσότερο ρόλο συνεργάτη και όχι ρόλο αξιολογητή απέναντι στον εκπαιδευόμενο, καθώς η ευθύνη για την ολοκλήρωση της κάθε δραστηριότητας διαμοιράζεται ανάμεσα και στους δύο.
5. Καθώς αυξάνεται η ικανότητα του εκπαιδευόμενου μέσα από την εσωτερίκευση των νέων διαδικασιών, η ευθύνη αναφορικά με τον έλεγχο της δραστηριότητας σταδιακά μεταφέρεται στον εκπαιδευόμενο.

### Τεχνικές Scaffolding

Όπως αναφέρει ο ο Foley (1994), διακρίνονται δύο είδη τεχνικών scaffolding, δηλαδή τεχνικών κλιμακούμενης υποστήριξης από τον Cazden (1983). Αυτές είναι οι «κατά συνάφεια» ή κάθετες τεχνικές (vertical) και οι «κατ' επανάληψη» ή διαδοχικές τεχνικές (sequential). Πιο αναλυτικά, στις «κατά συνάφεια» ή κάθετες τεχνικές scaffolding, περιλαμβάνονται τεχνικές που έχουν ως στόχο να επεκτείνουν τη γλωσσική ικανότητα του παιδιού. Για παράδειγμα, γίνονται περαιτέρω ερωτήσεις στο παιδί από ένα ενήλικο άτομο ώστε να επεκταθεί η γλωσσική του ικανότητα. Π.χ. Όταν το παιδί εκφέρει τη λέξη «αγελάδα», η μητέρα θα μπορούσε να

απαντήσει «ναι, σωστά, αυτή είναι μια αγελάδα. Πώς κάνει η αγελάδα;». Επίσης, θα μπορούσε να προχωρήσει σε μια ερώτηση επέκτασης, όπως για παράδειγμα: «και τι είδαμε όταν πήγαμε στο κτήμα σήμερα;». Από την άλλη μεριά, οι «κατ' επανάληψη» ή διαδοχικές τεχνικές scaffolding, απαντώνται σε επαναλαμβανόμενες, στερεότυπες δραστηριότητες (routines), οι οποίες διαδραματίζονται ανάμεσα σε ενήλικους και παιδιά. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελούν τα παιχνίδια που παίζουμε με τα παιδιά. Το χαρακτηριστικό της προβλεψιμότητας στη γλώσσα, την οποία χρησιμοποιούμε σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, προσφέρει στο παιδί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να αναπτυχθεί η γλωσσική του λειτουργία (Marsh & Hallet, 2008).

Εκτός από τα παραπάνω, οι τεχνικές της κλιμακούμενης υποστήριξης (scaffolding), μπορούν να ταξινομηθούν, σύμφωνα με τους Saye & Brush (2002), σε ελαστικές (soft) ή αλλιώς προσαρμόσιμες (adaptive) και στις ανελαστικές (hard) ή προκαθορισμένες (fixed)/ σταθερές. Πιο συγκεκριμένα, τα ελαστικά (soft) ικριώματα είναι δυναμικά και επιπλέον αφορούν στην παροχή από τον εκπαιδευτή προς τον εκπαιδευόμενο, υποστήριξης, τη στιγμή που προκύπτει συγκεκριμένη ανάγκη. Έτσι, ο εκπαιδευτής θα πρέπει συνεχώς να διαγιγνώσκει το επίπεδο κατανόησης του εκπαιδευόμενου ή των εκπαιδευόμενων και να του/τους παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη βάσει των απαντήσεών του/τους (Saye & Brush, 2002). Αντίθετα, τα σταθερά (hard) ικριώματα, είναι στατικά. Σχεδιάζονται και αναπτύσσονται δηλαδή προκαταβολικά με βάση τις δυσκολίες τις οποίες αναμένεται να αντιμετωπίσει ένας μέσος εκπαιδευόμενος (Saye & Brush, 2002).

Εκτός απο τα παραπάνω, οι Hogan & Pressley (1997) κάνουν αναφορά για πέντε είδη τεχνικών scaffolding:

1. προτυποποίηση (modeling) της συμπεριφοράς που είναι επιθυμητή (think-aloud, talk-aloud, και performance modeling/επίδειξη διαδικασίας).
2. παροχή περαιτέρω εξηγήσεων για ό,τι μαθαίνουμε (δηλωτική γνώση), τον λόγο χρήσης αυτής της γνώσης, πότε χρησιμοποιείται (εμπλαισιωμένη γνώση), και τον τρόπο που χρησιμοποιείται (διαδικαστική γνώση).
3. ενθάρρυνση της ενεργούς συμμετοχής όλων των εκπαιδευόμενων.
4. επαλήθευση αλλά και αποσαφήνιση του επιπέδου της κατανόησης από την πλευρά των εκπαιδευόμενων και τέλος παροχή κατάλληλης ανατροφοδότησης.
5. ενθάρρυνση των εκπαιδευόμενων ώστε να συνεισφέρουν στη μαθησιακή διαδικασία αναφέροντας δικές τους ιδέες.

Παράλληλα, υπάρχει μια ακόμη κατάταξη των τεχνικών της κλιμακούμενης υποστήριξης (scaffolding), η οποία απαντάται στη βιβλιογραφία (Wood, Wood & Middleton, 1978; Mason, 2000; Clarke, 2001). Σε αυτήν, διακρίνονται τρία είδη scaffolding:

1. Η προληπτική υποστήριξη (proactive scaffolding). Η παροχή της υποστήριξης αυτής γίνεται πριν να εκτελεστεί ένα συγκεκριμένο βήμα και μπορεί να έχει τις παρακάτω τρεις μορφές:
  - a. Show-tell: σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτής λέει αλλά και δείχνει στους εκπαιδευόμενους τι πρέπει να κάνουν.

- b. Tell: ενώ εδώ ο εκπαιδευτής λέει αρχικά στους εκπαιδευόμενους τι να κάνουν, στη συνέχεια τους καλεί να το εφαρμόσουν.
  - c. Prompt: στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτής απλά παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να εκτελέσουν τα βήματα.
2. Υποστήριξη ως ανατροφοδότηση (reactive scaffolding). Κατά τη διάρκεια αυτής της υποστήριξης, μετά την εκτέλεση ενός βήματος, αρχικά παρέχεται ελάχιστη ανατροφοδότηση, ενώ στη συνέχεια η υποστήριξη κλιμακώνεται, ανάλογα πάντα με το επίπεδο ικανότητας που έχει ο εκπαιδευόμενος και τον βαθμό αποτυχίας κατά την εκτέλεση του βήματος.
  3. Υποστήριξη με ερωτήσεις (scaffolding questions). Στόχος των ποικίλων σταδίων της διαδικασίας αυτής είναι να επιστήσουν την προσοχή των εκπαιδευόμενων, να παρακινήσουν σε έρευνα και τέλος να ελέγξουν το επίπεδο κατανόησής τους.

Τέλος, οι Hannafin, Land & Oliver (1999) εντάσσουν τις τεχνικές (scaffolding) σε τέσσερις κατηγορίες:

1. Μεταγνωστική Υποστήριξη (metacognitive scaffolding). Η Μεταγνωστική Υποστήριξη καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους σχετικά με το πώς να σκέφτονται αλλά και να αναστοχάζονται κατά τη μάθηση. Επίσης, υποστηρίζει τον σχεδιασμό, τον έλεγχο και τέλος την αξιολόγηση.
2. Εννοιολογική Υποστήριξη (conceptual scaffolding). Η Εννοιολογική Υποστήριξη υποστηρίζει τους εκπαιδευόμενους κατά τη διάρκεια της επίλυσης του προβλήματος. Επίσης, τους βοηθά να προσδιορίσουν το γνωστικό κενό που πρέπει εκείνοι να

καλύψουν και κατευθύνει την προσοχή τους στις σημαντικές πληροφορίες είτε σε ιδέες προς αξιοποίηση. Τέλος, ενισχύει την κατανόηση του περιεχομένου και παρέχει στους εκπαιδευόμενους ανατροφοδότηση.

3. Στρατηγική Υποστήριξη (strategic scaffolding). Η Στρατηγική Υποστήριξη στηρίζει την ανάλυση, τον σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων κατά τη μελέτη. Επιπλέον, στηρίζει την επιλογή της πληροφορίας που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευόμενος ώστε να συνδέσει την πρότερη γνώση με τη νέα εμπειρία. Τέλος, δίνει έμφαση στους εναλλακτικούς τρόπους με τους οποίους προσεγγίζεται ένα πρόβλημα ή μια δραστηριότητα.
4. Διαδικαστική Υποστήριξη (procedural scaffolding). Κατά τη Διαδικαστική Υποστήριξη, προτείνονται τρόποι αξιοποίησης των πηγών και των εργαλείων από τον εκπαιδευόμενο και τους δίνονται συμβουλές ώστε να χρησιμοποιούν έξυπνα εργαλεία κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

## Ερευνητικό Μέρος

### Σχεδιασμός και Μεθοδολογία της Έρευνας

#### Αναγκαιότητα της έρευνας

Παρά το γεγονός ότι οι Τάξεις Υποδοχής αποτελούν μέρος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για περισσότερο από 30 χρόνια, με περίπου το 10% του συνολικού πληθυσμού

των μαθητών να αποτελείται από μετανάστες (Παρθένης, 2013, σ. 226), οι μελέτες εστιάζουν κυρίως σε θέματα εκπαιδευτικών πολιτικών. Για παράδειγμα εστίαση γίνεται στο μοντέλο που εφαρμόζεται, τις επιπλοκές που παρουσιάζουν οι μαθητές σχετικά με την ακαδημαϊκή τους επίδοση ή την έλλειψη της διδασκαλίας των μητρικών τους γλωσσών (Gotonos & Markou 2004 · Skourtou κ. συν., 2004 · Mitakidou κ. συν., 2007 · Mitakidou 2010 στο Tzeveleku, Giagkou, Kantzou, Stamouli, Varlokosta, Mitzias & Papadopoulou, 2013).

Επίσης, ποικίλες μελέτες έχουν εστιάσει τόσο στη γλωσσική μετατόπιση όσο και στον γλωσσικό 'θάνατο' της πρώτης γλώσσας των μαθητών αυτών (Chatzidaki 2007, Gogonas 2009 στο Tzeveleku κ. συν., 2013).

Συνήθως όμως, η απουσία γνώσης της πρώτης γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, οδηγούν στην ανάγκη γεφύρωσης αυτού του κενού που υπάρχει στην επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς μέσω μιας άλλης γλώσσας, την οποία γνωρίζουν συνήθως πολύ καλά οι μαθητές είτε σε τέτοιο βαθμό ώστε να υπάρχει μια αρχική επικοινωνία και κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος. Η αξιοποίηση της Αγγλικής ως σκαλωσιάς για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα, στην πιο ενεργή συμμετοχή τους σε αυτό και στην πιο γρήγορη ένταξή τους στις συμβατικές τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί, καλούνται να είναι ευέλικτοι και διαθέσιμοι αναφορικά με τη χρήση ποικίλων εκπαιδευτικών πρακτικών έτσι ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν με επάρκεια στη γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα αλλά και στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές/μαθήτριές τους (Marchesani & Adams, 1992). Επιπλέον, μελετώντας τους τρόπους

με τους οποίους οι διδακτικές μέθοδοι αλλά και οι δραστηριότητες που γίνονται στην τάξη αλληλεπιδρούν με τα μαθησιακά στιλ των μαθητών και μαθητριών, η Psaltou-Joycey (2008) προτείνει να γίνει επιπλέον διερεύνηση σχετικά με τον βαθμό στον που οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τις διδακτικές τους στρατηγικές που υιοθετούν έτσι ώστε η γνώση αυτή να εφαρμοστεί αλλά και να υπάρξει αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια προσπάθεια να μελετηθεί η εφαρμοσιμότητα και η αποτελεσματικότητα ενός δίγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού, μέσω του οποίου η Ελληνική διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα έχοντας ως σκαλωσιά την Αγγλική. Η ένταξη τέτοιου είδους εκπαιδευτικού υλικού, θα μπορούσε να βοηθήσει τόσο τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, όσο και τους ίδιους τους/τις μαθητές/μαθήτριες ώστε να μπορέσουν να επικοινωνήσουν και να ενταχθούν πιο γρήγορα στο ελληνικό σχολείο, να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων και τέλος να ενταχθούν πιο γρήγορα στις συμβατικές τάξεις. Το παρόν υλικό αποτελεί μια εκπαιδευτική πρόταση για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας έτσι ώστε να εμπλουτιστεί ο επιστημονικός διάλογος αναφορικά με τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και εργαλείων προκειμένου να ενισχυθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα.

### Σκοπός Έρευνας

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η ανίχνευση της αποτελεσματικότητας και της εφαρμοσιμότητας του εκπαιδευτικού υλικού που έχει παραχθεί τόσο σε Τάξεις Υποδοχής όσο

και σε τάξεις όπου φοιτούν μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα μέσα από ατομικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

### Ερευνητικά Ερωτήματα

Πριν από την εφαρμογή της παρούσας έρευνας, είναι αναγκαίο να τεθούν τα ερωτήματα εκείνα, τα οποία τη δρομολογούν. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- ◆ Μπορεί το παρόν εκπαιδευτικό υλικό να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό;
- ◆ Μπορεί να ενισχυθεί η συμμετοχή των αλλόγλωσσων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τη χρήση του παρόντος υλικού;
- ◆ Είναι δυνατό να επιτύχουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθησιακούς στόχους του μαθήματος όπως ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών με τη χρήση του;
- ◆ Μπορεί να υποβοηθηθεί η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής αλλά και στις ‘κανονικές τάξεις’ όπου φοιτούν αλλόγλωσσοι μαθητές με το παρόν υλικό;

### Ερευνητική Προσέγγιση



Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην περιγραφή των αντιλήψεων εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα και την εφαρμοσιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού που έχει παραχθεί από την ερευνήτρια.

Η χρήση του ποιοτικού εργαλείου της συνέντευξης, οδηγεί στη διερεύνηση σε βάθος των αποτελεσμάτων της έρευνας αλλά και στην αποκάλυψη διαφορετικών προοπτικών. Τέλος, γίνεται φανερή η πολυπλοκότητα του φαινομένου (Greene, 2006).

### Ερευνητική Διαδικασία

Αναφορικά με την ερευνητική διαδικασία, αρχικά πραγματοποιήθηκε η αναζήτηση, η καταγραφή και τέλος η ανάλυση του θεωρητικού μέρους της εργασίας. Αναλυτικότερα, η ερευνήτρια εστίασε ιδιαίτερα στην οριοθέτηση της Πρώτης, Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας, της Διγλωσσίας και τις μορφές της. Επίσης, έγινε παρουσίαση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών των Τάξεων Υποδοχής Ι και των Τάξεων Υποδοχής ΙΙ καθώς και του όρου Scaffolding/ Ικριώματος. Έπειτα, αφού έγινε η παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού που έχει παραχθεί από την ερευνήτρια, οριστικοποιήθηκε ο σκοπός καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Στη συνέχεια, συντάχθηκε το εισαγωγικό σημείωμα καθώς και ο Οδηγός της Συνέντευξης. Ύστερα, πραγματοποιήθηκε η συγκέντρωση δέκα συνεντεύξεων, οι οποίες μαγνητοφωνήθηκαν από την ερευνήτρια μέσω του κινητού της τηλεφώνου. Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης ήταν το λιγότερο 15 λεπτά και 30 λεπτά το περισσότερο. Επιπλέον, οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα σε χρόνο και τόπο που επιλέχθηκε από τους/τις ίδιους/ίδιες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Τρεις από αυτές τις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά

μέσω του προγράμματος webex, καθώς οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες βρίσκονταν εκτός Αθηνών, σε χρόνο τον οποίο οι ίδιοι/ίδιες επέλεξαν. Οι συνεντεύξεις αυτές πραγματοποιήθηκαν αφού είχαν προηγουμένως κοινοποιηθεί στους/στις συμμετέχοντες/ουσες τόσο ο Οδηγός της Συνέντευξης όσο και το παραχθέν εκπαιδευτικό υλικό σε μορφή ψηφιακών διαφανειών. Τέλος, κατά τη διάρκεια των τριών διαδικτυακών συνεντεύξεων, γινόταν κοινοποίηση του υλικού έτσι ώστε να διευκολυνθεί η συνέντευξη.

Για την επεξεργασία αλλά και την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, χρησιμοποιήθηκαν οι θεματικοί άξονες και υποάξονες. Μετά τη συγκέντρωση των συνεντεύξεων, έγινε η απομαγνητοφώνησή τους σε μορφή Word. Έπειτα, η ερευνήτρια μελέτησε το κείμενο το οποίο προέκυψε πολλές φορές και κατέληξε στην οριστικοποίηση τόσο των Θεματικών Αξόνων όσο και των υποαξόνων για κάθε έναν Θεματικό Άξονα.

Εκτός από τα παραπάνω, ακολούθησε η παρουσίαση των ευρημάτων, η οποία έγινε με την μορφή αφηγηματικής συζήτησης ενώ παράλληλα η ερευνήτρια έκανε χρήση συγκεντρωτικών και συγκριτικών πινάκων όπου κρίθηκε σκόπιμο. Ακόμη, κατά την παρουσίαση των ευρημάτων, έγινε παράθεση αποσπασμάτων από τα δεδομένα των συνεντεύξεων που συγκεντρώθηκαν. Τα αποσπάσματα αυτά, μεταφέρουν στον αναγνώστη αυτούσια τόσο τα συναισθήματα όσο και τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες/ουσες μοιράζονται τις απόψεις αλλά και τις εμπειρίες τους (Creswell, 2016).

Στη συνέχεια ακολουθούν οι Θεματικοί Άξονες αλλά και οι υποάξονές τους:

**Α' Θ.Α: Δημογραφικές/Εισαγωγικές ερωτήσεις (Ερωτήσεις 1,2,3,4,5,6):**

1ος υποάξονας: Ημερομηνία γέννησης.

2ος υποάξονας: Φύλο.

3ος υποάξονας: Εργασιακή Εμπειρία.

4ος υποάξονας: Σπουδές - Ειδίκευση σε ζητήματα διγλωσσίας/διαπολιτισμικής εκπαίδευσης/ διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

5ος υποάξονας: Επαφή/εμπειρία με παιδιά μειονοτήτων (πχ. Διδασκαλία σε μικτές τάξεις, Διδασκαλία σε Τάξη Υποδοχής κτλ).

6ος υποάξονας: Βαθμός εξοικείωσης των ερωτηθέντων με την τεχνολογία.

**Β' Θ.Α.: Απόψεις σχετικά το παρόν εκπαιδευτικό υλικό (ερωτήσεις 1,2,3,8,9,10)**

1ος υποάξονας: Βαθμός προσέλκυσης ενδιαφέροντος & πρωτοπόρα στοιχεία παρόντος εκπαιδευτικού υλικού.

2ος υποάξονας: Αποτελεσματικότητα του παρόντος εκπαιδευτικού υλικού στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

3ος υποάξονας: Βαθμός επίτευξης μαθησιακών στόχων του παρόντος εκπαιδευτικού υλικού.

4ος υποάξονας: Ένταξη του παρόντος εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαιδευτική διαδικασία των Τάξεων Υποδοχής και των 'κανονικών τάξεων' όπου φοιτούν αλλόγλωσσοι μαθητές.

5ος υποάξονας: Προτάσεις βελτίωσης του παρόντος εκπαιδευτικού υλικού.

βος υποάξονας: Πιθανότητα ένταξης του παρόντος υλικού στο σχέδιο μαθήματος των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.

**Γ' Θ.Α.: Η χρήση της Αγγλικής γλώσσας ως "ικριώματος" στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (ερωτήσεις 4,5)**

1ος υποάξονας: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση της Αγγλικής ως ικριώματος (σκαλωσιάς) στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

2ος υποάξονας: Χρήση της Αγγλικής γλώσσας κατά τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς.

**Δ' Θ.Α.: Η αξιοποίηση των ψηφιακών διαφανειών (PPT) στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (ερωτήσεις 6,7)**

1ος υποάξονας: Αξιοποίηση των ψηφιακών διαφανειών (PPT) στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του μαθήματος από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς.

2ος υποάξονας: Απόψεις σχετικά με την αξιοποίηση του προγράμματος ψηφιακών διαφανειών (PPT) στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

**Μεθοδολογία Συλλογής Δεδομένων**

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, καθώς δίνει τη δυνατότητα διερεύνησης και βαθύτερης κατανόησης ενός

κοινωνικού φαινομένου μέσα από τη συλλογή δεδομένων, που ως βάση έχουν τις λέξεις (συνεντεύξεις) από έναν περιορισμένο σχετικά αριθμό ανθρώπων (Creswell, 2016).

Πιο αναλυτικά, η ποιοτική προσέγγιση αποτελεί μια προσέγγιση σε βάθος, που στόχο έχει να αναλύσει και να ερμηνεύσει ποιοτικά στοιχεία, αφού προηγουμένως έχει γίνει η συλλογή, η κατηγοριοποίηση και η αξιολόγηση των δεδομένων. Επιλέγουμε την ποιοτική προσέγγιση όταν θέλουμε να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε σε μεγαλύτερο βάθος καταστάσεις, γεγονότα, συμπεριφορές και εμπειρίες (Κεδράκα, 2008).

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της παρούσας έρευνας, θεωρήθηκε απαραίτητη η σύνταξη ενός ερωτηματολογίου συνέντευξης, το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς τόσο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς η φοίτηση μαθητών που έχουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα και κατ'επέκταση η ανάγκη διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο και των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο της ατομικής συνέντευξης, πέραν των ερωτήσεων, περιλαμβάνει και μια σύντομη συνοδευτική επιστολή. Η επιστολή αυτή περιέχει τα στοιχεία της ερευνήτριας, μια σύντομη περιγραφή της έρευνας καθώς και του σκοπού που εξυπηρετεί. Επιπλέον, δίνονται διαβεβαιώσεις σχετικά με τη διασφάλιση του απορρήτου των στοιχείων των συμμετεχόντων.

## Η συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτελεί μια πολύ συνηθισμένη τεχνική για να συλλέξουμε δεδομένα σε μια ποιοτική έρευνα. Μάλιστα εκτιμάται ότι χρησιμοποιείται το εργαλείο της συνέντευξης στο 90% των κοινωνικών ερευνών με κάποιον τρόπο ώστε να επιτευχθεί η συλλογή των δεδομένων

ή ενός μόνο μέρους αυτών. Πιο αναλυτικά, η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει τόσο πληροφορίες όσο και δεδομένα μέσω της ανάλυσης του λόγου χαρακτηριστικών καθώς και επιλεγμένων περιπτώσεων. Αποτελεί ένα εργαλείο έρευνας, το οποίο χρησιμοποιείται ώστε να συλλεγούν πληροφορίες αλλά και να ελεγχθούν και να ερμηνευτούν τα ερευνητικά ερωτήματα μιας έρευνας. Μια συνέντευξη επομένως επιτρέπει στον ερευνητή την πρόσβαση στον τρόπο θέασης και σκέψης των άλλων, στις απόψεις τους αλλά και στις στάσεις που βρίσκονται πίσω από τη συμπεριφορά τους. Τέλος, μια συνέντευξη μπορεί να αποτελέσει και μέσο για μια βαθύτερη εξέταση των κινήτρων των εκάστοτε ερωτώμενων αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους έδωσαν τις συγκεκριμένες απαντήσεις (Κεδράκα, 2008).

Προκειμένου να συλλεχθούν τα ερευνητικά δεδομένα στην παρούσα έρευνα, η ημιδομημένη συνέντευξη (semistructured) είναι το μεθοδολογικό εργαλείο που επέλεξε η ερευνήτρια. Η ημιδομημένη συνέντευξη ως εργαλείο χαρακτηρίζεται από λεπτομέρεια, εμβάθυνση αλλά και συλλογή μεγαλύτερου όγκου πληροφοριών από όσες είχαν προβλεφθεί κατά το αρχικό στάδιο της έρευνας χάρη στην αλληλεπίδραση της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων στη συνέντευξη μέσα από την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία (Cohen et al., 2008· Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Επιπρόσθετα, η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από ένα σύνολο ερωτήσεων που είναι προκαθορισμένες και συχνά χρησιμοποιείται από νέους ποιοτικούς μελετητές έτσι ώστε να έχουν έναν οδηγό αναφορικά με τα θέματα που πιστεύουν ότι είναι σημαντικά και τα οποία πρέπει να καλύψουν στο πλαίσιο της συνέντευξης. Σε αυτό το σημείο, χρειάζεται να σημειωθεί ότι αυτός ο τύπος συνέντευξης χαρακτηρίζεται από ευελιξία. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζει

ευελιξία όσον αφορά την τροποποίηση - ανάλογα με τον εκάστοτε ερωτώμενο- του περιεχομένου των ερωτήσεων, όσον αφορά την εμβάθυνση σε ορισμένα θέματα της συνέντευξης με αυτούς τους συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, αναφορικά με τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και τέλος, αναφορικά με την πρόσθεση είτε την αφαίρεση ερωτήσεων ή και θεμάτων για συζήτηση (Ισαρη& Πουρκός, 2015).

Στη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα, έγιναν κυρίως ανοιχτές ερωτήσεις αλλά και κάποιες ερωτήσεις κλειστού τύπου στους συμμετέχοντες και ύστερα η καταγραφή των απαντήσεών τους. Η επιλογή των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου έγινε καθώς επιτρέπει στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις εμπειρίες τους με ευχέρεια χωρίς να επηρεάζονται από τις εκάστοτε απόψεις του ερευνητή (Creswell, 2016). Παράλληλα, η επιλογή ένταξης στη συνέντευξη ορισμένων ερωτήσεων κλειστού τύπου έγινε προκειμένου οι συμμετέχοντες να μην αισθανθούν κόπωση αλλά ευχάριστα. Τέλος, οι ερωτήσεις αυτές δίνουν τη δυνατότητα πραγματοποίησης σύγκρισης των απαντήσεων μεταξύ των ερωτώμενων.

Πλεονεκτήματα της ποιοτικής συνέντευξης

Ως μέθοδος παραγωγής ερευνητικών δεδομένων η συνέντευξη χαρακτηρίζεται από σημαντικά πλεονεκτήματα . Πιο συγκεκριμένα, με την ποιοτική έρευνα δίνεται η δυνατότητα στους ερευνητές:

- Να ερευνήσουν σε βάθος απόψεις, αντιλήψεις αλλά και αξίες.
- Να κατανοήσουν το στοιχείο της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει τόσο την ανθρώπινη εμπειρία όσο και την ανθρώπινη συμπεριφορά.

- Να εξετάσουν το φαινόμενο που τίθεται προς μελέτη μέσα από τη 'ματιά' των ερωτώμενων κι έτσι να μπορέσει να αναδειχτεί ο λόγος των ίδιων των συμμετεχόντων στην έρευνα.
- Να αλληλεπιδράσουν με τους συμμετέχοντες.
- Να ερευνήσουν και θέματα τα οποία δεν είχαν προκαθοριστεί από την αρχή της έρευνας.
- Να τροποποιήσουν ακόμα και τον σκοπό που είχε αρχικά σχεδιαστεί για τη συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία.

Κλείνοντας, παρά τις αυξημένες απαιτήσεις της συνέντευξης αναφορικά με τον χρόνο, την προσπάθεια, τον σχεδιασμό της αλλά και τις δεξιότητες, η ποιοτική συνέντευξη αποτελεί μια πολύ ενδιαφέρουσα και δημιουργική μέθοδο παραγωγής ερευνητικών δεδομένων, που δίνει παράλληλα τη δυνατότητα στον ερευνητή πρόσβασης στην ανθρώπινη εμπειρία και δραστηριότητα αλλά και στην πολυπλοκότητα της ανθρώπινης ύπαρξης.

Μειονεκτήματα της ποιοτικής συνέντευξης

Παρόλο που η συνέντευξη παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα ως μέθοδος παραγωγής ερευνητικών δεδομένων, παρουσιάζει επίσης και αδυναμίες. Πιο συγκεκριμένα, η ποιοτική συνέντευξη:

- Αποτελεί μια εξαιρετικά απαιτητική αλλά και χρονοβόρα διαδικασία αναφορικά με τη διεξαγωγή της καθώς και ως προς τον ίδιο τον σχεδιασμό και την ανάλυση των δεδομένων της.



- Απαιτεί επικοινωνιακές δεξιότητες, εμπειρία, ιδιαίτερη ευαισθησία σε ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα, ευελιξία αλλά και πηγαίο ενδιαφέρον από την πλευρά των ερευνητών.

### Εγκυρότητα -Αξιοπιστία έρευνας

Η αξιοπιστία καθώς και η εγκυρότητα της παρούσας ποιοτικής έρευνας έγκειται στους εξής παράγοντες. Αρχικά, προκειμένου να εξασφαλιστούν τόσο η εγκυρότητα όσο και η αξιοπιστία της έρευνας, η ερευνήτρια, διέθετε προσαρμοστικότητα και ευελιξία κατά τη διάρκεια των ερωτήσεων της συνέντευξης, αναφορικά με τροποποιήσεις που πιθανά προέκυψαν, έτσι ώστε να φέρει εντέλει σε πέρας την ερευνητική διαδικασία (Traianou, 2014' Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Επιπρόσθετα, η έρευνα μπορεί να θεωρηθεί επιτυχημένη κι επομένως έγκυρη, καθώς αναπτύχθηκε τόσο προσωπική όσο και αμοιβαία σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συμμετέχοντες/ουσες -που έλαβαν εθελοντικά και με ελεύθερη βούληση μέρος σε αυτή-

και στην ερευνήτρια. Πριν την έναρξη της συνέντευξης, τα υποκείμενα της έρευνας ενημερώθηκαν πλήρως τόσο για τον σκοπό όσο και για τον τρόπο διεξαγωγής της. Επίσης, ενημερώθηκαν και για τη γενικότερη διαδικασία του ερευνητικού εγχειρήματος, ενώ παράλληλα, έλαβαν γνώση για το δικαίωμά τους να αποσυρθούν από αυτό όποτε το αισθανθούν. Εκτός από τα παραπάνω, η ερευνήτρια διαβεβαίωσε τους συμμετέχοντες/ουσες πως τα προσωπικά τους δεδομένα δε θα δημοσιοποιηθούν αλλά θα χρησιμοποιηθούν μόνο

από την ίδια. Η ενημέρωση αυτή έλαβε χώρα σε καθημερινό λόγο, ενώ παράλληλα αποφεύχθηκε η λεξιθηρία καθώς και η χρήση επιστημονικής ορολογίας που ίσως να μπερδέψουν και να προκαλέσουν άγχος και σύγχυση στους συμμετέχοντες (Ισαρη&Πουρκός, 2015). Τέλος, αφού ολοκληρώθηκε η έρευνα, τα αποτελέσματα δόθηκαν σε όσους από τους συμμετέχοντες το επιθυμούσαν, ώστε να τα μελετήσουν.

## Παρουσίαση - Ανάλυση των δεδομένων

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων τα οποία προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών. Η παρουσίαση των δεδομένων γίνεται είτε περιγραφικά είτε με την μορφή πίνακα, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο.

## Δείγμα Έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, εκπαιδευτικοί τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αθηνών, αποτέλεσαν τον «πληθυσμό στόχο» της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα επιλέχθηκε με βάση τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας αλλά και της δειγματοληψίας - χιονοστιβάδα (Snowball Sampling). Σύμφωνα με τα παραπάνω, η παρούσα δειγματοληψία καθίσταται δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί να γενικευτεί πέραν του δείγματος- αποτελεί μια τεχνική κατά την οποία ο/η ερευνητής/ερευνήτρια επιλέγει έναν μικρό πληθυσμό ατόμων, ο οποίος έπειτα μεγαλώνει και

επεκτείνεται σαν “χιονόμπαλα”. Η ερευνήτρια στήριξε την επιλογή των συμμετεχόντων στη διαθεσιμότητα καθώς επίσης και στην προθυμία τους (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

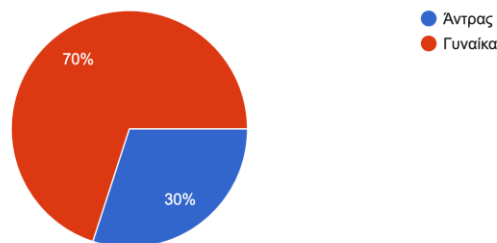
Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες/ ουσες που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα και αποτέλεσαν το δείγμα αυτής, ήταν δέκα εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία αλλά και σε δημόσια Γυμνάσια - Λύκεια του Ν. Αττικής.

## Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

### Φύλο

Από το σύνολο των δέκα εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στη συνέντευξη, οι επτά είναι γυναίκες και οι υπόλοιποι τρεις είναι άντρες.

Φύλλο  
10 απαντήσεις



### Ηλικία

Η ηλικία των συνεντευξιζόμενων κυμαίνεται από 29 έως 52 χρονών. Πιο συγκεκριμένα, ένα υποκείμενο είναι 52 ετών, ένα 36 χρονών, ένα 34 χρονών, τέσσερα υποκείμενα είναι 31 χρονών, ένα 30 χρονών και τέλος δύο υποκείμενα είναι 29 χρονών.

## Εργασιακή Εμπειρία

Οι οχτώ είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι δύο καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, ένα υποκείμενο έχει διδάξει 14 χρόνια σε δημόσιο Δημοτικό Σχολείο, 2 χρόνια σε ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο και διδάσκει την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα εδώ και 2 χρόνια. Επίσης, ένα υποκείμενο έχει διδάξει 8 χρόνια σε δημόσιο Γυμνάσιο και Λύκειο -εκ των οποίων 1 χρόνο σε Τάξη Υποδοχής και 1 χρόνο σε Φροντιστηριακά Τμήματα για Αλλοεθνείς- και 10 χρόνια σε ιδιωτικό Γυμνάσιο και Λύκειο, ενώ ένα άλλο έχει διδάξει 4 χρόνια σε ιδιωτικό Γυμνάσιο και Λύκειο και 6 χρόνια σε δημόσιο Γυμνάσιο και Λύκειο έχοντας παράλληλα διδάξει σε Μικτές Τάξεις. Εκτός από αυτά, ένα υποκείμενο έχει διδακτική εμπειρία 4 χρόνων σε ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο, ένα άλλο 3 χρόνων σε ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο έχοντας διδάξει επίσης και σε Μικτές Τάξεις. Επιπρόσθετα, ένα υποκείμενο έχει διδάξει 4 χρόνια σε ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο ενώ ένα άλλο 4 χρόνια σε Δημόσιο Δημοτικό Σχολείο έχοντας παράλληλα εμπειρία και σε Μικτές Τάξεις. Επιπλέον, ένα υποκείμενο έχει διδάξει 1 χρόνο σε δημόσιο Δημοτικό Σχολείο και 4 χρόνια σε ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο. Επίσης, ένα υποκείμενο έχει διδάξει 2 χρόνια σε δημόσιο Δημοτικό Σχολείο εκ των οποίων ο 1 χρόνος ήταν σε Τάξη Υποδοχής. Τέλος, ένα υποκείμενο έχει διδάξει 3 χρόνια σε δημόσιο Δημοτικό Σχολείο από τα οποία ο 1 χρόνος ήταν σε Τάξη Υποδοχής.

Αριθμός	Δημόσιο Δημοτ	Ιδιωτικό Δημοτ	Δημόσιο Γυμνά	Ιδιωτικό Γυμνά	Τάξη Υποδοχής	Φροντιστηριακά	Μικτές	Διδακτική	
---------	---------------	----------------	---------------	----------------	---------------	----------------	--------	-----------	--

Υποκειμένων	ικό Σχολείο	ικό Σχολείο	σιο-Λύκειο	σιο-Λύκειο		Τμήματα σε Άλλοεθνείς	Τάξεις	Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας	
1	14 χρόνια	2 χρόνια						2 χρόνια	
1			8 χρόνια	10 χρόνια	1 χρόνο	1 χρόνο			
1	4 χρόνια								
1		3 χρόνια					NAI		
1		4 χρόνια							
1	4 χρόνια						NAI		
1	1 χρόνο	4 χρόνια							
1	2 χρόνια				1 χρόνο				
1	3 χρόνια				1 χρόνο				
1			6 χρόνια	4 χρόνια			NAI		

Σπουδές - Ειδίκευση σε ζητήματα διγλωσσίας/διαπολιτισμικής εκπαίδευσης/ διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Εκτός από τα παραπάνω, εννιά στα δέκα υποκείμενα είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, τρία υποκείμενα κατέχουν Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών στην Ειδική Αγωγή, δύο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ένα στην Ειδική αγωγή και στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ένα στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, ένα στη Διοίκηση Επιχειρήσεων και ένα στις Επιστήμες Αγωγής. Επιπρόσθετα, πέντε υποκείμενα έχουν

επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διγλωσσίας, κυρίως με τη μορφή σεμιναρίου ετήσιας επιμόρφωσης (διάρκειας 9 μηνών) στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (τέσσερα υποκείμενα) καθώς και ετήσιου σεμιναρίου επιμόρφωσης (διάρκειας 9 μηνών) στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (τρία υποκείμενα). Τέλος, δύο υποκείμενα ανέφεραν ότι έχουν παρακολουθήσει ποικίλες επιμορφώσεις από συντονιστές και συμβούλους στα σχολεία στα οποία δίδασκαν σε σχετικές ενημερώσεις.

#### Επαφή/Εμπειρία με παιδιά μειονοτήτων

Οκτώ στα δέκα υποκείμενα ανέφεραν ότι έχουν εμπειρία με παιδιά μειονοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, τρία υποκείμενα έχουν διδάξει σε Μικτές Τάξεις, τρία σε Τάξεις Υποδοχής εκ των οποίων το ένα υποκείμενο έχει διδάξει και σε Φροντιστηριακά Τμήματα για Αλλοεθνείς και τέλος ένα υποκείμενο διδάσκει την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα. Παράλληλα, ένα υποκείμενο ανέφερε ότι κλήθηκε να διδάξει σε μαθητή με τα Ελληνικά ως Δεύτερη Γλώσσα και με Πρώτη Γλώσσα τα Αγγλικά για ένα σχολικό έτος.

#### Βαθμός Εξοικείωσης με την τεχνολογία

Όλα τα υποκείμενα απάντησαν ότι είναι εξοικειωμένα με την τεχνολογία και είναι επίσης κάτοχοι πιστοποίησης ECDL. Παράλληλα, το σύνολο των υποκειμένων ανέφερε ότι αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες και τεχνολογικά μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, σημειώνοντας όμως ότι αυτό δε συμβαίνει όταν δεν υπάρχουν τα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα στις εκπαιδευτικές

μονάδες, όπως για παράδειγμα προτζέκτορες. Τέλος, ένα υποκείμενο ανέφερε ότι στις μεγαλύτερες τάξεις δεν χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες και τεχνολογικά μέσα όπως για παράδειγμα τις ψηφιακές διαφάνειες (PPT), καθώς προτιμά τη χρήση αποκλειστικά των βιβλίων και φύλλων εργασιών.

### Ερωτήσεις Συνέντευξης

1. Απόψεις σχετικά το παρόν εκπαιδευτικό υλικό (ερωτήσεις 1,2,3,8,9,10)

**Ερώτηση 1:** Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών; (Τι είναι αυτό που κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών; Υπάρχει κάποιο στοιχείο/στοιχεία που θεωρείτε πρωτοπόρο/πρωτοπόρα στο υλικό αυτό;

Αρχικά, αναφορικά με την πρώτη ερώτηση όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα απάντησαν ότι θεωρούν πως το παρόν υλικό κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών, παραθέτοντας ποικίλους λόγους σχετικά. Πιο συγκεκριμένα, οι λόγοι αυτοί, μπορούν να συνοψιστούν στους παρακάτω:

- Το υλικό διαθέτει πολύ ωραία δομή, με χρήση ενδιαφερουσών Μέσων όπως οι εικόνες με αποτέλεσμα τα παιδιά να μαθαίνουν με ευχάριστο τρόπο το περιεχόμενο της ενότητας.
- Είναι πολύ καλά οπτικοποιημένο σε σχέση τα ζητούμενα που θέτει.
- Είναι πολύ τακτοποιημένο όσον αφορά τον λόγο και την εικόνα, με το ένα να συμπληρώνει το άλλο.

- Έχει σαφή και κατανοητή δομή, με σαφή ζητούμενα τα οποία ζητούνται μέσα από απλές και κατανοητές ασκήσεις, κάτι που προλαμβάνει πιθανή σύγχυση ή αδυναμία κατανόησης των μαθητών.
- Έχει συγκεκριμένη στοχοθεσία.
- Προσομοιάζει σε παιχνίδι και δεν παραπέμπει σε παραδοσιακό εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο δεν είναι διαδραστικό και προκαλεί συνήθως ανία στους μαθητές.
- Βοηθά τα παιδιά να μάθουν βασικά κομμάτια της επικοινωνίας στα Ελληνικά και να είναι σε θέση να επικοινωνήσουν.
- Είναι διαδραστικό και ξεφεύγει από την οπτική του βαρετού και του τετριμμένου.
- Είναι Δίγλωσσο.

Στη συγκεκριμένη ερώτηση, τα στοιχεία που ανέφεραν οι ερωτώμενοι/ες ότι θεωρούν πρωτοπόρα είναι η δομή και η μορφή του υλικού, η χρήση εικόνων, το ότι είναι ένα δίγλωσσο υλικό με δεύτερη γλώσσα την Αγγλική και το ότι έχει τη μορφή παιχνιδιού. Τέλος αναφέρθηκε ως πρωτοπόρο στοιχείο, η αντιπροσώπευση στο υλικό, ανθρώπων με διαφορετική καταγωγή, χρώμα δέρματος και πολιτισμικά χαρακτηριστικά (πχ. γυναίκα με μαντήλα), σε αντίθεση με τις εικόνες που διδάσκονται συνήθως στο εκπαιδευτικό υλικό, οι οποίες προβάλλουν κατά βάση λευκούς και άντρες, αναπαράγοντας κλασικά στερεότυπα (πχ. ο λευκός άντρας, η λευκή γυναίκα, τα λευκά παιδιά).

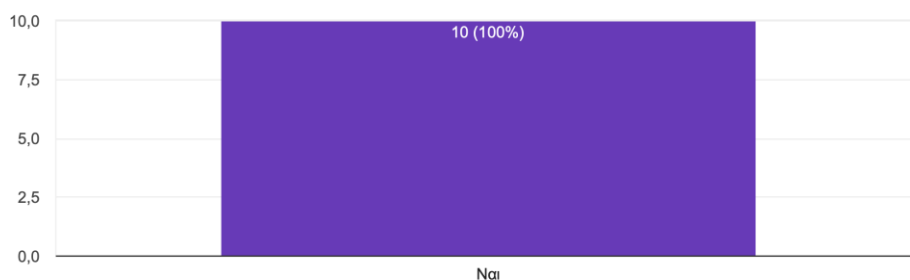
Παράλληλα, τρία υποκείμενα σημείωσαν ότι δεν έχουν ξαναδεί παρόμοιο υλικό στο σχολείο, ενώ ένα υποκείμενο σχολίασε ότι στο παρόν υλικό δεν διακρίνει καινοτόμα στοιχεία, καθώς είναι ένα υλικό, του οποίου παρόμοιο παράγει συνεχώς για τους σκοπούς των μαθημάτων του.



Επιπλέον, σημείωσε ότι βρίσκει λογικό να υπάρχει τέτοιο υλικό στα πλαίσια των Σύγχρονων Μεθόδων Εκπαίδευσης.

**Ερώτηση 2:** Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;

2. Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;  
10 απαντήσεις

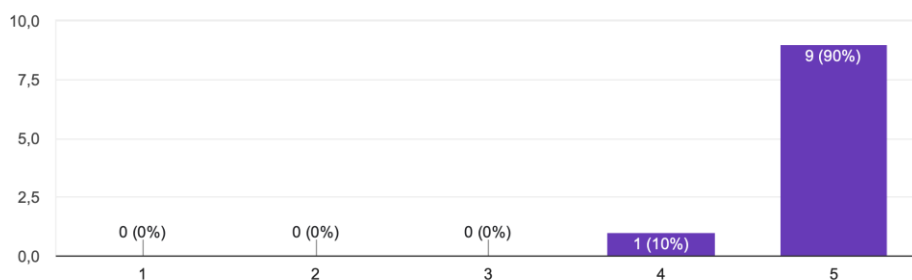


Το σύνολο των ερωτηθέντων, απάντησαν ότι το παρόν υλικό μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

**Ερώτηση 3:** Θεωρείτε ότι το παρόν υλικό επιτυγχάνει τους μαθησιακούς στόχους όπως ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών (α. Ως προς την κατανόηση γραπτού λόγου β. Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου

γ. Ως προς την κατανόηση προφορικού λόγου δ. Ως προς την παραγωγή προφορικού λόγου);

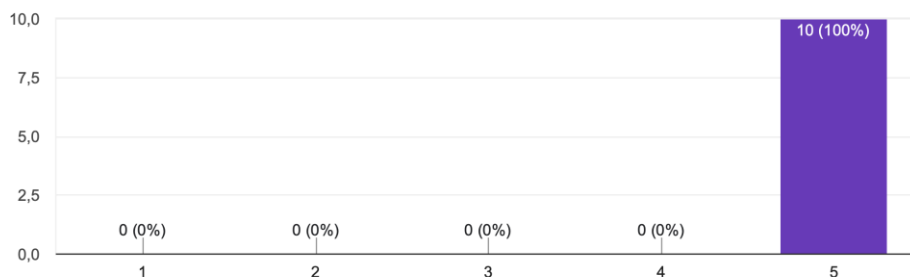
3. Θεωρείτε ότι το παρόν υλικό επιτυγχάνει τους μαθησιακούς στόχους όπως ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την εκπαίδευση... δ. Ως προς την παραγωγή προφορικού λόγου)  
10 απαντήσεις



Από τα δέκα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα, τα εννιά απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα στο ότι το παρόν υλικό επιτυγχάνει τους μαθησιακούς στόχους όπως αυτοί ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών. Παράλληλα, ένα υποκείμενο απάντησε ότι συμφωνεί αλλά όχι απόλυτα, καθώς υπάρχει πάντα περιθώριο βελτίωσης. Για παράδειγμα μετά από μια συζήτηση σχετικά με το υλικό, μπορεί να βρεθούν τρόποι περεταίρω βελτίωσής του. Τέλος, το υποκείμενο αυτό επεσήμανε την ανάγκη το παρόν υλικό να συνοδεύεται από φύλλα εργασίας με ασκήσεις αντίστοιχες των όσων διδάχτηκαν οι μαθητές στο μάθημα, ώστε να εξασκούνται και οι τέσσερις δεξιότητες των μαθητών και να ενισχύεται η κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος.

**Ερώτηση 8:** Πιστεύετε ότι το υλικό αυτό θα μπορούσε να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) αλλά και στις ‘κανονικές τάξεις’ όπου φοιτούν αλλόγλωσσοι μαθητές;

8. Πιστεύετε ότι το υλικό αυτό θα μπορούσε να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία στις Τάξεις Υποδοχής(ΤΥ) αλλά και στις 'κανονικές τάξεις' όπου φοιτούν αλλόγλωσσοι μαθητές;  
10 απαντήσεις



Το σύνολο των ερωτηθέντων πιστεύει ότι το παρόν υλικό θα μπορούσε να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) αλλά και στις 'κανονικές τάξεις' όπου φοιτούν αλλόγλωσσοι μαθητές.

**Ερώτηση 9:** Τι θα αλλάζατε και γιατί στο εκπαιδευτικό υλικό που σας παρουσιάστηκε (πχ. Θεματολογία κειμένων, χρήση άλλων τεχνικών κτλ);

Έγιναν ποικίλες και ενδιαφέρουσες προτάσεις βελτίωσης του παρόντος υλικού, οι οποίες μπορούν να παρουσιαστούν ως εξής:

1. Η προσθήκη των ονομάτων των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών (πχ. Φιλολόγος, Μαθηματικός, Φυσικός, Θεολόγος) ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών με τους οποίους κάνουν μάθημα και κατ'επέκταση να διευκολυνθεί η μεταξύ τους επικοινωνία.

2. Η πιθανή προσθήκη της μητρικής τους γλώσσας στο υλικό εκτός της Αγγλικής (πχ. Και της Αραβικής) ώστε να αποκλειστεί η πιθανότητα αδυναμίας κατανόησης του περιεχομένου από ομάδα μαθητών).
3. Προσθήκη κειμένων αναγνώρισης δηλαδή κείμενα στα οποία οι μαθητές θα αναγνωρίζουν τους τύπους που διδάχτηκαν πχ. στην περίπτωση των πτώσεων. Σχετικά με αυτή την πρόταση, επισημάνθηκε από το υποκείμενο, ότι αποτελεί πρόταση για επόμενες, πιο απαιτητικές ενότητες λόγω του βαθμού δυσκολίας της άσκησης.
4. Μείωση διδακτικών στόχων ανά μάθημα ή διδασκαλία του υλικού σε δύο διδακτικές ώρες. Η πρόταση αυτή έγινε από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι επεσήμαναν την ανησυχία τους για την πιθανή αδυναμία διδασκαλίας της Ενότητας σε μια διδακτική ώρα, καθώς όπως ανέφεραν, “ στο Δημοτικό όλα γίνονται πιο αργά και απαιτείται περισσότερος χρόνος για τη διδασκαλία ενός γραμματικού πχ. φαινομένου”. Πρότειναν λοιπόν είτε μείωση των στόχων ανά μάθημα είτε διαμοιρασμό τους σε δύο διδακτικές ώρες.
5. Προσθήκη κάποιων βίντεο ώστε το μάθημα να γίνει ακόμα πιο ενδιαφέρον, ειδικά σε επόμενες ενότητες οι οποίες πραγματεύονται έννοιες όπως η ελευθερία, η δημοκρατία κτλ.
6. Προσθήκη περισσότερων κειμένων για ανάγνωση ώστε να εξοικειωθούν οι μαθητές με την προφορά της ελληνικής γλώσσας και να έρθουν σε επαφή με πιο πλούσιο λεξιλόγιο.

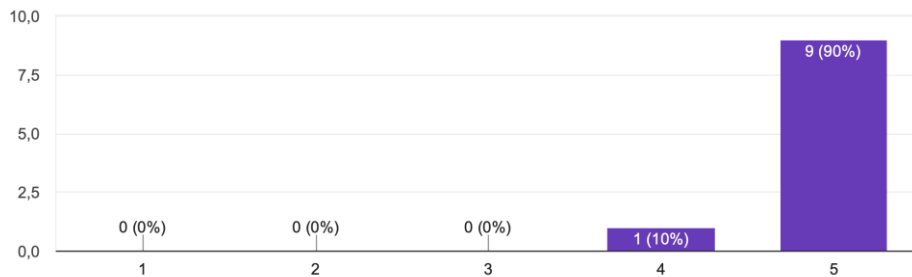
Εκτός από τα παραπάνω, έξι στους δέκα εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα, απάντησαν ότι δεν θα άλλαζαν κάτι στο παρόν υλικό καθώς

1. Αποτελεί εκπαιδευτικό υλικό της πρώτης διδακτικής ενότητας και επομένως είναι εισαγωγικό και έχει ως στόχο τη διδασκαλία βασικών στοιχείων.
2. Είναι επαρκές όπως είναι ήδη δομημένο.

Όσες επισημάνσεις έγιναν από εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στοχεύουν κυρίως σε επόμενες διδακτικές ενότητες, ενώ όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κύρια επισήμανση αποτελεί ο διαμοιρασμός των διδακτικών στόχων της πρώτης ενότητας σε δύο διδακτικές ώρες ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου της ενότητας από τους μαθητές.

**Ερώτηση 10:** Θα εντάσσετε το παραπάνω εκπαιδευτικό υλικό στο δικό σας σχέδιο μαθήματος;

10. Θα εντάσσετε το παραπάνω εκπαιδευτικό υλικό στο δικό σας σχέδιο μαθήματος;  
10 απαντήσεις



Αναφορικά με την πιθανότητα ένταξης του εκπαιδευτικού υλικού που τους παρουσιάστηκε στο σχέδιο μαθήματός τους, εννιά από τους δέκα εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, απάντησαν απόλυτα θετικά, ενώ ένας εκπαιδευτικός απάντησε θετικά, τονίζοντας

την ανάγκη να εξεταστούν οι επισημάνσεις που έκανε για τη βελτίωση του παρόντος υλικού, αναφέροντας παράλληλα ότι θα το χρησιμοποιούσε ως 'μπούσουλα' στην τάξη σε αυτή τη χρονική στιγμή.

2. Η χρήση της Αγγλικής γλώσσας ως "ικρίωματος" στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (ερωτήσεις 4,5)

**Ερώτηση 4:** Πιστεύετε ότι η αγγλική γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ικρίωμα (σκαλωσιά) στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;

Το σύνολο των ερωτηθέντων σχετικά με το αν η αγγλική γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ικρίωμα (σκαλωσιά) στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, απάντησε θετικά.

**Ερώτηση 5:** Χρησιμοποιείτε την αγγλική γλώσσα κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;

Στο ερώτημα αν οι ίδιοι οι ερωτηθέντες χρησιμοποιούν την Αγγλική ως "ικρίωμα" στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, επτά εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι το κάνουν προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν το περιεχόμενο και τα ζητούμενα του μαθήματος. Ένα υποκείμενο μάλιστα ανέφερε ότι χρησιμοποιεί περισσότερο τη Γαλλική γλώσσα ως "ικρίωμα" κατά τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, διότι οι μαθητές στους οποίους

διδάσκει την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα δε μιλούν Αγγλικά. Παράλληλα, επισημαίνει ότι όταν οι μαθητές στους οποίους δίδασκε τα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα γνώριζαν Αγγλικά, χρησιμοποιούσε την Αγγλική γλώσσα ως 'σκαλωσιά'. Επιπλέον, δύο υποκείμενα απάντησαν ότι δεν έχουν χρησιμοποιήσει την Αγγλική ως 'σκαλωσιά' στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας καθώς δεν είχαν ως τώρα μαθητές, οι οποίοι είχαν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και όχι ως πρώτη. Τέλος, ένα υποκείμενο ανέφερε ότι αν και δεν χρησιμοποιεί την Αγγλική ως 'σκαλωσιά' για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, όταν υπήρξε η ανάγκη επικοινωνίας με έναν μαθητή ο οποίος γνώριζε ελάχιστα Ελληνικά αλλά πολύ καλά Αγγλικά, κατέφυγε στη χρήση της Αγγλικής ως γέφυρας ώστε να υπάρξει επικοινωνία. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλα τα υποκείμενα ανέφεραν ότι διατίθενται να χρησιμοποιήσουν οποιαδήποτε γλώσσα γνωρίζουν οι μαθητές προκειμένου εκείνοι να βοηθηθούν και να δημιουργηθεί μια γέφυρα επικοινωνίας, με ένα υποκείμενο να σημειώνει χαρακτηριστικά ότι η χρήση γλώσσας γεφύρωσης αποτελεί προϋπόθεση για την πραγματοποίηση του μαθήματος, αλλιώς δεν μπορεί να υπάρξει τάξη παρά μόνο 'ένα μπάχαλο'.

3. Η αξιοποίηση των ψηφιακών διαφανειών στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (ερωτήσεις 6,7)

**Ερώτηση 6:** Αξιοποιείτε τις ψηφιακές διαφάνειες (PPT) στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του μαθήματος; (Πόσο συχνά; Σε ποιο/ποια σχολικό/σχολικά μάθημα/τα;)

Στην ερώτηση σχετικά με το αν, πόσο συχνά και σε ποιο/α μάθημα/μαθήματα αξιοποιούν τις ψηφιακές διαφάνειες (PPT), τρία υποκείμενα απάντησαν πως δεν το κάνουν ούτε έχουν δει να

γίνεται, εξαιτίας της έλλειψης σε προτζέκτορες και άλλα ψηφιακά μέσα στα σχολεία στα οποία δίδασκαν. Τα υπόλοιπα επτά υποκείμενα απάντησαν ότι τις αξιοποιούν στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του μαθήματός τους. Πιο αναλυτικά, από τα επτά υποκείμενα, τα τρία δήλωσαν ότι τις χρησιμοποιούν αρκετά συχνά, εφόσον διατίθεται προτζέκτορας στο σχολείο. Τέλος, ένα υποκείμενο σημείωσε πως τις αξιοποιεί αλλά όχι συχνά και ανάλογα με τον εκπαιδευτικό στόχο που έχει, δίνοντας μια δυναμική 70-30 όπου 30% είναι η χρήση διαφανειών και 70% η χρήση βιβλίων και φύλλων εργασίας.

Στο ερώτημα σχετικά με τα μαθήματα στα οποία αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί τις ψηφιακές διαφάνειες (PPT), οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, απάντησαν ότι τις αξιοποιούν κυρίως στα μαθήματα της Γλώσσας και της Ιστορίας, για να δείξουν ένα βίντεο για παράδειγμα, φωτογραφικό υλικό σχετικό με το μάθημα ή να κάνουν κάποιες διαδικτυακές γλωσσικές ασκήσεις. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, απάντησαν πως αξιοποιούν τις ψηφιακές διαφάνειες (PPT) κυρίως στο μάθημα της Γλώσσας, της Έκθεσης και της Ιστορίας. Πιο αναλυτικά, αναφέρθηκε ότι αξιοποιούν τις ψηφιακές διαφάνειες στα μαθήματα αυτά, προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών κάνοντας το μάθημα πιο ενδιαφέρον και διαδραστικό (πχ. παρουσιάζοντας πληροφορίες σχετικές με το εκάστοτε μάθημα ως αφορμή από την επικαιρότητα) και τέλος να παρουσιάσουν το περιεχόμενο των θεωρητικών μαθημάτων συνοπτικά.

**Ερώτηση 7:** Θεωρείτε ότι η αξιοποίηση του προγράμματος ψηφιακών διαφανειών (PPT) βοηθά την εκπαιδευτική διαδικασία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;



Το σύνολο των υποκειμένων απάντησε ότι η αξιοποίηση του προγράμματος ψηφιακών διαφανειών (PPT) βοηθά την εκπαιδευτική διαδικασία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

### Περιορισμοί Έρευνας

Παρά την προσπάθεια να σχεδιαστεί αλλά και να διεξαχθεί η έρευνα όσο καλύτερα είναι δυνατόν, παρουσιάζονται ορισμένοι περιορισμοί. Αρχικά, το δείγμα της έρευνας είναι σχετικά μικρό, κάτι που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετα, η ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις της έρευνας, ανέδειξε θέματα τα οποία δεν εξετάζονταν αντίστοιχα στο ερωτηματολόγιο και που αναφέρονται διακριτά ώστε να μπορέσουν να αποτελέσουν έναυσμα για μια νέα έρευνα. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας βασίζονται στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών-συμμετεχόντων στην έρευνα και όχι σε παρατήρηση της ερευνήτριας των πραγματικών συνθηκών διδασκαλίας στις σχολικές τάξεις.

Βάσει των παραπάνω περιορισμών, το θέμα της εφαρμοσιμότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού υλικού που έχει παραχθεί από την ερευνήτρια, θα μπορούσε να διερευνηθεί σε μεγαλύτερη κλίμακα, όπου θα περιλαμβάνονται περισσότεροι συμμετέχοντες από περισσότερες περιοχές της Ελλάδας πιθανά και μέσα από την υιοθέτηση του υλικού αυτού -στο πλαίσιο της έρευνας- στη διαδικασία διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις σχολικές τάξεις.. Εκτός από αυτό, μπορεί να πραγματοποιηθεί βαθύτερη ανάλυση των πρακτικών διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις

Τάξεις Υποδοχής, στα Φροντιστηριακά Τμήματα αλλά και στις 'κανονικές' τάξεις με ποικίλους τρόπους, όπως για παράδειγμα με τη χρήση της ερευνητικής μεθόδου της παρατήρησης των μαθημάτων σε πραγματικές συνθήκες.

### Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε βάθος, αναδύθηκαν νέα ερωτήματα, που θα μπορούσαν να απαντηθούν σε επόμενες πιθανές έρευνες. Αρχικά, η έρευνα μπορεί να επεκταθεί εφόσον τεθούν αντίστοιχα ερωτήματα αναφορικά με τις απόψεις, τις δυσκολίες αλλά και τις διδακτικές πρακτικές τόσο στις Τάξεις Υποδοχής όσο και στις κανονικές τάξεις σχετικά με τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση εστιάζοντας στη διαφοροποιημένη, διαπολιτισμική διδασκαλία με στόχο την καλύτερη ανταπόκριση των μαθητών που φοιτούν σε αυτές.

Εκτός από αυτό, σε μια νέα μελέτη μπορεί να δοθεί έμφαση στα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων της παρούσας έρευνας αλλά δεν αποτελούσαν μέρος των ερευνητικών ερωτημάτων της. Για παράδειγμα, οι δυσκολίες στις οποίες αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι πρακτικές που υιοθετούν, έχοντας ως στόχο τη βελτίωση της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής αλλά και των κανονικών τάξεων καθώς και την επικαιροποίηση του διδακτικού υλικού που διατίθεται γι'αυτές. Κλείνοντας, η παρούσα μελέτη ανοίγει νέα μονοπάτια αναφορικά με την περαιτέρω διερεύνηση της διαπολιτισμικής και δίγλωσσης εκπαίδευσης, στην Ελλάδα και όχι μόνο.

## Παράρτημα Α: «Οδηγός Συνέντευξης »

### Εισαγωγικό σημείωμα

Αγαπητή/αγαπητέ συναδέλφισσα/συνάδελφε,

Ονομάζομαι Σαπουνιώτη Κατερίνα και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Η συνέντευξη που ακολουθεί, σχεδιάστηκε στα πλαίσια της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας μου με θέμα «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού υλικού που λειτουργούν ως ικρίωμα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας», για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» με κατεύθυνση «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Διεξάγω την παρούσα έρευνα προκειμένου να διερευνήσω τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με με την αποτελεσματικότητα και την εφαρμοσιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού που έχει παραχθεί.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι, φυσικά, εθελοντική και η σημασία της έγκειται στις προσωπικές απόψεις αλλά και εμπειρίες. Επίσης, η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία σας διασφαλίζονται καθώς κανένα προσωπικό δεδομένο δεν πρόκειται να δημοσιοποιηθεί, αφού οι μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις πρόκειται να χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά από την ερευνήτρια με αποκλειστικό σκοπό την συγκέντρωση και την ανάλυση των ερευνητικών

δεδομένων. Τέλος, μετά το πέρας της παρούσας έρευνας και εφόσον θα το επιθυμούσατε, θα σας αποσταλούν και τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας στην έρευνα και την αρωγή σας στην εκπόνησή της.

Σαπουνιώτη Κατερίνα

## Συνέντευξη

Δημογραφικά/ Εισαγωγικά στοιχεία

1. Ποια είναι η ημερομηνία γέννησής σας;
2. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός (σε δημόσιο/ιδιωτικό σχολείο);
3. Ποιους τίτλους σπουδών κατέχετε;
4. Έχετε ειδικευτεί ή επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή/και διγλωσσίας;
5. Έχετε επαφή/εμπειρία με παιδιά μειονοτήτων (πχ. Διδασκαλία σε μικτές τάξεις, Διδασκαλία σε Τάξη Υποδοχής κτλ);
6. Ποιος είναι ο βαθμός εξοικείωσής σας με την τεχνολογία;

## Ερωτήσεις Συνέντευξης

1. Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών; (Τι είναι αυτό που κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών; Υπάρχει κάποιο/κάποια στοιχείο/στοιχεία που θεωρείτε πρωτοπόρο/πρωτοπόρα στο υλικό αυτό;)
2. Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;
3. Θεωρείτε ότι το παρόν υλικό επιτυγχάνει τους μαθησιακούς στόχους όπως ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών;

\*1= διαφωνώ απόλυτα

2=διαφωνώ

3=δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ

4=συμφωνώ

5=συμφωνώ απόλυτα

### **α. Ως προς την κατανόηση γραπτού λόγου**

1. 2. 3. 4. 5.

### **β. Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου**

1. 2. 3. 4. 5.

**γ. Ως προς την κατανόηση προφορικού λόγου**

1. 2. 3. 4. 5.

**δ. Ως προς την παραγωγή προφορικού λόγου**

1. 2. 3. 4. 5.

4. Πιστεύετε ότι η αγγλική γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ικρίωμα (σκαλωσιά) στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;

5. Χρησιμοποιείτε την αγγλική γλώσσα κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;

6. Αξιοποιείτε τις ψηφιακές διαφάνειες (PPT) στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του μαθήματος; (Πόσο συχνά; Σε ποιο/ποια σχολικό/σχολικά μάθημα/τα; )

7. Θεωρείτε ότι η αξιοποίηση του προγράμματος ψηφιακών διαφανειών (PPT) βοηθά την εκπαιδευτική διαδικασία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;

8. Πιστεύετε ότι το υλικό αυτό θα μπορούσε να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) αλλά και στις ‘κανονικές τάξεις’ όπου φοιτούν αλλόγλωσσοι μαθητές;

1. 2. 3. 4. 5.

\*1= διαφωνώ απόλυτα

2=διαφωνώ

3=δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ

4=συμφωνώ

5=συμφωνώ απόλυτα

9. Τι θα αλλάζατε και γιατί στο εκπαιδευτικό υλικό που σας παρουσιάστηκε (Πχ. Θεματολογία κειμένων, χρήση άλλων τεχνικών κτλ);

10. Θα εντάσσατε το παραπάνω εκπαιδευτικό υλικό στο δικό σας σχέδιο μαθήματος;

1. 2. 3. 4. 5.

1=σίγουρα όχι

2= όχι

3=μάλλον όχι

4= ναι

5=σίγουρα ναι

## Παράρτημα Β: «Ενδεικτικά Παραδείγματα Συνεντεύξεων»

**Ερώτηση 1:** Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών; (Τι είναι αυτό που κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών; Υπάρχει κάποιο/κάποια στοιχείο/στοιχεία που θεωρείτε πρωτοπόρο/πρωτοπόρα στο υλικό αυτό; )

**Ε1:** Λογικά ναι. Ήταν πολύ τακτοποιημένο σε ό,τι αφορά την εικόνα και το λόγο. Δηλαδή το ένα συμπλήρωνε το άλλο. Βέβαια είδα ότι βασίστηκε στη γλώσσα την Αγγλική κι εκείνη την ώρα σκέφτηκα τι γίνεται αν το παιδί δεν ξέρει Αγγλικά ή αν γνωρίζει τα Γαλλικά. [...] Πάντως το υλικό κερδίζει γιατί είναι πολύ καλά οπτικοποιημένο σε σχέση με αυτό το οποίο ζητάει. Και φεύγει από την οπτική του βαρετού, του τετριμμένου και λοιπά. Είναι σα παιχνίδι. Και αυτό τα κάνει τα παιδιά πιο ενθαρρυντικά.

Κοίταξε εγώ δεν είδα κάτι καινοτόμο. Όλο αυτό που είδα είναι κάτι που εγώ το κάνω συνέχεια. Για κάποιον άλλο όμως που δεν έχει μπει στη διαδικασία να κάνει δικό του υλικό, να χρησιμοποιεί τους προτζέκτορες, να σου πει ότι ναι είναι κάτι που δεν το έχω δει. Αλλά εγώ το βρίσκω καθαρά στη λογική των Σύγχρονων Μεθόδων Εκπαίδευσης. Της πολυτροπικότητας.

**Ε2:** Νομίζω ναι, κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών γιατί έχει ωραίες εικόνες και σαφή ζητούμενα.

Μου άρεσε η αντιπροσώπευση ανθρώπων με διαφορετική καταγωγή και χρώμα δέρματος. Γιατί οι εικόνες που διδάσκονται στο εκπαιδευτικό υλικό είναι κατά βάση λευκοί και άντρες. Δηλαδή υπάρχουν στα βιβλία τα στερεότυπα τα κλασικά. Ο λευκός άντρας, η λευκή γυναίκα, τα λευκά



παιδιά. Οπότε μ' αρέσει που υπάρχει αυτή η αντιπροσώπευση ανθρώπων με διαφορετική καταγωγή ή και με διαφορετικά ως πούμε πολιτισμικά χαρακτηριστικά- είδα πχ γυναίκα με μαντήλα κι αυτό μ' αρέσει πολύ.

**E3:** *Ναι νομίζω πως ναι. Τα Μέσα που έχεις βάλει είναι πάρα πολύ ωραία, οι ασκήσεις είναι απλές και σαφείς, δε νομίζω ότι θα υπάρχει θέμα κατανόησης.*

*Γενικότερα δεν έχω ξαναδεί υλικό που να είναι δίγλωσσο, που να είναι δηλαδή και στα Αγγλικά στο σχολείο.*

**E4:** *Ναι γιατί είναι διαδραστικό.*

*Δεν έχω ξαναδεί τέτοιο υλικό που να μοιάζει με παιχνίδι στο σχολείο - γιατί τα παιδιά θέλουν να έχουν τέτοιο υλικό και όχι όπως εμείς παλιά που βλέπαμε απλά έναν πίνακα χωρίς να κινείται κι αυτό ήταν. Εδώ το υλικό έχει εικόνες που θα αρέσουν στα παιδιά, το υλικό είναι πιο ενδιαφέρον και ευχάριστο και κεντρίζει την προσοχή τους.*

**Ερώτηση 3:** **Θεωρείτε ότι το παρόν υλικό επιτυγχάνει τους μαθησιακούς στόχους όπως ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών;**

**E1:** *Ναι βέβαια επιτυγχάνονται. [...] Βάζω 4 γιατί πιστεύω ότι κάτι έχει περιθώριο βελτίωσης- μετά από μια κουβέντα δηλαδή μαζί σου μπορώ να πω ότι α χρειάζεται κι αυτό πχ.*

**Ερώτηση 4: Πιστεύετε ότι η αγγλική γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ικρίωμα (σκαλωσιά) στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

**E1:** Για μένα η χρήση γλώσσας γεφύρωσης αποτελεί προϋπόθεση - αλλιώς δεν μπορεί κατά τη γνώμη μου να υπάρξει τάξη. Υπάρχει ένα μπάχαλο μέσα στην τάξη.

**E3:** Φυσικά ναι και χρησιμοποιείται. Εγώ σε όποιο διαπολιτισμικό σχολείο έχω πάει, οι δάσκαλοι επειδή δε ξέρουν τη μητρική γλώσσα των παιδιών και τα παιδιά δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, συνεννοούνται στα Αγγλικά. Και οι δάσκαλοι με τους μαθητές και οι μαθητές μεταξύ τους.

**E4:** Ναι φυσικά, τα Αγγλικά είναι η γλώσσα που μπορεί να λειτουργήσει σα γέφυρα αν και υπάρχουν και παιδιά πχ από την Κίνα που ίσως να χρειάζονταν ένα δίγλωσσο υλικό με γλώσσες την Ελληνική και την Κινεζική αλλά νομίζω όλα τα παιδιά γνωρίζουν Αγγλικά οπότε αυτή ίσως και να είναι η πιο αποτελεσματική γλώσσα, εννοώ τα Αγγλικά είναι η γλώσσα που γνωρίζουν αν όχι όλα, τα περισσότερα αλλόγλωσσα παιδιά.

**Ερώτηση 5: Χρησιμοποιείτε την αγγλική γλώσσα κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

**E1:** Ναι. Όταν ο μαθητής δε μιλάει Ελληνικά, φυσικά. Ας πούμε μου είχε τύχει ένας μαθητής με μητρική γλώσσα τα Αραβικά. Προσπάθησα κι εγώ λοιπόν να βρω υλικό με την Αραβική γλώσσα ή συνεννοούμασταν στα Αγγλικά.

**E2:** *Ναι βέβαια- οποιαδήποτε ξένη γλώσσα μπορώ να χρησιμοποιήσω και θα βοηθήσει τα παιδιά. [...] Εντελώς ενδεικτικά, όταν είχα μπει στη διαδικασία να κάνω κάτι ανάλογο εγώ, φρόντιζα να βάζω και τη μετάφραση στη μητρική τους γλώσσα δηλαδή θυμάμαι είχα κάνει τη μεταφορά στη μητρική τους γλώσσα μέσω Google translation. Είχα συμβουλευτεί έναν μαθητή που ήξερε πιο καλά Αγγλικά και του έλεγα “είναι σωστό αυτό που βρήκα; για την περίπτωση του;” γιατί το άλλο παιδί δεν ήξερε καθόλου Αγγλικά. Ερχόταν και μου έλεγε “ναι κυρία είναι σωστό” ή “αυτή η λέξη χρησιμοποιείται διαφορετικά” οπότε εκείνος με διόρθωνε. Έτσι τα φύλλα που τους έδινα είχαν και αυτή τη μετάφραση, κάτι που είδα εμπειρικά ότι δούλεψε πολύ καλά. Είναι καθαρά θέμα εμπειρίας έτσι; Γιατί όταν είχα δουλέψει σε Τάξεις Υποδοχής στο Χαϊδάρι για παράδειγμα, είχα πολλά παιδιά που γνώριζαν πολύ καλά τη γαλλική. Εγώ δεν ήξερα γαλλικά. Καθόλου. Και η επικοινωνία μου γινόταν μέσω της Αγγλικής. Διαπίστωσα ότι η λύση στο πρόβλημα ήταν το ότι τα παιδιά που ήξεραν Αγγλικά, έκαναν μετάφραση στη μητρική γλώσσα των άλλων παιδιών. Με την έννοια ότι δεν μπορούσε να τα βοηθήσει η Αγγλική γλώσσα.*

**E3:** *Συνήθως όχι αλλά όταν χρειάστηκε να βοηθήσω ένα παιδί που γνώριζε μόνο Αγγλικά, το έκανα ώστε να μπορέσουμε αρχικά να επικοινωνήσουμε, ε και φυσικά στα Αγγλικά του εξηγούσα ό,τι χρειαζόταν για το μάθημα.*

**E4:** *Περισσότερο χρησιμοποιώ τα Γαλλικά ως γλώσσα γεφύρωσης στο μάθημά μου γιατί διδάσκω σε μαθητές που μιλούν καλύτερα τη γαλλική γλώσσα από την αγγλική. Αν όμως δίδασκα σε παιδιά που μιλούσαν Αγγλικά, θα χρησιμοποιούσα εκείνη τη γλώσσα για γλώσσα γέφυρα στο μάθημα.*

**E5:** Όχι γιατί δεν έχει υπάρξει ανάγκη για κάτι τέτοιο προς το παρόν. Δηλαδή, δεν έχει τύχει να έχω μαθητές που έχουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και όχι ως πρώτη γλώσσα.

**Ερώτηση 6:** Αξιοποιείτε τις ψηφιακές διαφάνειες (PPT) στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του μαθήματος; (Πόσο συχνά; Σε ποιο/ποια σχολικό/σχολικά μάθημα/τα; )

**E1:** Ναι εφόσον έχω προτζέκτορα τις χρησιμοποιώ. Όχι συχνά- εξαρτάται από το αν είναι αναγκαίο να έχω ψηφιακή διαφάνεια. Ανάλογα με τον στόχο που έχω, θα χρησιμοποιήσω την ψηφιακή διαφάνεια αλλά ας πούμε ότι είναι μια ποσότητα, μια δυναμική 70-30.

Στη Γλώσσα, στην Ιστορία και τη Λογοτεχνία. Ειδικά η ιστορία είναι μονόδρομος- δεν μπορεί να γίνει χωρίς για να τραβήξω την προσοχή των παιδιών. Στη Λογοτεχνία θέλω αφόρμηση από την επικαιρότητα - να δείξω κάτι για παράδειγμα - κυρίως όμως εκεί δουλεύω με φύλλα εργασίας. Μετά βέβαια μπορεί να γυρίσω πίσω στην τεχνολογία και να ζητήσω από τα παιδιά να κάνουν πχ. μια έρευνα διαδικτυακή για να γίνει μια ομαδική εργασία. Οπότε εκεί ανάλογα με τη φάση που είναι το μάθημα θα χρησιμοποιήσω ή όχι την τεχνολογία. Μιλάω βέβαια εδώ για την πολυπολιτισμική τάξη, όχι για τις Τάξεις Υποδοχής που έχουν μόνο 15 ώρες Γλώσσα.

**E2:** Εγώ όχι. Ούτε έχω δει να το χρησιμοποιούν γιατί στα περισσότερα σχολεία που έχω πάει δεν είχαν προτζέκτορα.

**E3:** Όχι δεν χρησιμοποιώ γενικότερα γιατί δεν είχαμε προτζέκτορες και ψηφιακά εργαλεία να υποστηρίξουμε κάτι τέτοιο. Κι εγώ στις μεγαλύτερες τάξεις δεν μπαίνω στη διαδικασία να χρησιμοποιώ ψηφιακά εργαλεία. Δουλεύω κυρίως με φωτοτυπίες και βιβλία.

**E4:** *Ναι τις χρησιμοποιώ πολύ συχνά. Κυρίως θα έλεγα στο μάθημα της Έκθεσης και της Ιστορίας αλλά κυρίως σε αυτά που είναι πιο θεωρητικά και θέλω να τα παρουσιάσω πιο συνοπτικά.*

**Ερώτηση 7:** **Θεωρείτε ότι η αξιοποίηση του προγράμματος ψηφιακών διαφανειών (PPT) βοηθά την εκπαιδευτική διαδικασία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

**E1:** *Βοηθάει στη διδασκαλία της ελληνικής ειδικά στα παιδιά που μαθαίνουν τα Ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα γιατί είναι πιο κωδικοποιημένα, τους είναι πιο εύληπτα με αυτή τη δομή πιστεύω.*

**E2:** *Ναι αρκεί να έχει πάντα το παιδί μαζί του ένα εγχειρίδιο. Το ψηφιακό δεν υποκαθιστά το σχολικό βιβλίο. Το λέω αυτό γιατί βλέπω μια τάση και διάθεση να καταργούμε αν όχι το σχολικό βιβλίο, τον έντυπο λόγο. Εγώ μπορεί σε κάποιο μάθημα να μην έχω το σχολικό βιβλίο αλλά θα έχω μαζί μου σίγουρα φωτοτυπία με κάποιο κείμενο.*

**E3:** *Ναι φυσικά, κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον σίγουρα*

**Ερώτηση 9:** **Τι θα αλλάζατε και γιατί στο εκπαιδευτικό υλικό που σας παρουσιάστηκε (Πχ. Θεματολογία κειμένων, χρήση άλλων τεχνικών κτλ);**

**E1:** *Κοίταξε είναι κυρίως προφορικός λόγος . Δεδομένου ότι εσύ περνάς εισαγωγικά, δεν έχεις να προσθέσεις κάτι άλλο θεματολογικά δηλαδή είναι το πρώτο μάθημα. Εδώ είναι τα βασικά.*

*A. Δεν ξέρω αν θα μπορούσα να βάλω μέσα και τα ονόματα των ειδικοτήτων πχ. Φιλολόγος, Μαθηματικός, Φυσικός με την έννοια του ότι όταν μπαίνουμε να κάνουμε μάθημα μαζί τους, εε, πρέπει να ξέρουν ότι θα κάνουν Γλώσσα με τη Φιλολόγο. Εμένα πχ. με ρωτούσαν τα παιδιά 'πώς τη λένε αυτή την ειδικότητα', δηλαδή τους ενδιέφερε. Ειδικά με τους Θεολόγους. Είχαν τότε κάποια προβλήματα με τον Θεολόγο και ήθελαν να ξέρουν πώς λέγεται η ειδικότητα στη δικιά μας γλώσσα.*

*B. Απλώς σου λέω ίσως να έκανα αυτή την αλλαγή με την προσθήκη της μητρικής τους γλώσσας. Γιατί η Αγγλική είναι σα να με περιορίζει κάπως. Πχ στο Βαλιτσάκι έχει και την Αγγλική και τη μητρική τους γλώσσα, την Αραβική.*

*Γ. Θα προσέθετα κείμενα αναγνώρισης δηλαδή κείμενα στα οποία θα αναγνωρίζουν τα ίδια τους τύπους μέσα, ακόμα και στο πρώιμο στάδιο, δεν μιλάμε τώρα για κάτι πιο δύσκολο όπως οι πτώσεις πχ. Ή θα ζητούσα επίσης μετατροπή για να δω την κατανόηση πχ από τον ενικό στον πληθυντικό ευγενείας. Ή στην επόμενη διδακτική ώρα αυτό, που είναι λίγο πιο τσιμπημένο.*

**E2:** *Νομίζω ότι έχεις βάλει πολλούς στόχους. Δηλαδή αυτό που θα έκανα εγώ είναι να χωρίσω το υλικό της Ενότητας σε δύο μαθήματα, να χωρίσω δηλαδή τους στόχους σε δύο διδακτικές ώρες και όχι σε ένα μάθημα. Ή θα μείωνα τους στόχους ή αυτούς τους στόχους θα τους έσπαγα σε δύο ώρες.*

**E3:** *Μπορεί να έβαζα περισσότερα κείμενα για ανάγνωση έτσι ώστε τα παιδιά να εξοικειωθούν περισσότερο με την προφορά της ελληνικής γλώσσας και να έρθουν σε επαφή με πιο πλούσιο λεξιλόγιο. Μπορεί αυτό να άλλαζα, όχι τη θεματολογία των κειμένων αλλά την ποσότητα των κειμένων.*

**E4:** Δε ξέρω αν θα μπορούσα να αλλάζω κάτι - αν μπορούσα να βρω, θα προσέθετα κάποια βιντεάκια ώστε να κάνω το υλικό ακόμα πιο ενδιαφέρον. Βέβαια δεν ξέρω αν θα έβαζα στη συγκεκριμένη ενότητα ή πιο μετά καθώς προχωρά το υλικό και οι ενότητες. Πχ. Σε κάποια θεματική.

**E5:** Δε νομίζω ότι χρειάζεται να αλλάξει κάτι, ε δε ξέρω μόνο ως προς τη διδακτική ώρα. Δηλαδή δεν ξέρω αν το υλικό αυτό μπορεί να βγει σε μία ώρα. Θα σκεφτόμουν ότι στο δημοτικό θα δίδασκα αυτή την ενότητα σε δύο διδακτικές ώρες, βέβαια μιλάω για δημοτικό. Εκεί γίνονται όλα λίγο πιο αργά. Θα μπορούσε δηλαδή να γίνει αυτό σε δυο διδακτικές ώρες ώστε να βγει πιο άνετα.

**E6:** Δε νομίζω ότι θα άλλαζα κάτι. Μου άρεσε πολύ σαν ένα πρώτο μάθημα.

**Ερώτηση 10:** Θα εντάσσατε το παραπάνω εκπαιδευτικό υλικό στο δικό σας σχέδιο μαθήματος;

**E1:** Φυσικά ναι γιατί όχι;

**E2:** [...] Ναι. Δηλαδή εγώ αν το είχα αυτό το υλικό, θα το χρησιμοποιούσα ως μπούσουλα αυτή τη στιγμή στην τάξη.

## Παράρτημα Γ: « Παρουσίαση παραχθέντος εκπαιδευτικού υλικού»

Το παρόν υλικό δημιουργήθηκε στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης της ερευνήτριας, όταν κλήθηκε να διδάξει την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα σε Τάξη Υποδοχής Ι σε Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο. Κατά την παρακολούθηση -αρχικά δια ζώσης- των μαθημάτων, παρατηρήθηκε ότι το σύνολο των παιδιών της τάξης αυτής γνώριζε την αγγλική γλώσσα σε τέτοιο βαθμό ώστε να μπορεί να τη χρησιμοποιεί ώστε να επιτευχθεί αποτελεσματική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς τόσο σε βασικά ζητήματα όπως το να ζητήσουν τα παιδιά άδεια για να βγουν έξω όσο και για να ρωτήσουν διευκρινήσεις για τη σημασία λέξεων για παράδειγμα κατά τη διδασκαλία των Ελληνικών. Έτσι, το παρόν υλικό δημιουργήθηκε ως υποστηρικτικό υλικό στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά της Τάξης Υποδοχής, κυρίως μετά την επιβολή γενικού απαγορευτικού (lockdown) λόγω του ξεσπάσματος της πανδημίας κορονοϊού (COVID-19), γεγονός που καθιστούσε αδύνατη την παρακολούθηση του μαθήματος δια ζώσης και επιτακτική την ανάγκη συνέχισης των μαθημάτων διαδικτυακά. Σε σύντομο χρονικό διάστημα μετά την έναρξη των διαδικτυακών μαθημάτων, παρατηρήθηκε αισθητή αύξηση της συμμετοχής των μαθητών της τάξης στο διαδικτυακό πλέον μάθημα, ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής τους σε αυτό αλλά και αύξηση του ενδιαφέροντός τους αναφορικά με το μάθημα. Τα παιδιά όχι μόνο συμμετείχαν περισσότερο στο μάθημα αλλά και κάθε φορά ήταν ακόμα πιο καλά προετοιμασμένα, δείχνοντας ότι όσα είχαν διδαχθεί στο μάθημα, είχαν κατανοηθεί από τα ίδια σε τέτοιον ικανοποιητικό βαθμό ώστε το μάθημα να προχωρά απρόσκοπτα, καλύπτοντας σταδιακά όλο



και μεγαλύτερο μέρος των διδακτικών ενοτήτων, όπως αυτές ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τις Τάξεις Υποδοχής.

Πιο αναλυτικά, το παρόν υλικό στόχο έχει να υποστηρίξει το μάθημα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας. Με τρόπο εύληπτο και ευχάριστο, μέσω της χρήσης των ψηφιακών διαφανειών, βοηθά τον/την εκπαιδευτικό να διδάξει ή και ακόμα να θυμίσει στους μαθητές το περιεχόμενο της κάθε διδακτικής ενότητας και να εξετάσει την εμπέδωση των γραμματικών φαινομένων αλλά και του αντίστοιχου λεξιλογίου της κάθε ενότητας μέσα από ένα εύρος ασκήσεων που καλύπτουν και τις τέσσερις δεξιότητες: την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου καθώς και την κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου. Μέσα από τη χρήση εικόνων και ασκήσεων που έχουν πολλές φορές τη μορφή παιχνιδιού, το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των μαθητών ενισχύονται και παράλληλα καλύπτονται το μαθησιακοί στόχοι της εκάστοτε ενότητας όπως αυτοί ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τις Τάξεις Υποδοχής όπως παρουσιάστηκαν αναλυτικότερα σε προηγούμενη ενότητα.

Το υλικό που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία αποτελεί το υποστηρικτικό υλικό για την πρώτη διδακτική ενότητα, ακολουθώντας τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και το λεξιλόγιο της κάθε Ενότητας, όπως παρουσιάζονται στο αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα προστίθενται κάποια επιπλέον μαθησιακά αποτελέσματα ενώ παράλληλα, οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν όσα έμαθαν μέσω της παραγωγής γραπτού λόγου - κυρίως με τη μορφή εργασίας για το σπίτι- για

παράδειγμα μέσω της σύνθεσης ενός διαλόγου χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο που διδάχτηκαν στην αντίστοιχη ενότητα.

Στη συνέχεια, παρατίθενται μέσω εικόνων οι ψηφιακές διαφάνειες της πρώτης ενότητας, όπως αυτές αξιοποιήθηκαν για τη διδασκαλία την ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης στην Τάξη Υποδοχής στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης της ερευνήτριας:



## 1<sup>ο</sup> ΜΑΘΗΜΑ – Θεματική Ενότητα

**Γνωριμία με τον δάσκαλο/τη δασκάλα και τους/ τις συμμαθητές/συμμαθήτριες**

### **1<sup>ο</sup> ΜΑΘΗΜΑ - Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα**

- Να λένε το όνομά τους
- Να λένε τα ονόματα των συμμαθητών τους
- Να αναγνωρίζουν τους ρόλους στη σχολική τάξη
- Να χρησιμοποιούν τις σωστές προσφωνήσεις (κύριος, κυρία), όταν απευθύνονται στον δάσκαλο/δασκάλα τους

### **1<sup>ο</sup> ΜΑΘΗΜΑ – Πρόσθετα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα**

- Να γνωρίσουν τους αριθμούς 0-10
- Να κατανοήσουν το ρήμα είμαι
- Γνωριμία με ενικό και πληθυντικό αριθμό
- Υπάρχει/Υπάρχουν

## 1ο ΜΑΘΗΜΑ - Βασικό Λεξιλόγιο

- Πώς σε λένε;
- Με λένε...
- Γεια σου
- Γεια σας
- Είμαι ο/η ...
- Τον/Την λένε
- Αυτό είναι/ Αυτά είναι...
- Πού είναι;
- Ποιο είναι;
- Διευθυντής, δάσκαλος, μαθητής, μαθήτρια, συμμαθητής, συμμαθήτρια

## ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ (VOCABULARY)

- Ο δάσκαλος - οι δάσκαλοι = teacher (male)
- Η δασκάλα - οι δασκάλες = teacher (female)
- Ο μαθητής - οι μαθητές = student (male)
- Η μαθήτρια - οι μαθήτριες = student (female)
- Ο συμμαθητής - οι συμμαθητές = classmate (male)
- Η συμμαθήτρια - οι συμμαθήτριες = classmate (female)
- Διδάσκω = teach

- Πώς σε λένε; = What's your name?
- Με λένε... = My name is...
- Γεια σου/ Γεια σας = Hi (to you)- informal/Hi (to you)- formal
- Γεια! = Hi!
- Είμαι ο/η ... = I'm...
- Τον/Την λένε... = His name is / Her name is...
- Αυτό είναι... = This is...
- Πού είναι...; = Where is...?
- Ποιο είναι...; = Which is...?
- Ποιος είναι...; = who is...?
- Ο διευθυντής = principal (male)
- Η διευθύντρια = principal (female)



### Το ρήμα είμαι - Verb to be

- Εγώ είμαι = I am
- Εσύ είσαι = You are
- Αυτός είναι = He is
- Αυτή είναι = She is
- Αυτό είναι = It is
- Εμείς είμαστε = We are
- Εσείς είστε = You are
- Αυτοί είναι = They are (male)
- Αυτές είναι = They are (female)
- Αυτά είναι = They are (neutral)





Συμπλήρωσε με: ο κύριος/ η κυρία.  
 Complete with: ο κύριος/ η κυρία.

- Ποιος είναι αυτός;
- Αυτός είναι \_\_\_\_\_ Γιώργος.
- Αυτή είναι \_\_\_\_\_ Μαρία.
- Αυτή είναι \_\_\_\_\_ Κατερίνα;
- Ποια είναι αυτή;
- Αυτή είναι \_\_\_\_\_ Μελέκ. Διδάσκει Αγγλικά.
- Ποιος είναι αυτός;
- Αυτός είναι ο \_\_\_\_\_ Ζίτσεν. Διδάσκει Μαθηματικά.





Συμπλήρωσε με γεια σου ή γεια σας.  
 Complete with γεια σου or γεια σας.

- \_\_\_\_\_ Μελέκ.
- \_\_\_\_\_ Κώστα!
- \_\_\_\_\_ κυρία Αλεξάνδρα.
- \_\_\_\_\_ Παναγιώτη!
- \_\_\_\_\_ παιδιά!
- \_\_\_\_\_ κύριε Μάριε!
- \_\_\_\_\_ Άλεξ!
- \_\_\_\_\_ Μαρία!



Κατανόηση γραπτού λόγου

### Άσκηση για το σπίτι (Homework)

- Γράψε έναν διάλογο με το λεξιλόγιο της Ενότητας. (Write a dialogue with the vocabulary of the Unit).

Παραγωγή γραπτού λόγου



Ο διευθυντής

Η διευθύντρια

Αντιστοίχισε.  
Match



### Ποιο είναι το σωστό; Which one is correct?

1. Αυτοί/ Εσείς είναι από την Κίνα
2. Εγώ/ Εσύ είμαι από την Αλβανία.
3. Εσύ/ Εσείς είστε από την Αγγλία;
4. Αυτοί/ Αυτές είναι η Μαρία και η Ελένη.
5. Αυτή/Αυτός είναι η Βιολέτα.
6. Εμείς/Εγώ είμαστε από την Ελλάδα.
7. Αυτός/Αυτή είναι ο Πάμπλο.
8. Αυτή/ Αυτός είναι η Μαρία.
9. Εσείς/ Αυτοί είστε από την Ελλάδα;
10. Αυτή/Αυτοί είναι ο Γιώργος και ο Παύλος.



### Οι αριθμοί 1-10

- 0 (miden) μηδέν = zero
- 1 (ena) ένα = one
- 2 (dio) δύο = two
- 3 (tria) τρία = three
- 4 (tesera) τέσσερα = four
- 5 (pende) πέντε = five
- 6 (exi) έξι = six
- 7 (epta/efta) επτά/ εφτά = seven
- 8 (okto/ohoto) οκτώ/ οχτώ = eight
- 9 (enia /eneia) εννιά/ εννέα = nine
- 10 (deka) δέκα = ten

Η γυναίκα	Οι γυναίκες
<b>WOMAN</b> (ONE)	<b>WOMEN</b> (TWO OR MORE)
Ο άντρας	Οι άντρες
<b>MAN</b> (ONE)	<b>MEN</b> (TWO OR MORE)

Το παιδί (child/kid)
Τα παιδιά (children)



Το δέντρο (tree)



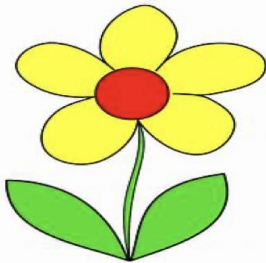
Τα δέντρα (trees)



Το σπίτι (house)



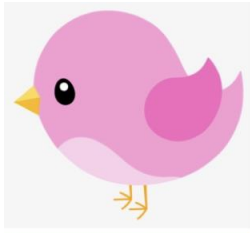
Τα σπίτια (houses)



Το λουλούδι (flower)



Τα λουλούδια (flowers)



Το πουλί (bird)



Τα πουλιά (birds)



Παρατήρησε την εικόνα. Κύκλωσε τη σωστή απάντηση.  
Look at the picture. Circle the correct answer.

1. Υπάρχει **ένα** δέντρο.
2. Υπάρχουν **τέσσερα** σπίτια.
3. Υπάρχει **μία** γυναίκα.
4. Υπάρχουν **δύο** άντρες.
5. Υπάρχουν **τρία** παιδιά.
6. Υπάρχουν **δέκα** λουλούδια.
7. Υπάρχουν **πέντε** πουλιά.

ΣΩΣΤΟ/ΛΑΘΟΣ  
ΣΩΣΤΟ/ΛΑΘΟΣ  
ΣΩΣΤΟ/ΛΑΘΟΣ  
ΣΩΣΤΟ/ΛΑΘΟΣ  
ΣΩΣΤΟ/ ΛΑΘΟΣ  
ΣΩΣΤΟ/ ΛΑΘΟΣ  
ΣΩΣΤΟ/ΛΑΘΟΣ

Κατανόηση και Παραγωγή Προφορικού Λόγου

Γεια σας!  
Καλό μεσημέρι!



©Qlun \* illustrationsOf.com/71457

## Παράρτημα Γ: Απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις

**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: 26/6/2023**

**ΤΟΠΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: Αθήνα, Ελλάδα**

**ΚΩΔΙΚΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΥ: 01**

**ΦΥΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΥ: Άντρας  Γυναίκα  Άλλο**

### Ερωτήσεις

#### Δημογραφικά/ Εισαγωγικά στοιχεία

1. Ποια είναι η ημερομηνία γέννησής σας; *10/05/1971*
2. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός (σε δημόσιο/ιδιωτικό σχολείο); Σε ιδιωτικό σχολείο -Γυμνάσιο και Λύκειο - για 10 χρόνια και σε δημόσιο Γυμνάσιο και Λύκειο 8 χρόνια εκ των οποίων 2 χρονιές ήταν σε Τάξεις Υποδοχής και μια χρονιά σε Φροντιστηριακά Μαθήματα σε Αλλοεθνείς.
3. Ποιους τίτλους σπουδών κατέχετε; Κατέχω βασικό πτυχίο ΦΠΨ Αθηνών και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.
4. Έχετε ειδικευτεί ή επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή/και διγλωσσίας; Εντάξει το ένα είναι το μεταπτυχιακό και μετά έχω παρακολουθήσει πάρα πολλές επιμορφώσεις δικού μου ενδιαφέροντος σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη/ξένη γλώσσα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Δε θυμάμαι ακριβώς αλλά πρέπει να έχω γύρω στις 200 ώρες πιστοποιημένης επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αν θυμάμαι καλά σε συνεργασία με το Διάπολις.

5. Έχετε επαφή/εμπειρία με παιδιά μειονοτήτων (πχ. Διδασκαλία σε μικτές τάξεις, Διδασκαλία σε Τάξη Υποδοχής κτλ); *Ναι βέβαια. 2 σχολικές χρονιές δίδασκα σε ΤΥ και 1 χρονιά έκανα Φροντιστηριακά Μαθήματα σε Αλλοεθνείς.*
6. Ποιος είναι ο βαθμός εξοικείωσής σας με την τεχνολογία; *Τη χρησιμοποιώ πολύ. Ειδικά τον προτζέκτορα. Για παράδειγμα να προβάλω κάτι πχ ένα κείμενο ως κομμάτι της μάθησης. Επίσης ζέχασα να πω πως έχω και πιστοποίηση ECDL.*

### **Ερωτήσεις Συνέντευξης**

**1. Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών;**

**α) Τι είναι αυτό που κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών στο παρόν υλικό;**

*Λογικά ναι. Ήταν πολύ τακτοποιημένο σε ό,τι αφορά την εικόνα και το λόγο. Δηλαδή το ένα συμπλήρωνε το άλλο. Βέβαια είδα ότι βασίστηκε στη γλώσσα την Αγγλική κι εκείνη την ώρα σκέφτηκα τι γίνεται αν το παιδί δεν ξέρει Αγγλικά ή αν γνωρίζει τα Γαλλικά και εντελώς ενδεικτικά, όταν είχα μπει στη διαδικασία να κάνω κάτι ανάλογο εγώ, φρόντιζα να βάζω και τη έξη στη μητρική τους γλώσσα δηλαδή θυμάμαι είχα κάνει τη μεταφορά στη μητρική τους γλώσσα μέσω Google translation. Είχα συμβουλευτεί έναν μαθητή που ήξερε πιο καλά Αγγλικά και του έλεγα “είναι σωστό αυτό που βρήκα; για την περίπτωση του;” γιατί το άλλο παιδί δεν ήξερε καθόλου αγγλικά. Ερχόταν και μου έλεγε “ναι κυρία είναι σωστό” ή “αυτή η λέξη χρησιμοποιείται διαφορετικά” οπότε εκείνος με διόρθωνε. Έτσι τα φύλλα που τους έδινα είχαν και αυτή τη μετάφραση, κάτι που είδα εμπειρικά ότι δούλεψε πολύ καλά. Είναι καθαρά θέμα εμπειρίας έτσι; Γιατί όταν είχα δουλέψει σε Τάξεις Υποδοχής στο Χαϊδάρι, είχα πολλά παιδιά*

*που γνώριζαν πολύ καλά τη γαλλική. Εγώ δεν ήξερα γαλλικά. Καθόλου. Και η επικοινωνία μου γινόταν μέσω της Αγγλικής. Διαπίστωση ότι η λύση στο πρόβλημα ήταν το ότι τα παιδιά που ήξεραν Αγγλικά, έκαναν μετάφραση στη μητρική γλώσσα των άλλων παιδιών. Με την έννοια ότι δεν μπορούσε να τα βοηθήσει η Αγγλική γλώσσα.*

*Πάντως το υλικό κερδίζει γιατί είναι πολύ καλά οπτικοποιημένη σε σχέση με αυτό το ποιο ζητάει. Και φεύγει από την οπτική του βαρετού, του τετριμμένου και λοιπά. Είναι σα παιχνίδι. Και αυτό τα κάνει τα παιδιά πιο ενθαρρυντικά.*

**B) Υπάρχει κάποιο στοιχείο ή στοιχεία που θεωρείτε πρωτοπόρο/πρωτοπόρα στο υλικό που σας παρουσιάστηκε;**

*Κοίταξε εγώ δεν είδα κάτι καινοτόμο. Όλο αυτό που είδα είναι κάτι που εγώ το κάνω συνέχεια. Για κάποιον άλλο όμως που δεν έχει μπει στη διαδικασία να κάνει δικό του υλικό, να χρησιμοποιεί τους προτζέκτορες, να σου πει ότι ναι είναι κάτι που δεν το έχω δει. Αλλά εγώ το βρίσκω καθαρά στη λογική των Σύγχρονων Μεθόδων Εκπαίδευσης. Της πολυτροπικότητας.*

**2. Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Ναι φυσικά.*

**3. Θεωρείτε ότι το παρόν υλικό επιτυγχάνει τους μαθησιακούς στόχους όπως ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών;**

Ναι βέβαια επιτυγχάνονται. Εφόσον δίνεται και φύλλο εργασίας με κάποιες ασκήσεις σχετικές, επιτυγχάνονται. Βάζω 4 γιατί πιστεύω ότι κάτι έχει περιθώριο βελτίωσης- μετά από μια κουβέντα δηλαδή μαζί σου μπορώ να πω ότι α χρειάζεται κι αυτό πχ.

4=συμφωνώ

**α. Ως προς την κατανόηση γραπτού λόγου**

4.

**β. Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου**

4.

**γ. Ως προς την κατανόηση προφορικού λόγου**

4.

**δ. Ως προς την παραγωγή προφορικού λόγου**

4.

**4. Πιστεύετε ότι η αγγλική γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ικρίωμα (σκαλωσιά) στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Φυσικά. Για μένα η χρήση γλώσσας γεφύρωσης αποτελεί προϋπόθεση - αλλιώς δεν μπορεί κατά τη γνώμη μου να υπάρξει τάξη. Υπάρχει ένα μπάχαλο μέσα στην τάξη.*

**5. Χρησιμοποιείτε την αγγλική γλώσσα κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Ναι βέβαια- οποιαδήποτε ξένη γλώσσα μπορώ να χρησιμοποιήσω και θα βοηθήσει τα παιδιά.*

**6. Αξιοποιείτε τις ψηφιακές διαφάνειες (PPT) στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του μαθήματος;**

- ❖ **Πόσο συχνά;** *Ναι εφόσον έχω προτζέκτορα τις χρησιμοποιώ. Όχι συχνά- εξαρτάται από το αν είναι αναγκαίο να έχω ψηφιακή διαφάνεια. Ανάλογα με τον στόχο που έχω, θα χρησιμοποιήσω την ψηφιακή διαφάνεια αλλά ας πούμε ότι είναι μια ποσότητα, μια δυναμική 70-30.*
- ❖ **Σε ποιο/ποια σχολικό/σχολικά μάθημα/τα;** *Στη Γλώσσα, στην Ιστορία και τη Λογοτεχνία. Ειδικά η ιστορία είναι μονόδρομος- δεν μπορεί να γίνει χωρίς για να τραβήξω την προσοχή των παιδιών. Στη Λογοτεχνία θέλω αφόρμηση από την επικαιρότητα - να δείξω κάτι για παράδειγμα - κυρίως όμως εκεί δουλεύω με φύλλα εργασίας. Μετά βέβαια μπορεί να γυρίσω πίσω στην τεχνολογία και να ζητήσω από τα παιδιά να κάνουν πχ μια έρευνα διαδικτυακή για να γίνει μια ομαδική εργασία. Οπότε εκεί ανάλογα με τη φάση που είναι το μάθημα θα χρησιμοποιήσω ή όχι την τεχνολογία. Μιλάω βέβαια εδώ για την πολυπολιτισμικό τάξη, όχι για τις Τάξεις Υποδοχής που έχουν μόνο 15 ώρες Γλώσσα.*

**7. Θεωρείτε ότι η αξιοποίηση του προγράμματος ψηφιακών διαφανειών (PPT) βοηθά την εκπαιδευτική διαδικασία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Ναι αρκεί να έχει πάντα το παιδί μαζί του ένα εγχειρίδιο. Το ψηφιακό δεν υποκαθιστά το σχολικό βιβλίο. Το λέω αυτό γιατί βλέπω μια τάση και διάθεση να καταργούμε αν όχι το σχολικό βιβλίο, τον έντυπο λόγο. Εγώ μπορεί σε κάποιο μάθημα να μην έχω το σχολικό βιβλίο αλλά θα έχω μαζί μου σίγουρα φωτοτυπία με κάποιο κείμενο.*



**8. Πιστεύετε ότι το υλικό αυτό θα μπορούσε να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) αλλά και στις ‘κανονικές τάξεις’ όπου φοιτούν αλλόγλωσσοι μαθητές;**

5=συμφωνώ απόλυτα

*Ναι φυσικά γιατί να μην μπορεί να ενταχθεί; Απλώς σου λέω ίσως να έκανα αυτή την αλλαγή με την προσθήκη της μητρικής τους γλώσσας. Γιατί η Αγγλική είναι σα να με περιορίζει κάπως. Πχ στο Βαλιτσάκι έχει και την Αγγλική και τη μητρική τους γλώσσα, την Αραβική.*

**9. Τι θα αλλάζατε και γιατί στο εκπαιδευτικό υλικό που σας παρουσιάστηκε (πχ. Θεματολογία κειμένων, χρήση άλλων τεχνικών κτλ);**

*Κοίταξε είναι κυρίως προφορικός λόγος . Δεδομένου ότι εσύ περνάς εισαγωγικά, δεν έχεις να προσθέσεις κάτι άλλο θεματολογικά δηλαδή είναι το πρώτο μάθημα. Εδώ είναι τα βασικά.*

*A. Δεν ξέρω αν θα μπορούσα να βάλω μέσα και τα ονόματα των ειδικοτήτων πχ Φιλολόγος, Μαθηματικός, Φυσικός με την έννοια του ότι όταν μπαίνουμε να κάνουμε μάθημα μαζί τους, εε, πρέπει να ξέρουν ότι θα κάνουν Γλώσσα με τη Φιλολόγο.*

*Εμένα πχ με ρωτούσαν τα παιδιά ‘πώς τη λένε αυτή την ειδικότητα’, δηλαδή τους ενδιέφερε. Ειδικά με τους Θεολόγους. Είχαν τότε κάποια προβλήματα με τον Θεολόγο και ήθελαν να ξέρουν πώς λέγεται η ειδικότητα στη δικιά μας γλώσσα.*

*B. Απλώς σου λέω ίσως να έκανα αυτή την αλλαγή με την προσθήκη της μητρικής τους γλώσσας. Γιατί η Αγγλική είναι σα να με περιορίζει κάπως. Πχ στο Βαλιτσάκι έχει και την Αγγλική και τη μητρική τους γλώσσα, την Αραβική.*

Γ. Θα προσέθετα κείμενα αναγνώρισης δηλαδή κείμενα στα οποία θα αναγνωρίζουν τα ίδια τους τύπους μέσα, ακόμα και στο πρώιμο στάδιο, δεν μιλάμε τώρα για κάτι πιο δύσκολο όπως οι πτώσεις πχ. Η θα ζητούσα επίσης μετατροπή για να δω την κατανόηση πχ από τον ενικό στον πληθυντικό ευγενείας. Η στην επόμενη διδακτική ώρα αυτό, που είναι λίγο πιο τσιμπημένο.

Αυτά θα έκανα. Δε θα άλλαζα κάτι άλλο.

**10. Θα εντάσσετε το παραπάνω εκπαιδευτικό υλικό στο δικό σας σχέδιο μαθήματος;**

4=ναι

1=σίγουρα όχι

2= όχι

3=μάλλον όχι

4= ναι

5=σίγουρα ναι

Θα μπορούσε ναι με τις ενστάσεις που έχω τις δύο που σου είπα. Ναι. Δηλαδή εγώ αν το είχα αυτό το υλικό, θα το χρησιμοποιούσα ως μπούσουλα αυτή τη στιγμή στην τάξη.

**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: 18/6/2023**

**ΤΟΠΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: Αθήνα, Ελλάδα**

**ΚΩΔΙΚΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΥ: 02**

**ΦΥΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΥ: Άντρας \_\_ Γυναίκα X Άλλο \_**

## Ερωτήσεις

### Δημογραφικά/ Εισαγωγικά στοιχεία

1. Ποια είναι η ημερομηνία γέννησής σας; *15/071987*
2. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός (σε δημόσιο/ιδιωτικό σχολείο); Σε *ιδιωτικό δημοτικό σχολείο 2 χρόνια, σε δημόσιο δημοτικό σχολείο 14 χρόνια.*
3. Ποιους τίτλους σπουδών κατέχετε; *Κατέχω μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.*
4. Έχετε ειδικευτεί ή επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή/και διγλωσσίας; *Έχω παρακολουθήσει ετήσιο σεμινάριο επιμόρφωσης (9 μηνών) στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.*
5. Έχετε επαφή/εμπειρία με παιδιά μειονοτήτων (πχ. Διδασκαλία σε μικτές τάξεις, Διδασκαλία σε Τάξη Υποδοχής κτλ); *Δεν έχω διδάξει σε Τάξεις Υποδοχής αλλά διδάσκω τα ελληνικά ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα σε παιδιά δημοτικού εδώ και 2 χρόνια.*
6. Ποιος είναι ο βαθμός εξοικείωσής σας με την τεχνολογία; *Κατέχω πιστοποίηση ECDL.*

### Ερωτήσεις Συνέντευξης

1. Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών;

**α) Τι είναι αυτό που κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών στο παρόν υλικό; Νομίζω ότι το κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών γιατί έχει πολύ ωραίες εικόνες και στοχεύει τουλάχιστον από όσο είδα, σε συγκεκριμένα πράγματα.**

**β) Υπάρχει κάποιο στοιχείο ή στοιχεία που θεωρείτε πρωτοπόρο/πρωτοπόρα στο υλικό που σας παρουσιάστηκε; Φαίνεται σα να είναι παιχνίδι και όχι κομμάτι του μαθήματος με την παραδοσιακή έννοια του όρου, όπως δηλαδή φανταζόμαστε να είναι κατά βάση ένα εκπαιδευτικό υλικό.**

**2. Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Ναι φυσικά αφού είναι παγκόσμια γλώσσα.*

**3. Θεωρείτε ότι το παρόν υλικό επιτυγχάνει τους μαθησιακούς στόχους όπως ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών;**

5=συμφωνώ απόλυτα

**α. Ως προς την κατανόηση γραπτού λόγου**

5.

**β. Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου**

5.

**γ. Ως προς την κατανόηση προφορικού λόγου**

5.

**δ. Ως προς την παραγωγή προφορικού λόγου**

5.

**4. Πιστεύετε ότι η αγγλική γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ικρίωμα (σκαλωσιά) στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Φυσικά.*

**5. Χρησιμοποιείτε την αγγλική γλώσσα κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Περισσότερο χρησιμοποιώ τα Γαλλικά ως γλώσσα γεφύρωσης στο μάθημά μου γιατί διδάσκω σε μαθητές που μιλούν καλύτερα τη γαλλική γλώσσα από την αγγλική. Αν όμως δίδασκα σε παιδιά που μιλούσαν Αγγλικά, θα χρησιμοποιούσα εκείνη τη γλώσσα για γλώσσα γέφυρα στο μάθημα.*

**6. Αξιοποιείτε τις ψηφιακές διαφάνειες (PPT) στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του μαθήματος;**

❖ **Πόσο συχνά;**

❖ **Σε ποιο/ποια σχολικό/σχολικά μάθημα/τα;**

*Όχι δεν χρησιμοποιώ γενικότερα γιατί δεν είχαμε προτζέκτορες και ψηφιακά εργαλεία να υποστηρίξουμε κάτι τέτοιο. Κι εγώ στις μεγαλύτερες τάξεις δεν μπαίνω στη διαδικασία να χρησιμοποιώ ψηφιακά εργαλεία. Δουλεύω κυρίως με φωτοτυπίες και βιβλία.*

**7. Θεωρείτε ότι η αξιοποίηση του προγράμματος ψηφιακών διαφανειών (PPT) βοηθά την εκπαιδευτική διαδικασία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Βοηθάει πολύ!*

**8. Πιστεύετε ότι το υλικό αυτό θα μπορούσε να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία στις Τάξεις Υποδοχής(TY) αλλά και στις ‘κανονικές τάξεις’ όπου φοιτούν αλλόγλωσσοι μαθητές;**

**5.**

**5=συμφωνώ απόλυτα**

**9. Τι θα αλλάζατε και γιατί στο εκπαιδευτικό υλικό που σας παρουσιάστηκε (πχ. Θεματολογία κειμένων, χρήση άλλων τεχνικών κτλ);**

*Δε νομίζω ότι θα άλλαζα κάτι. Δεν έχω δει τα υπόλοιπα μαθήματα βέβαια αλλά σαν πρώτο μάθημα γνωριμίας είναι πάρα πολύ καλό. Είναι σαφές και ενδιαφέρον.*

**10. Θα εντάσσατε το παραπάνω εκπαιδευτικό υλικό στο δικό σας σχέδιο μαθήματος;**

5=σίγουρα ναι

1=σίγουρα όχι

2= όχι

3=μάλλον όχι

4= ναι

5=σίγουρα ναι

*Φυσικά ναι!*

**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: 20/6/2023**

**ΤΟΠΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: Αθήνα, Ελλάδα**

**ΚΩΔΙΚΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΥ: 03**

**ΦΥΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΥ: Άντρας  Γυναίκα  Άλλο**

**Ερωτήσεις**

**Δημογραφικά/ Εισαγωγικά στοιχεία**

**1. Ποια είναι η ημερομηνία γέννησής σας; 3 /6 /1992**

2. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός (σε δημόσιο/ιδιωτικό σχολείο, σε ΤΥ);  
*4 Χρόνια σε ιδιωτικό σχολείο - δημοτικής εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης).*
3. Ποιους τίτλους σπουδών κατέχετε; *Βασικό πτυχίο Ιστορικού Αρχαιολογικού.*
4. Έχετε ειδικευτεί ή επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή/και διγλωσσίας; *Όχι.*
5. Έχετε επαφή/εμπειρία με παιδιά μειονοτήτων (πχ. Διδασκαλία σε μικτές τάξεις, Διδασκαλία σε Τάξη Υποδοχής κτλ); *Όχι.*
7. Ποιος είναι ο βαθμός εξοικείωσής σας με την τεχνολογία; *Έχω πιστοποίηση ECDL.*

## Ερωτήσεις

## Συνέντευξης

**1. Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών;**

**α) Τι είναι αυτό που κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών στο παρόν υλικό;**

**β) Υπάρχει κάποιο στοιχείο ή στοιχεία που θεωρείτε πρωτοπόρο/πρωτοπόρα στο υλικό που σας παρουσιάστηκε;**

*Α) Ναι γιατί είναι διαδραστικό.*

*Β) Δεν έχω ξαναδεί τέτοιο υλικό που να μοιάζει με παιχνίδι στο σχολείο - γιατί τα παιδιά θέλουν να έχουν τέτοιο υλικό και όχι όπως εμείς παλιά που βλέπαμε απλά έναν πίνακα χωρίς να κινείται κι αυτό ήταν. Εδώ το υλικό έχει εικόνες που θα αρέσουν στα παιδιά, το υλικό είναι πιο ενδιαφέρον και ευχάριστο και κεντρίζει την προσοχή τους.*



**2. Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Ναι.*

**3. Θεωρείτε ότι το παρόν υλικό επιτυγχάνει τους μαθησιακούς στόχους όπως ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών;**

*5=Συμφωνώ απόλυτα.*

**α. Ως προς την κατανόηση γραπτού λόγου**

*5.*

**β. Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου**

*5.*

**γ. Ως προς την κατανόηση προφορικού λόγου**

*5.*

**δ. Ως προς την παραγωγή προφορικού λόγου**

*5.*

**4. Πιστεύετε ότι η αγγλική γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ικρίωμα (σκαλωσιά) στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Ναι φυσικά, τα Αγγλικά είναι η γλώσσα που μπορεί να λειτουργήσει σα γέφυρα αν και υπάρχουν και παιδιά πχ από την Κίνα που ίσως να χρειάζονταν ένα δίγλωσσο υλικό με γλώσσες την Ελληνική και την Κινεζική αλλά νομίζω όλα τα παιδιά γνωρίζουν Αγγλικά οπότε αυτή ίσως και να είναι η πιο αποτελεσματική γλώσσα, εννοώ τα Αγγλικά είναι η γλώσσα που γνωρίζουν αν όχι όλα, τα περισσότερα αλλόγλωσσα παιδιά.*

**5. Χρησιμοποιείτε την αγγλική γλώσσα κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Όχι γιατί δεν έχει υπάρξει ανάγκη για κάτι τέτοιο προς το παρόν.*

**6. Αξιοποιείτε τις ψηφιακές διαφάνειες (PPT) στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του μαθήματος;**

*Όχι.*

**7. Θεωρείτε ότι η αξιοποίηση του προγράμματος ψηφιακών διαφανειών (PPT) βοηθά την εκπαιδευτική διαδικασία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Ναι .*

**8. Πιστεύετε ότι το υλικό αυτό θα μπορούσε να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία στις Τάξεις Υποδοχής(ΤΥ) αλλά και στις ‘κανονικές τάξεις’ όπου φοιτούν αλλόγλωσσοι μαθητές;**

*5=συμφωνώ απόλυτα*

**1=διαφωνώ απόλυτα**

**2= διαφωνώ**

**3= δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ**

**4=συμφωνώ**

**5=συμφωνώ απόλυτα**

**9. Τι θα αλλάζατε και γιατί στο εκπαιδευτικό υλικό που σας παρουσιάστηκε (πχ. Θεματολογία κειμένων, χρήση άλλων τεχνικών κτλ);**

*Δε ξέρω αν θα μπορούσα να αλλάξω κάτι - αν μπορούσα να βρω, θα προσέθετα κάποια βιντεάκια ώστε να κάνω το υλικό ακόμα πιο ενδιαφέρον. Βέβαια δεν ξέρω αν θα έβαζα στη συγκεκριμένη ενότητα ή πιο μετά καθώς προχωρά το υλικό και οι ενότητες. Πχ. Σε κάποια θεματική.*

**10. Θα εντάσσατε το παραπάνω εκπαιδευτικό υλικό στο δικό σας σχέδιο μαθήματος;**

*5=σίγουρα ναι*

**1=σίγουρα όχι**

**2= όχι**

3=μάλλον όχι

4= ναι

5=σίγουρα ναι

**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: 18/6/2023**

**ΤΟΠΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: Αθήνα, Ελλάδα**

**ΚΩΔΙΚΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΥ: 04**

**ΦΥΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΥ: Άντρας  Γυναίκα  Άλλο**

### Ερωτήσεις

#### Δημογραφικά/ Εισαγωγικά στοιχεία

1. Ποια είναι η ημερομηνία γέννησής σας; 3/5/1992
2. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός (σε δημόσιο/ιδιωτικό σχολείο); Σε ιδιωτικό δημοτικό σχολείο 3 χρόνια
3. Ποιους τίτλους σπουδών κατέχετε; Κατέχω μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην Ειδική Αγωγή.
4. Έχετε ειδικευτεί ή επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή/και διγλωσσίας; Έχω παρακολουθήσει ετήσιο σεμινάριο επιμόρφωσης (9 μηνών) στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσα.

5. Έχετε επαφή/εμπειρία με παιδιά μειονοτήτων (πχ. Διδασκαλία σε μικτές τάξεις, Διδασκαλία σε Τάξη Υποδοχής κτλ); Δεν έχω διδάξει σε Τάξεις Υποδοχής αλλά έχω διδάξει σε μικτές τάξεις
6. Ποιος είναι ο βαθμός εξοικείωσής σας με την τεχνολογία; Κατέχω πιστοποίηση ECDL και χρησιμοποιώ τεχνολογικά εργαλεία στα μαθήματα μου.

## Ερωτήσεις

## Συνέντευξης

**1. Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών;**

**α) Τι είναι αυτό που κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών στο παρόν υλικό;** Νομίζω ναι, κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών γιατί έχει ωραίες εικόνες και σαφή ζητούμενα.

**β) Υπάρχει κάποιο στοιχείο ή στοιχεία που θεωρείτε πρωτοπόρο/πρωτοπόρα στο υλικό που σας παρουσιάστηκε;** Θα έλεγα η μορφή που έχει - φαίνεται πιο πολύ σα να παίζει ο μαθητής και όχι σα να απαντά πχ σε ασκήσεις που θα του έδινα εγώ στην τάξη. Ο τρόπος είναι πιο ευχάριστος σίγουρα και με τη χρήση των εικόνων ναι.

**2. Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

Ναι φυσικά αλλιώς πώς μπορεί να υπάρξει επικοινωνία χωρίς μια κοινή βάση συνεννόησης;

**3. Θεωρείτε ότι το παρόν υλικό επιτυγχάνει τους μαθησιακούς στόχους όπως ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών;**

**5=συμφωνώ απόλυτα**

**α. Ως προς την κατανόηση γραπτού λόγου**

**5.**

**β. Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου**

**5.**

**γ. Ως προς την κατανόηση προφορικού λόγου**

**5.**

**δ. Ως προς την παραγωγή προφορικού λόγου**

**5.**

**4. Πιστεύετε ότι η αγγλική γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ικρίωμα (σκαλωσιά) στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Φυσικά ναι.*

**5. Χρησιμοποιείτε την αγγλική γλώσσα κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Όταν έχει χρειαστεί σε κάποια παιδιά που γνώριζαν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα να χρησιμοποιήσουν την αγγλική γλώσσα. Δεν μου έχει τύχει να έχω παιδιά που δεν ήξεραν αγγλικά ώστε να μπω στη διαδικασία να βρω άλλη γλώσσα- μέσο επικοινωνίας- γέφυρας.*

**6. Αξιοποιείτε τις ψηφιακές διαφάνειες (PPT) στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του μαθήματος;**

❖ **Πόσο συχνά;**

❖ **Σε ποιο/ποια σχολικό/σχολικά μάθημα/τα;**

*Χρησιμοποιώ αρκετά συχνά ψηφιακές διαφάνειες αλλά και γενικότερα τα ψηφιακά εργαλεία. Κυρίως στη γλώσσα και στην ιστορία για να δείξω πχ ένα βίντεο στα παιδιά ή να παίξουμε κάποιο γλωσσικό παιχνίδι - για να ελαφρύνω λίγο το μάθημα και να το κάνω πιο ενδιαφέρον.*

**7. Θεωρείτε ότι η αξιοποίηση του προγράμματος ψηφιακών διαφανειών (PPT) βοηθά την εκπαιδευτική διαδικασία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Εννοείται βοηθάει πάρα πολύ!*

**8. Πιστεύετε ότι το υλικό αυτό θα μπορούσε να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία στις Τάξεις Υποδοχής(TY) αλλά και στις ‘κανονικές τάξεις’ όπου φοιτούν αλλόγλωσσοι μαθητές;**

*5= συμφωνώ απόλυτα*

**1= διαφωνώ απόλυτα**

**2=διαφωνώ**

**3=δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ**

**4=συμφωνώ**

**5=συμφωνώ απόλυτα**

**9. Τι θα αλλάζατε και γιατί στο εκπαιδευτικό υλικό που σας παρουσιάστηκε (πχ. Θεματολογία κειμένων, χρήση άλλων τεχνικών κτλ);**

*Δε νομίζω ότι θα άλλαζα κάτι. Μου άρεσε πολύ σαν ένα πρώτο μάθημα.*

**10. Θα εντάσσατε το παραπάνω εκπαιδευτικό υλικό στο δικό σας σχέδιο μαθήματος;**

*5=σίγουρα ναι*

**1=σίγουρα όχι**

**2= όχι**

**3=μάλλον όχι**

**4= ναι**



5=σίγουρα ναι

Φυσικά ναι γιατί όχι;

**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: 28/6/2023**

**ΤΟΠΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: Αθήνα, Ελλάδα**

**ΚΩΔΙΚΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΥ: 05**

**ΦΥΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΥ: Άντρας  Γυναίκα  Άλλο**

### Ερωτήσεις

#### Δημογραφικά/ Εισαγωγικά στοιχεία

1. Ποια είναι η ημερομηνία γέννησής σας; 26/10/1989
2. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός (σε δημόσιο/ιδιωτικό σχολείο); Σε ιδιωτικό Γυμνάσιο 4 χρόνια και σε δημόσιο σχολείο (Γυμνάσιο & Λύκειο) 6 χρόνια.
3. Ποιους τίτλους σπουδών κατέχετε; Κατέχω μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην Ειδική Αγωγή και στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.
4. Έχετε ειδικευτεί ή επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή/και διγλωσσίας; Έχω παρακολουθήσει ποικίλες επιμορφώσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση κυρίως μέσω επιμορφώσεων από τους συντονιστές, τους συμβούλους στα σχολεία όταν έκαναν ενημερώσεις στους φιλολόγους σχετικά.

5. Έχετε επαφή/εμπειρία με παιδιά μειονοτήτων (πχ. Διδασκαλία σε μικτές τάξεις, Διδασκαλία σε Τάξη Υποδοχής κτλ); Δεν έχω διδάξει σε Τάξεις Υποδοχής αλλά έχω διδάξει σε μικτές τάξεις.
6. Ποιος είναι ο βαθμός εξοικειώσής σας με την τεχνολογία; Έχω πιστοποίηση ECDL και χρησιμοποιώ τεχνολογικά μέσα συχνά όπως προτζέκτορα ή ψηφιακές διαφάνειες.

## Ερωτήσεις

## Συνέντευξης

**1. Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών;**

**α) Τι είναι αυτό που κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών στο παρόν υλικό;** *Νομίζω ναι, κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών γιατί έχει ωραίες εικόνες και σαφή ζητούμενα.*

**Β) Υπάρχει κάποιο στοιχείο ή στοιχεία που θεωρείτε πρωτοπόρο/πρωτοπόρα στο υλικό που σας παρουσιάστηκε;**

*Μου άρεσε η αντιπροσώπευση ανθρώπων με διαφορετική καταγωγή και χρώμα δέρματος. Γιατί οι εικόνες που διδάσκονται στο εκπαιδευτικό υλικό είναι κατά βάση λευκοί και άντρες. Δηλαδή υπάρχουν στα βιβλία τα στερεότυπα τα κλασικά. Ο λευκός άντρας, η λευκή γυναίκα, τα λευκά παιδιά. Οπότε μ'αρέσει που υπάρχει αυτή η αντιπροσώπευση ανθρώπων με διαφορετική καταγωγή ή και με διαφορετικά ως πούμε πολιτισμικά χαρακτηριστικά- είδα πχ γυναίκα με μαντήλα κι αυτό μ'αρέσει πολύ.*

**2. Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Ναι.*

**3. Θεωρείτε ότι το παρόν υλικό επιτυγχάνει τους μαθησιακούς στόχους όπως ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών;**

**5=συμφωνώ απόλυτα**

**α. Ως προς την κατανόηση γραπτού λόγου**

**5.**

**β. Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου**

**5.**

**γ. Ως προς την κατανόηση προφορικού λόγου**

**5.**

**δ. Ως προς την παραγωγή προφορικού λόγου**

**5.**

**4. Πιστεύετε ότι η αγγλική γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ικρίωμα (σκαλωσιά) στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Φυσικά ναι και χρησιμοποιείται. Εγώ σε όποιο διαπολιτισμικό σχολείο έχω πάει, οι δάσκαλοι επειδή δε ξέρουν τη μητρική γλώσσα των παιδιών και τα παιδιά δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, συνεννοούνται στα Αγγλικά. Και οι δάσκαλοι με τους μαθητές και οι μαθητές μεταξύ τους.*

**5. Χρησιμοποιείτε την αγγλική γλώσσα κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Ναι. Όταν ο μαθητής δε μιλάει Ελληνικά, φυσικά. Ας πούμε μου είχε τύχει ένας μαθητής με μητρική γλώσσα τα Αραβικά. Προσπάθησα κι εγώ λοιπόν να βρω υλικό με την Αραβική γλώσσα ή συνεννοούμασταν στα Αγγλικά.*

**6. Αξιοποιείτε τις ψηφιακές διαφάνειες (PPT) στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του μαθήματος;**

- ❖ **Πόσο συχνά;**
- ❖ **Σε ποιο/ποια σχολικό/σχολικά μάθημα/τα;**

*Χρησιμοποιώ αρκετά συχνά ψηφιακές διαφάνειες κυρίως στο μάθημα της Γλώσσας.*

**7. Θεωρείτε ότι η αξιοποίηση του προγράμματος ψηφιακών διαφανειών (PPT) βοηθά την εκπαιδευτική διαδικασία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Εννοείται βοηθάει πολύ!*

**8. Πιστεύετε ότι το υλικό αυτό θα μπορούσε να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία στις Τάξεις Υποδοχής(ΤΥ) αλλά και στις ‘κανονικές τάξεις’ όπου φοιτούν αλλόγλωσσοι μαθητές;**

5=συμφωνώ απόλυτα

1= διαφωνώ απόλυτα

2=διαφωνώ

3=δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ

4=συμφωνώ

5=συμφωνώ απόλυτα

**9. Τι θα αλλάζατε και γιατί στο εκπαιδευτικό υλικό που σας παρουσιάστηκε (πχ. Θεματολογία κειμένων, χρήση άλλων τεχνικών κτλ);**

*Νομίζω ότι έχεις βάλει πολλούς στόχους. Δηλαδή αυτό που θα έκανα εγώ είναι να χωρίσω το υλικό της Ενότητας σε δύο μαθήματα, να χωρίσω δηλαδή τους στόχους σε δύο διδακτικές ώρες και όχι σε ένα μάθημα. Ή θα μείωνα τους στόχους ή αυτούς τους στόχους θα τους έσπαγα σε δύο ώρες.*

**10. Θα εντάσσατε το παραπάνω εκπαιδευτικό υλικό στο δικό σας σχέδιο μαθήματος;**

5=σίγουρα ναι

1=σίγουρα όχι

2= όχι

3=μάλλον όχι

4= ναι

5=σίγουρα ναι

**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: 12/6/2023**

**ΤΟΠΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: Αθήνα, Ελλάδα**

**ΚΩΔΙΚΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΥ: 06**

**ΦΥΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΥ: Άντρας  Γυναίκα  Άλλο**

### Ερωτήσεις

#### Δημογραφικά/ Εισαγωγικά στοιχεία

1. Ποια είναι η ημερομηνία γέννησής σας; *6 /2 /1992*
2. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός (σε δημόσιο/ιδιωτικό σχολείο, σε ΤΥ);  
*4 χρόνια σε δημόσιο δημοτικό σχολείο.*
3. Ποιους τίτλους σπουδών κατέχετε; *Βασικό πτυχίο Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης και Μεταπτυχιακό τίτλο στις Επιστήμες Αγωγής.*
4. Έχετε ειδικευτεί ή επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή/και διγλωσσίας; *Όχι*
5. Έχετε επαφή/εμπειρία με παιδιά μειονοτήτων (πχ. Διδασκαλία σε μικτές τάξεις, Διδασκαλία σε Τάξη Υποδοχής κτλ); *Όχι αλλά είχα πέρσι ένα παιδάκι που είχε ως μητρική γλώσσα τα Αγγλικά, φοιτούσε πριν σε Αγγλικό σχολείο και γνώριζε ελάχιστα Ελληνικά όταν ήρθε σε εμάς. Ήξερε να μιλήσει αλλά δεν μπορούσε να γράψει. Δεν ήξερε καν να γράφει τα γράμματα στα Ελληνικά.*

6. Ποιος είναι ο βαθμός εξοικείωσής σας με την τεχνολογία; Έχω πιστοποίηση  
*ECDL*.

### **Ερωτήσεις Συνέντευξης**

**1. Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών;**

**α) Τι είναι αυτό που κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών στο παρόν υλικό;**

**β) Υπάρχει κάποιο στοιχείο ή στοιχεία που θεωρείτε πρωτοπόρο/πρωτοπόρα στο υλικό που σας παρουσιάστηκε;**

*Α) Ναι νομίζω πως ναι. Τα Μέσα που έχεις βάλει είναι πάρα πολύ ωραία, οι ασκήσεις είναι απλές και σαφείς, δε νομίζω ότι θα υπάρχει θέμα κατανόησης.*

*Β) Γενικότερα δεν έχω ξαναδεί υλικό που να είναι δίγλωσσο, που να είναι δηλαδή και στα Αγγλικά στο σχολείο.*

**2. Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Ναι βέβαια.*

**3. Θεωρείτε ότι το παρόν υλικό επιτυγχάνει τους μαθησιακούς στόχους όπως ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών;**

*5. Συμφωνώ απόλυτα*

**α. Ως προς την κατανόηση γραπτού λόγου**

5.

**β. Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου**

5.

**γ. Ως προς την κατανόηση προφορικού λόγου**

5.

**δ. Ως προς την παραγωγή προφορικού λόγου**

5.

**4. Πιστεύετε ότι η αγγλική γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ικρίωμα (σκαλωσιά) στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Ναι φυσικά.*



**5. Χρησιμοποιείτε την αγγλική γλώσσα κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Συνήθως όχι αλλά όταν χρειάστηκε να βοηθήσω ένα παιδί που γνώριζε μόνο Αγγλικά, το έκανα ώστε να μπορέσουμε αρχικά να επικοινωνήσουμε, ε και φυσικά στα Αγγλικά του εξηγούσα ό,τι χρειαζόταν για το μάθημα.*

**6. Αξιοποιείτε τις ψηφιακές διαφάνειες (PPT) στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του μαθήματος;**

*Εγώ όχι. Ούτε έχω δει να το χρησιμοποιούν γιατί στα περισσότερα σχολεία που έχω πάει δεν είχαν προτζέκτορα.*

**7. Θεωρείτε ότι η αξιοποίηση του προγράμματος ψηφιακών διαφανειών (PPT) βοηθά την εκπαιδευτική διαδικασία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Ναι βέβαια.*

**8. Πιστεύετε ότι το υλικό αυτό θα μπορούσε να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία στις Τάξεις Υποδοχής(ΤΥ) αλλά και στις ‘κανονικές τάξεις’ όπου φοιτούν αλλόγλωσσοι μαθητές;**

*5=συμφωνώ απόλυτα*

1= διαφωνώ απόλυτα

2=διαφωνώ

3=δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ

4=συμφωνώ

5=συμφωνώ απόλυτα

**9. Τι θα αλλάζατε και γιατί στο εκπαιδευτικό υλικό που σας παρουσιάστηκε (πχ.**

**Θεματολογία κειμένων, χρήση άλλων τεχνικών κτλ);**

*Δε νομίζω ότι χρειάζεται να αλλάξει κάτι, ε δε ξέρω μόνο ως προς τη διδακτική ώρα. Δηλαδή δεν ξέρω αν το υλικό αυτό μπορεί να βγει σε μία ώρα. Θα σκεφτόμουν ότι στο δημοτικό θα δίδασκα αυτή την ενότητα σε δύο διδακτικές ώρες, βέβαια μιλάω για δημοτικό. Εκεί γίνονται όλα λίγο πιο αργά. Θα μπορούσε δηλαδή να γίνει αυτό σε δυο διδακτικές ώρες ώστε να βγει πιο άνετα.*

**10. Θα εντάσσατε το παραπάνω εκπαιδευτικό υλικό στο δικό σας σχέδιο μαθήματος;**

5=σίγουρα ναι

1=σίγουρα όχι

2= όχι

3=μάλλον όχι

4= ναι

5=σίγουρα ναι

**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: 15/6/2023**

**ΤΟΠΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: Αθήνα, Ελλάδα**

**ΚΩΔΙΚΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΥ: 07**

**ΦΥΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΥ: Αντρας  Γυναίκα  Άλλο**

**Ερωτήσεις**

**Δημογραφικά/ Εισαγωγικά στοιχεία**

- 1. Ποια είναι η ημερομηνία γέννησής σας;** *2/7/ 1992*
- 2. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός (σε δημόσιο/ιδιωτικό σχολείο); Σε ιδιωτικό δημοτικό σχολείο 4 χρόνια, σε δημόσιο δημοτικό σχολείο 1 χρόνο ως αναπληρώτρια.**
- 3. Ποιους τίτλους σπουδών κατέχετε;** *Κατέχω πτυχίο Φιλολογίας και Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών στην Ειδική Αγωγή.*
- 4. Έχετε ειδικευτεί ή επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή/και διγλωσσίας;** *Έχω παρακολουθήσει ετήσιο σεμινάριο επιμόρφωσης (9 μηνών) στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.*
- 5. Έχετε επαφή/εμπειρία με παιδιά μειονοτήτων (πχ. Διδασκαλία σε μικτές τάξεις, Διδασκαλία σε Τάξη Υποδοχής κτλ);** *Δεν έχω διδάξει σε Τάξεις Υποδοχής ή σε παιδιά που δεν έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.*
- 6. Ποιος είναι ο βαθμός εξοικείωσής σας με την τεχνολογία;** *Κατέχω πιστοποίηση ECDL.*

**1. Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών;**

**α) Τι είναι αυτό που κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών στο παρόν υλικό;**

*Πιστεύω ότι κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών γιατί μαθαίνουν βασικά κομμάτια της επικοινωνίας στα Ελληνικά και είναι σε θέση να επικοινωνήσουν με άλλους ανθρώπους.*

**β) Υπάρχει κάποιο στοιχείο ή στοιχεία που θεωρείτε πρωτοπόρο/πρωτοπόρα στο υλικό που σας παρουσιάστηκε; Φαίνεται σαν παιχνίδι, έχει πολύ ωραία δομή και ωραία χρήση εικόνων. Και κατανοητό περιεχόμενο.**

**2. Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Ναι γιατί έχει μια πολύ καλή και εύληπτη δομή.*

**3. Θεωρείτε ότι το παρόν υλικό επιτυγχάνει τους μαθησιακούς στόχους όπως ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών;**

*5=συμφωνώ απόλυτα*

**α. Ως προς την κατανόηση γραπτού λόγου**

5.

**β. Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου**

5.

**γ. Ως προς την κατανόηση προφορικού λόγου**

5.

**δ. Ως προς την παραγωγή προφορικού λόγου**

5.

**4. Πιστεύετε ότι η αγγλική γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ικρίωμα (σκαλωσιά) στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Δεν μπορώ να απαντήσω γιατί δεν έχω διδάξει ελληνικά σε μαθητές που έχουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα.*

**5. Χρησιμοποιείτε την αγγλική γλώσσα κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Όχι, δεν έχει τύχει να έχω μαθητές που έχουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και όχι πρώτη γλώσσα.*

**6. Αξιοποιείτε τις ψηφιακές διαφάνειες (PPT) στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του μαθήματος;**

❖ Πόσο συχνά;

❖ Σε ποιο/ποια σχολικό/σχολικά μάθημα/τα;

*Ναι τις χρησιμοποιώ πολύ συχνά. Κυρίως θα έλεγα στο μάθημα της Έκθεσης και της Ιστορίας αλλά κυρίως σε αυτά που είναι πιο θεωρητικά και θέλω να τα παρουσιάσω πιο συνοπτικά.*

**7. Θεωρείτε ότι η αξιοποίηση του προγράμματος ψηφιακών διαφανειών (PPT) βοηθά την εκπαιδευτική διαδικασία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Βοηθάει στη διδασκαλία της ελληνικής ειδικά στα παιδιά που μαθαίνουν τα Ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα γιατί είναι πιο κωδικοποιημένα, τους είναι πιο εύληπτα με αυτή τη δομή πιστεύω.*

**8. Πιστεύετε ότι το υλικό αυτό θα μπορούσε να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία στις Τάξεις Υποδοχής(TY) αλλά και στις ‘κανονικές τάξεις’ όπου φοιτούν αλλόγλωσσοι μαθητές;**

*5=συμφωνώ απόλυτα*

**9. Τι θα αλλάζατε και γιατί στο εκπαιδευτικό υλικό που σας παρουσιάστηκε (πχ. Θεματολογία κειμένων, χρήση άλλων τεχνικών κτλ);**

*Μπορεί να έβαζα περισσότερα κείμενα για ανάγνωση έτσι ώστε τα παιδιά να εξοικειωθούν περισσότερο με την προφορά της ελληνικής γλώσσας και να έρθουν σε επαφή με πιο πλούσιο λεξιλόγιο. Μπορεί αυτό να άλλαζα, όχι τη θεματολογία των κειμένων αλλά την ποσότητα των κειμένων.*

**10. Θα εντάσσατε το παραπάνω εκπαιδευτικό υλικό στο δικό σας σχέδιο μαθήματος;**

5=σίγουρα ναι

1=σίγουρα όχι

2= όχι

3=μάλλον όχι

4= ναι

5=σίγουρα ναι

**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: 18/6/2023**

**ΤΟΠΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: Αθήνα, Ελλάδα**

**ΚΩΔΙΚΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΥ: 08**

**ΦΥΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΥ: Άντρας X Γυναίκα \_ Άλλο \_**

**Ερωτήσεις**

**Δημογραφικά/ Εισαγωγικά στοιχεία**

1. Ποια είναι η ημερομηνία γέννησής σας; *1/11/1990*
2. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός (σε δημόσιο/ιδιωτικό σχολείο); Σε δημόσιο δημοτικό σχολείο 3 χρόνια ως αναπληρωτής.
3. Ποιους τίτλους σπουδών κατέχετε; *Κατέχω πτυχίο Παιδαγωγικού Δημοτικής Εκπαίδευσης και Μεταπτυχιακό τίτλο στη Διοίκηση Επιχειρήσεων.*
4. Έχετε ειδικευτεί ή επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή/και διγλωσσίας; *Όχι.*
5. Έχετε επαφή/εμπειρία με παιδιά μειονοτήτων (πχ. Διδασκαλία σε μικτές τάξεις, Διδασκαλία σε Τάξη Υποδοχής κτλ); *Έχω διδάξει σε Τάξεις Υποδοχής για έναν χρόνο.*
6. Ποιος είναι ο βαθμός εξοικείωσής σας με την τεχνολογία; *Κατέχω πιστοποίηση ECDL.*

## Ερωτήσεις

## Συνέντευξης

**1. Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών;**

**α) Τι είναι αυτό που κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών στο παρόν υλικό;**

*Πιστεύω ότι κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών γιατί μαθαίνουν με ευχάριστο τρόπο.*

**β) Υπάρχει κάποιο στοιχείο ή στοιχεία που θεωρείτε πρωτοπόρο/πρωτοπόρα στο υλικό που σας παρουσιάστηκε; Φαίνεται σαν παιχνίδι, έχει ωραία δομή και ωραία και κατανοητό περιεχόμενο.**



**2. Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Ναι.*

**3. Θεωρείτε ότι το παρόν υλικό επιτυγχάνει τους μαθησιακούς στόχους όπως ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών;**

*5=συμφωνώ απόλυτα*

**α. Ως προς την κατανόηση γραπτού λόγου**

*5.*

**β. Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου**

*5.*

**γ. Ως προς την κατανόηση προφορικού λόγου**

*5.*

**δ. Ως προς την παραγωγή προφορικού λόγου**

*5.*

**4. Πιστεύετε ότι η αγγλική γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ικρίωμα (σκαλωσιά) στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Ναι.*

**5. Χρησιμοποιείτε την αγγλική γλώσσα κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Ναι, έχει τύχει να έχω μαθητές που έχουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και όχι πρώτη γλώσσα αλλά γνώριζαν πολύ καλά Αγγλικά κι έτσι προσπαθούσα μέσω αυτής της γλώσσας, να τους εξηγήσω τη σημασία κάποιων λέξεων ή και γραμματικά φαινόμενα.*

**6. Αξιοποιείτε τις ψηφιακές διαφάνειες (PPT) στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του μαθήματος;**

❖ **Πόσο συχνά;**

❖ **Σε ποιο/ποια σχολικό/σχολικά μάθημα/τα;**

*Ναι τις χρησιμοποιώ όταν υπάρχει διαθέσιμος προτζέκτορας. Κυρίως στο μάθημα της Γλώσσας και της Ιστορίας.*

**7. Θεωρείτε ότι η αξιοποίηση του προγράμματος ψηφιακών διαφανειών (PPT) βοηθά την εκπαιδευτική διαδικασία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Ναι φυσικά, κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον σίγουρα.*

**8. Πιστεύετε ότι το υλικό αυτό θα μπορούσε να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία στις Τάξεις Υποδοχής(ΤΥ) αλλά και στις ‘κανονικές τάξεις’ όπου φοιτούν αλλόγλωσσοι μαθητές;**

*5. =συμφωνώ απόλυτα*

**1= διαφωνώ απόλυτα**

**2=διαφωνώ**

**3=δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ**

**4=συμφωνώ**

**5=συμφωνώ απόλυτα**

**9. Τι θα αλλάζατε και γιατί στο εκπαιδευτικό υλικό που σας παρουσιάστηκε (πχ. Θεματολογία κειμένων, χρήση άλλων τεχνικών κτλ);**

*Δεν θα άλλαζα κάτι - είναι άλλωστε και η πρώτη ενότητα.*

**10. Θα εντάσσατε το παραπάνω εκπαιδευτικό υλικό στο δικό σας σχέδιο μαθήματος;**

*5=σίγουρα ναι*

**1=σίγουρα όχι**

**2= όχι**

**3=μάλλον όχι**

**4= ναι**

**5=σίγουρα ναι**

**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: 21/6/2023**

**ΤΟΠΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: Αθήνα, Ελλάδα**

**ΚΩΔΙΚΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΥ: 09**

**ΦΥΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΥ: Άντρας χ Γυναίκα \_ Άλλο \_**

## Ερωτήσεις

### Δημογραφικά/ Εισαγωγικά στοιχεία

1. Ποια είναι η ημερομηνία γέννησής σας; *15/12/1994*
2. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός (σε δημόσιο/ιδιωτικό σχολείο); Σε δημόσιο δημοτικό σχολείο 2 χρόνια ως αναπληρωτής.
3. Ποιους τίτλους σπουδών κατέχετε; *Κατέχω πτυχίο Παιδαγωγικού Δημοτικής Εκπαίδευσης και Μεταπτυχιακό τίτλο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.*
4. Έχετε ειδικευτεί ή επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή/και διγλωσσίας; *Έχω κάνει ετήσιο σεμινάριο (9 μήνες) στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.*
5. Έχετε επαφή/εμπειρία με παιδιά μειονοτήτων (πχ. Διδασκαλία σε μικτές τάξεις, Διδασκαλία σε Τάξη Υποδοχής κτλ); *Έχω διδάξει σε Τάξεις Υποδοχής για ένα χρόνο.*
6. Ποιος είναι ο βαθμός εξοικείωσής σας με την τεχνολογία; *Κατέχω πιστοποίηση ECDL.*

**1. Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών;**

**α) Τι είναι αυτό που κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών στο παρόν υλικό;**

*Σίγουρα κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών γιατί είναι διαδραστικό υλικό.*

**β) Υπάρχει κάποιο στοιχείο ή στοιχεία που θεωρείτε πρωτοπόρο/πρωτοπόρα στο υλικό που σας παρουσιάστηκε;**

*Μοιάζει με παιχνίδι και έχει ωραία και σαφή δομή.*

**2. Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Ναι.*

**3. Θεωρείτε ότι το παρόν υλικό επιτυγχάνει τους μαθησιακούς στόχους όπως ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών;**

**5=συμφωνώ απόλυτα**

**α. Ως προς την κατανόηση γραπτού λόγου**

**5.**

**β. Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου**

5.

**γ. Ως προς την κατανόηση προφορικού λόγου**

5.

**δ. Ως προς την παραγωγή προφορικού λόγου**

5.

**4. Πιστεύετε ότι η αγγλική γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ικρίωμα (σκαλωσιά) στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Ναι.*

**5. Χρησιμοποιείτε την αγγλική γλώσσα κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Ναι, οι μαθητές στις Τάξεις Υποδοχής γνώριζαν πολύ καλά Αγγλικά κι έτσι μέσω αυτής της γλώσσας, επικοινωνούσαμε.*

**6. Αξιοποιείτε τις ψηφιακές διαφάνειες (PPT) στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του μαθήματος;**

❖ **Πόσο συχνά;**

❖ Σε ποιο/ποια σχολικό/σχολικά μάθημα/τα;

*Ναι τις χρησιμοποιώ όταν όμως υπάρχει διαθέσιμος προτζέκτορας.*

**7. Θεωρείτε ότι η αξιοποίηση του προγράμματος ψηφιακών διαφανειών (PPT) βοηθά την εκπαιδευτική διαδικασία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Ναι.*

**8. Πιστεύετε ότι το υλικό αυτό θα μπορούσε να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία στις Τάξεις Υποδοχής (TY) αλλά και στις ‘κανονικές τάξεις’ όπου φοιτούν αλλόγλωσσοι μαθητές;**

*5 = συμφωνώ απόλυτα*

**1= διαφωνώ απόλυτα**

**2=διαφωνώ**

**3=δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ**

**4=συμφωνώ**

**5=συμφωνώ απόλυτα**

**9. Τι θα αλλάζατε και γιατί στο εκπαιδευτικό υλικό που σας παρουσιάστηκε (πχ. Θεματολογία κειμένων, χρήση άλλων τεχνικών κτλ);**

*Δεν θα άλλαζα κάτι.*

**10. Θα εντάσσατε το παραπάνω εκπαιδευτικό υλικό στο δικό σας σχέδιο μαθήματος;**

*5=σίγουρα ναι*

1=σίγουρα όχι

2= όχι

3=μάλλον όχι

4= ναι

5=σίγουρα ναι

**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: 23/6/2023**

**ΤΟΠΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: Αθήνα, Ελλάδα**

**ΚΩΔΙΚΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΥ: 10**

**ΦΥΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΥ: Άντρας X Γυναίκα \_ Άλλο \_**

## Ερωτήσεις

### Δημογραφικά/ Εισαγωγικά στοιχεία

1. Ποια είναι η ημερομηνία γέννησής σας; *2/3/1994*
2. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός (σε δημόσιο/ιδιωτικό σχολείο); Σε *δημόσιο δημοτικό σχολείο 4 χρόνια ως αναπληρωτής.*
3. Ποιους τίτλους σπουδών κατέχετε; *Κατέχω πτυχίο Παιδαγωγικού Δημοτικής Εκπαίδευσης και Μεταπτυχιακό τίτλο στην Ειδική Αγωγή.*
4. Έχετε ειδικευτεί ή επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή/και διγλωσσίας; *Όχι.*



5. Έχετε επαφή/εμπειρία με παιδιά μειονοτήτων (πχ. Διδασκαλία σε μικτές τάξεις, Διδασκαλία σε Τάξη Υποδοχής κτλ); Έχω διδάξει σε μικτές τάξεις.
6. Ποιος είναι ο βαθμός εξοικείωσής σας με την τεχνολογία; Κατέχω πιστοποίηση ECDL.

## Ερωτήσεις

## Συνέντευξης

**1. Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών;**

**α) Τι είναι αυτό που κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών στο παρόν υλικό;**

*Η χρήση των εικόνων σίγουρα κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών.*

**β) Υπάρχει κάποιο στοιχείο ή στοιχεία που θεωρείτε πρωτοπόρο/πρωτοπόρα στο υλικό που σας παρουσιάστηκε; Δεν έχω ξαναδεί παρόμοιο υλικό, μου αρέσει που το υλικό έχει τέτοια δομή που μοιάζει με παιχνίδι.**

**2. Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Ναι.*

**3. Θεωρείτε ότι το παρόν υλικό επιτυγχάνει τους μαθησιακούς στόχους όπως ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών;**

5=συμφωνώ απόλυτα

α. Ως προς την κατανόηση γραπτού λόγου

5.

β. Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου

5.

γ. Ως προς την κατανόηση προφορικού λόγου

5.

δ. Ως προς την παραγωγή προφορικού λόγου

5.

4. Πιστεύετε ότι η αγγλική γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ικρίωμα (σκαλωσιά) στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;

*Ναι.*

5. Χρησιμοποιείτε την αγγλική γλώσσα κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;

*Ναι.*

6. Αξιοποιείτε τις ψηφιακές διαφάνειες (PPT) στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του μαθήματος;

- ❖ Πόσο συχνά;
- ❖ Σε ποιο/ποια σχολικό/σχολικά μάθημα/τα;

*Ναι τις χρησιμοποιώ αλλά όχι συχνά.*

**7. Θεωρείτε ότι η αξιοποίηση του προγράμματος ψηφιακών διαφανειών (PPT) βοηθά την εκπαιδευτική διαδικασία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;**

*Ναι.*

**8. Πιστεύετε ότι το υλικό αυτό θα μπορούσε να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία στις Τάξεις Υποδοχής(ΤΥ) αλλά και στις ‘κανονικές τάξεις’ όπου φοιτούν αλλόγλωσσοι μαθητές;**

*5 =συμφωνώ απόλυτα*

**1= διαφωνώ απόλυτα**

**2=διαφωνώ**

**3=δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ**

**4=συμφωνώ**

**5=συμφωνώ απόλυτα**

**9. Τι θα αλλάζατε και γιατί στο εκπαιδευτικό υλικό που σας παρουσιάστηκε (πχ. Θεματολογία κειμένων, χρήση άλλων τεχνικών κτλ);**

*Δεν θα άλλαζα κάτι.*

**10. Θα εντάσσετε το παραπάνω εκπαιδευτικό υλικό στο δικό σας σχέδιο μαθήματος;**

5=σίγουρα ναι

1=σίγουρα όχι

2= όχι

3=μάλλον όχι

4= ναι

5=σίγουρα ναι

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

ΑΝΔΡΟΥΣΟΥ, Α. (2005): «Πώς σε λένε;» Διεργασίες Μίας Επιμορφωτικής Παρέμβασης στη Μειονοτική Εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg.

Βοσκάκη, Ρ., & Μαστορογιάννη, Μ. Ε. (2018). Ψηφιακή αφήγηση και ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων κατά τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, στο 5ο Συνέδριο: «Νέος Παιδαγωγός»: Αθήνα.

Ζουντουρίδου, Β., Λαγουμάκη, Α., Μακρογιάννη, Χ., Μαρόγλου, Φ., & Σπυροπούλου, Ε. (2017). Γέφυρες: *Εργαστήρια για την ψυχοκοινωνική υποστήριξη παιδιών και εφήβων προσφύγων 8 – 16 ετών*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 12, 2021, από Δίκτυο Άλφα Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Δυτικής Θεσσαλονίκης: HYPERLINK "[https://www.di/files/diktio\\_gefires\\_gr.pdf](https://www.di/files/diktio_gefires_gr.pdf)

Θεοδοσιάδου, Μ. (2011). *Η χρήση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών ως μέσο μετάβασής τους στην ελληνική: Μια διδακτική παρέμβαση. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία)*. Κύπρος: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Κεδράκα, Κ. (2008). Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης. Στο: <http://www.adulteduc.gr>

Κομπιάδου, Ε. (2021). *Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις τους στο Νηπιαγωγείο. (Διδακτορική Διατριβή)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκη.

ΚΩΣΤΟΥΛΗ, ΤΡ. (επιμλ.) (2009): Ο Γραπτός Λόγος σε Κοινωνικοπολιτισμικά Πλαίσια, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

ΜΗΤΣΗΣ, Ν. (1999): *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας*, Αθήνα: Gutenberg.

ΜΙΧΑΛΗΣ, ΑΘ. (2006): Πρακτικές Διγλωμματισμού: Η Διαμόρφωση της Σχολικής Τάξης για το Γλωσσικό Μάθημα σε Σχολεία Πολυπολιτισμικών Κοινοτήτων, στο: ΧΑΤΖΗΔΗΜΟΥ, Δ. & ΒΙΤΣΙΛΑΚΗ, ΧΡ. (εμπλ.): *Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας*, Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Μπασιούρη, Α. (2019). «Οι πολυγλωμματισμοί ως πλαίσιο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Μια διδακτική παρέμβαση σε τάξη υποδοχής». (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ΜΠΕΛΛΑ, Σ. (2020): Η Δεύτερη Γλώσσα. Κατάκτηση και Διδασκαλία. Αθήνα: Πατάκη.

Παπαδάκη, Α. (2020). *Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: Διδακτικές εφαρμογές για την ανάπτυξη των παραγωγικών δεξιοτήτων μαθητών/τριών Δημοτικού στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής των Πολυγλωμματισμών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανάκτηση Μάρτιος 2, 2022.

Παρθένης, Χ. (2013) Θεωρία και Πράξη: μακρο- και

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

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης - Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης. Πρόγραμμα 5 Εμπειρογνωμοσύνη*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αιγαίου/ΙΜΕΠΟ.

ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. (2001): *Διγλωσσία, Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας*, στο: ΔΡΑΓΩΝΑ, Θ., ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε., ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α.: *Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες/Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*, Πάτρα: *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση», Τόμος Α, Κεφάλαιο 3.*

ΤΡΙΑΡΧΗ-HERRMANN, Β. (2000): *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.

ΤΣΙΠΛΑΚΟΥ, ΣΤ. (2009): *Σύντομες Παρατηρήσεις για τη Διγλωσσία και τη θέση της στην Εκπαίδευση. Πολύδρομο*, 2009/1, (15-17).

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

BAYNHAM, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

CUMMINS, J. (2005): *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μία Κοινωνία της Ετερότητας*, (επιμ.): Ε. Σκούρτου, (μτφρ.): Σ. Αργύρη, 2<sup>η</sup> έκδοση, Αθήνα: Gutenberg.

CUMMINS, J. (1999): *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μία Κοινωνία της Ετερότητας*, (επιμ.): Ε. Σκούρτου, (μτφρ.): Σ. Αργύρη, Αθήνα: Gutenberg.

VYGOTSKY, L.S. (1998): *Ο Νους στην Κοινωνία- η Ανάπτυξη των Ανωτέρων Ψυχολογικών Διαδικασιών*, (επιμ.): Στ. Βοσνιάδου, (μτφρ.): Α. Μπίμπου & Στ. Βοσνιάδου, Αθήνα: Gutenberg.

Χαραλαμποπούλου, Φ. (2009). Αναπτύσσοντας τις δεξιότητες κατανόησης στη δεύτερη/ξένη γλώσσα με την υποστήριξη των ΤΠΕ. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 2(3), σελ. 237-290.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007): Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. *6<sup>ο</sup> πανελλήνιο συνέδριο της OMEP, 1/6/2007-3/6/2007, Πάτρα, σελ. 1-9.*

### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Applebee, A. N. (1986). 'Problems in process approaches: Towards a reconceptualization of process instruction' in A. R. Petrosky and D. Bartholomae (eds.) *The Teaching of Writing. 85<sup>th</sup> Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.

ARSENIAN, S. (1937): *Bilingualism and Mental Development: A Study of the Intelligence and the Social Background of Bilingual Children in the New York City*, New York: Columbia University Press.

BAKER, C. (2001): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3<sup>rd</sup> ed.): Clevedon: Multilingual Matters.



BEARDSMORE, H. B. (1982). *Bilingualism*. Tieto: Avon.

BLOOMFIELD, LEONARD. (1927). Literate and Illiterate Speech. In: *American Speech*, Vol. 2, 432-439 (reprinted in: Hymes, Dell, ed. 1964. *Language in Culture and Society - A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York).

Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. Jarvella & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's conception of language*. New York: Springer-Verlag.

BRUNER, J. & SHERWOOD, V. (1975): Peekaboo and the Learning of Rule Structures, στο: BRUNER, J., JOLLY, A., SYLVA, K. (eds): *Play: Its Role in Development and Evolution*, Harmondsworth, England: Penguin Books.

Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. In L. Wei (Ed.), *Applied Linguistics Review 2* (pp. 1-28). Berlin: De Gruyter Mouton.

Cazden, C. 1983. 'Adult assistance to language development: scaffolds, models and direct instruction' in R. P. Parker and F. A. Davies (eds.) *Developing Literacy*. Delaware: International Reading Association.

Clarke, D. J. (2001). *Perspectives on Practice and Meaning in Mathematics and Science Classrooms*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity texts. The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.

CUMMINS, J. (2000): *Language, Power and Education: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon: Multilingual Matters.

CUMMINS, J. (1981): *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students*, στο : California State Department of Education (ed.): *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Rationale*, Los Angeles: CA, California State University.

CUMMINS, J. (1979): *Cognitive Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. Working Papers on Bilingualism*, 1979/19, (197-205).

CUMMINS, J. (1976): *The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. Working Papers on Bilingualism*, 9/1976, (1-43).

CUMMINS, J. (1974): *Bilingual Cognition: A Reply to Neufeld. Working Papers on Bilingualism*, 1974/14, (99-106).

Cresswell, W. J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίω

DARCY, N. (1953): *A Review about the Literature on the Effects of Bilingualism upon the Measurement of Intelligence. The Journal of Genetic Psychology*, 82/1953, (21-57).

ESSER, H. (2006): *Sprache und Integration. Die Sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*, Frankfurt/New York: Campus Verlag.

FERGUSON, CH. A. (1959): Diglossia. *Word*, 15/1959, (325-340).

FERGUSON, CH. A. (1964): Baby Talk in Six Languages. *American Anthropologist*, 66 103–114.

Foley, J. (1994). Key concepts in ELT Scaffolding. *ELT Journal*, 48(1), 101-102.

FTHENAKIS, W.E et al., Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) München 1985.

Garcia, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzman, M. E. (2007). *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hammond, J., & Gibbons, P. (2001). 2 What is scaffolding?. *Teachers' voices 8: Explicitly supporting reading and writing in the classroom*, 8.

Hannafin, M., Land, S., & Oliver, K. (1999). Open learning environments: foundations, methods, and models. In C. Reigeluth (Ed.), *Instructional Design Theories and Models* (Vol. II). Mahwah, NJ: Erlbaum.

HAUGEN, E. (1956): Bilingualism in the Americas: a Bibliography and Research Guide, Drawer/Alabama: Alabama University Press.

HINNENKAMP, VOLKER. 2005. Semilingualism, Double Monolingualism and Blurred Genres -On (Not) Speaking a Legitimate Language(1).

Hmelo, C. E., & Guzdial, M. (1996, July). Of black and glass boxes: Scaffolding for doing and learning. In *Proceedings of the 1996 international conference on Learning sciences* (pp. 128-134). International Society of the Learning Sciences.

HOPF, D. (2007): Mehrsprachigkeit und Schulerfolg bei Schülern mit Migrationshintergrund Mehrsprachigkeit. *Sprache, Stimme, Gehör: Zeitschrift für Kommunikationsstörungen*, 2007/31.

HORNBERGER, N. H. (2009): Γλώσσα και Εκπαίδευση, στο: MCKAY, S. L. & HORNBERGER, N. H. (επιμ.): Κοινωνιογλωσσολογία και Διδασκαλία της Γλώσσας, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

HORNBERGER, N. H. (2007): Multilingual Language Policies and the Continua of Biliteracy: an Ecological Approach, στο: GARCIA, O. & BAKER, C. (eds): *Bilingual Education-An Introductory Reader*, Clevedon: Multilingual Matters.

HORNBERGER, N. H. (ed.), (2003): Continua of Biliteracy.: an Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings, Clevedon: Multilingual Matters.

HORNBERGER, N. H., (1989): Continua of Biliteracy. Review of Educational Research, 59/1989, (3), (271-296).

KRASHEN, ST. (1985): The Input Hypothesis: Issues and Implications, London, New York: Longman.

Lajoie, S. (2005). Extending the scaffolding metaphor. *Instructional Science*, 33(5), 541–557.

LAMBERT, W.E. (1974): Culture and Language as Factors in Learning and Education, στο: ABOUD, F. & MEAD, R.D. (eds): *Cultural Factors in Learning*, Bellingham: Western Washington State College.

MACKEY, W.F. (1967): *Bilingualism as a World Problem*, Montreal: Harvest House.

Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives: A Journal of TESOL Italy, XXIII (2)*. Ανακτήθηκε από: <http://www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm>.

Marsh, D. (2012). *Blended Learning Creating Learning Opportunities for Language Learners*. New York: Cambridge University Press.

Marsh, J., & Hallet, E. (2008). *Desirable literacies: approaches to language and literacy in the early years*. SAGE Publications Limited.

Mason, J. (2000). Asking mathematical questions mathematically. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 31(1)*, 97-111.

MITAKIDOU, S., TOURTOURAS, CH., TRESSOU, E. (2008): Performance of Students from the Former USSR in Greek Schools. *Journal of Early Childhood Research*, 2008/6, (145-162).

OKSAAR, E., «Spracherwerb - Sprachkontakt – Sprachkonflikt» im Lichte individuumszentrierter Forschung. In: Oksaar, E. (Hrsg.), *Spracherwerb - Sprachkontakt – Sprachkonflikt*, 1984, Berlin; New York: de Gruyter.

PORTER, R.P. (1998): The Case against Bilingual Education. *Atlantic Monthly*, 281 (5), (28-39)

PORTER, R.P. (1990): *The Forked Language: The Politics of Bilingual Education*, New York: The Basic Books.

RODRIGUEZ, R. (1982): *Hunger Memory-The Education of Richard Rodriguez*, Boston: David R. Godine.

ROSSEL, C.H. & BAKER, K. (1996): The Effectiveness of Bilingual Education. *Research in the Teaching of English*, 30, (7-74).

Saye, J.W. & Brush, T. (2002). Scaffolding critical reasoning about history and social issues in multimedia-supported learning environments. *Educational Technology Research and Development* 50(3): 77–96.

Sharma, P., & Hannafin, M. J. (2007). Scaffolding in technology-enhanced learning environments. *Interactive Learning Environments*, 15(1), 27-46.

SKUTNABB-KANGAS, T. (1982): *Bilingualism or Not? The Education of Minorities*, Clevedon: Multilingual Matters .

SKUTNABB-KANGAS, T. & TOUKOMAA, P. (1976): *Teaching Migrant Children Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family*, Tampere/Finland: Tutkimuksia Research Reports.

STONE, C.A. (1998). The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. *The Journal of Learning Disabilities* 31: 344-364.

TOUKOMMA, P. & SKUTNABB –KANGAS, T., (1977): *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children at Preschool Age* (Tutkimuksia Research Report No 26) Tampere, Finland: University of Tampere, Department of Sociology and Social Psychology 1977.

Van Der Stuyf, R. R. (2002). Scaffolding as a teaching strategy. *Adolescent learning and development*, 2-13.

WALQUI, A. (2007): Scaffolding: Instruction for English Language Learners: a Conceptual Framework, στο: GARCIA, O. & BAKER, C. (eds): *Bilingual Education-An Introductory Reader*, Clevedon: Multilingual Matters.

WEINREICH, U. (1953): *Languages in Contact*, New York: Publications of the Linguistic Circle of New York.

Wood, D., Bruner J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.

[Εκθέσεις/ Εμπειρογνωμοσύνες/ Ιστοσελίδες Διεθνών και Εθνικών Οργανισμών](#)

ΙΜΕΠΟ (2004): ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε., ΒΡΑΤΣΑΛΗΣ, Κ., ΓΚΟΒΑΡΗΣ,ΧΡ. (2004): Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της Υπάρχουσας Κατάστασης και Προοπτικές βελτίωσης. Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ.) [online].

Available from:

[http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ddpms%20ΙΜΕΠΟ%20immigration%20and%20education%20\(Skourtou%20et%20al.\).pdf](http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ddpms%20ΙΜΕΠΟ%20immigration%20and%20education%20(Skourtou%20et%20al.).pdf)

Μητσκοπούλου, Βασιλική. (2001): *Γραμματισμός [online]*. Available from:

[https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e1/](https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/)

TIMMS (2007): Trends in International Mathematics and Science Study, Press Release/Δελτίο Τύπου, (Δεκέμβριος 2008). [online]. Available from: <http://timss.bc.edu/timms2007/index.html>