

Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας

Ελένη Σκούρτου & Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη (επιμέλεια)

Κείμενα των:

Ανδρούσου Αλεξάνδρας

Κούρτη-Καζούλλη Βασιλείας

Ρεβυθιάδου Ανθής

Σελλά-Μάζη Ελένης

Σκούρτου Ελένης

Τσοκαλίδου Ρούλας

Χατζηδάκη Ασπασίας



Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας

ΕΛΕΝΗ ΣΚΟΥΡΤΟΥ (ΕΠΙΜ.)

Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΒΑΣΙΛΕΙΑ ΚΟΥΡΤΗ-ΚΑΖΟΥΛΛΗ (ΕΠΙΜ.)

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΕΛΕΝΗ ΣΕΛΛΑ-ΜΑΖΗ

Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

ΑΣΠΑΣΙΑ ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ

Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΑΝΔΡΟΥΣΟΥ

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

ΑΝΘΗ ΡΕΒΥΘΙΑΔΟΥ

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΑΠΘ

ΡΟΥΛΑ ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΑΠΘ



Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας

Συγγραφή

Ελένη Σκούρτου
Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη
Ελένη Σελλά-Μάζη
Ασπασία Χατζηδάκη
Αλεξάνδρα Ανδρούσου
Ανθή Ρεβυθιάδου
Ρούλα Τσοκαλίδου

Κριτικός αναγνώστης

Γεώργιος Ανδρουλάκης

Συντελεστές έκδοσης

Γλωσσική Επιμέλεια: Δημήτρης Κονάχος
Γραφιστική Επιμέλεια, Τεχνική Επεξεργασία: Σοφία Λουκέρη
Φωτογραφία εξωφύλλου: Βαρβάρα Στυλιανού
Εξώφυλλο: Βαρβάρα Στυλιανού και Λάμπρος Γράμψας

Copyright © ΣΕΑΒ, 2015



Το παρόν έργο αδειοδοτείται υπό τους όρους της άδειας Creative Commons Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Όχι Παράγωγα Έργα 3.0. Για να δείτε ένα αντίγραφο της άδειας αυτής επισκεφτείτε τον ιστότοπο <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/gr/>

ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ

Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο
Ηρώων Πολυτεχνείου 9, 15780 Ζωγράφου

www.kallipos.gr

ISBN: 978-960-603-480-0

Περιεχόμενα

Γλωσσάριο όρων	9
Πίνακας συντομεύσεων-ακρωνύμια	11
Πρόλογος.....	13
Εισαγωγή (Ελένη Σκούρτου & Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη)	14
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	18
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	19
ΜΕΡΟΣ Α΄	
Κεφάλαιο 1	
Η διγλωσσία στην Ελλάδα (Ελένη Σελλά-Μάζη).....	20
1. Εισαγωγή.....	20
1.1. Ο όρος «μειονοτική γλώσσα».....	21
1.2. Οι μειονοτικές γλώσσες στην Ελλάδα και οι παράγοντες βιωσιμότητας αυτών	22
2.1. «Κατατεθειμένη διγλωσσία» στην Ελλάδα: γηγενείς ή ιστορικές μειονοτικές γλώσσες.....	24
2.1.A. Χαμηλής βιωσιμότητας ιστορικές μειονοτικές γλώσσες της Ελλάδας: αρωμαυική ή κουτσοβλαχική ή βλαχική και αρβανίτικη.....	24
2.1.A.a. Η αρωμαυική ή κουτσοβλαχική ή βλαχική.....	24
2.1.A.β. Η αρβανίτικη γλώσσα ή αρβανίτικα.....	27
2.1.B. Μέσης βιωσιμότητας ιστορικές μειονοτικές γλώσσες της Ελλάδας: σλαβομακεδονική, πομακική και ελληνική ρομανί.....	30
2.1.B.a. Η σλαβομακεδονική γλώσσα	30
2.1.B.β. Η πομακική γλώσσα	36
2.1.B.γ. Η ελληνική ρομανί: η ρομανί των χριστιανών και των μουσουλμάνων Ρομ (χριστιανών και μουσουλμάνων Τσιγγάνων/Αθιγγάνων)	42
2.1.Γ. Υψηλής βιωσιμότητας ιστορικές μειονοτικές γλώσσες: τουρκική	47
2.1.Γ.a. Η τουρκική γλώσσα	47
2.Π. «Μη κατατεθειμένη διγλωσσία» στην Ελλάδα: «μεταναστευτικές» γλώσσες – οι γλώσσες των μεταναστών	53
Εισαγωγικά.....	53
Αριθμητικά στοιχεία.....	54
Μητρικές γλώσσες.....	54
Η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών.....	55
Η γονική εμπλοκή	56
Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.....	56
Μητρική γλώσσα, μετανάστες γονείς και παιδιά.....	57
Σχολική επίδοση, σχολική διαρροή	58

Οι εκπαιδευτικοί και οι αλλόγλωσσοι μαθητές	59
3. Συμπεράσματα	60
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	63
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	68
ΜΕΡΟΣ Β΄	
Κεφάλαιο 2	
Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και ως ξένη στη διασπορά –	
Εκπαιδευτικές δράσεις και νέα δεδομένα	
(Ασπασία Χατζηδάκη)	71
1. Εισαγωγή	71
2. Γενική περιγραφή των προγραμμάτων.....	72
3. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά	73
3.1 Διασπορά και μετανάστευση	73
3.2 Φορείς και μορφές εκπαίδευσης.....	74
4. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις του ΕΔΙΑΜΜΕ στη διασπορά.....	77
4.1 Μαθητικό δυναμικό και ομάδες-στόχοι – Η ελληνική ως δεύτερη και ως ξένη γλώσσα	77
4.2. Προγράμματα σπουδών και εκπαιδευτικό υλικό ανά ομάδα-στόχο	79
4.2.1. Σκοποθεσία των προγραμμάτων σπουδών	79
4.2.2. Θεματικές ενότητες – Περιεχόμενα των εγχειριδίων.....	80
4.2.3. Προγράμματα Σπουδών ανά επίπεδο και Ομάδα-Στόχο	83
4.2.4. Το εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της Γλώσσας και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού	83
4.3 Η συνάντηση διαπολιτισμικότητας και διπολιτισμικότητας στο εκπαιδευτικό υλικό.....	86
4.4 Ζητήματα γραμματισμού	88
4.5 Το διαδικτυακό μαθησιακό περιβάλλον του ΕΔΙΑΜΜΕ για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού στη διασπορά	89
5. Νέες εξελίξεις και προβληματισμοί	91
5.1 Αλλαγές στον μαθητικό πληθυσμό της διασποράς.....	91
5.2 Νέες προσεγγίσεις στη μελέτη των διγλωσσικών κοινοτήτων και σύνδεση με τη διδακτική των γλωσσών	92
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	94
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	96
Κεφάλαιο 3	
Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά	
(Ελένη Σκούρτου).....	98
1. Εισαγωγή	98
2. Τσιγγάνοι, Ρομά και εκπαίδευση στην Ελλάδα: οι αρχικές προσπάθειες	98
3. Τα μεγάλα παρεμβατικά προγράμματα για παιδιά Ρομά	99
4. Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» στην παρούσα φάση	100

4.1 Το πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» / Πανεπιστήμιο Αθηνών / Φιλοσοφική Σχολή / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕΔΑ)	100
4.1.1 Το ζήτημα της διγλωσσίας των Ρομά.....	102
4.1.2 Διδακτικά μέσα για τη γλώσσα.....	103
4.1.3 Η διαφορά κλίμακας: προβλήματα και προοπτικές.....	105
4.2 Το πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» / Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.....	107
5. Συμπεράσματα	109
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	111
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	114
Κεφάλαιο 4	
Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις εκτός σχολικού χρόνου του προγράμματος εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας: Δράσεις γραμματισμού στο σύνθετο κοινωνικό πλαίσιο της Θράκης (Αλεξάνδρα Ανδρούσου).....	115
1. Περιγραφή του προγράμματος για την εκπαίδευση των παιδιών της μειονότητας και του πλαισίου της Θράκης	115
1.1 Κοινωνικά χαρακτηριστικά της μειονότητας και στόχοι του προγράμματος	115
1.2 Περιγραφή του έργου του ΠΕΜ ανά φάση υλοποίησης.....	116
1.3 Σύνοψη των αποτελεσμάτων των δράσεων του ΠΕΜ	119
2. Θεωρητικό πλαίσιο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων: γραμματισμός και ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση.....	119
3. Παιδαγωγικές αρχές και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών-συνεργατών του προγράμματος.....	121
3.1. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών-συνεργατών του ΠΕΜ: βασική παράμετρος επιτυχίας των παρεμβάσεων	123
4. Πώς σχεδιάζονται και υλοποιούνται τα μαθήματα ελληνομάθειας στο ΠΕΜ; Το παράδειγμα των Κινητών ΚΕΣΠΕΜ	124
4.1. «Ο Σεβντάς του Σεντουκιού»: ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι για την ελληνομάθεια.....	127
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	139
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	141
Κεφάλαιο 5	
Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούντων Μαθητών» (Ανθή Ρεβυθιάδου)	142
1. Εισαγωγή.....	142
2. Δράση 1: Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής.....	143
2.1 Στοχοθεσία και βασικές δραστηριότητες.....	143
2.2. Σώμα κειμένων ΕΣΚΕΙΜΑΘ και γλωσσοδιδασκτικά σενάρια	145
3. Δράση 2: Ενίσχυση της ελληνομάθειας.....	150
4. Δράση 5: Ενίσχυση της μητρικής γλώσσας	152
4.1. Διδακτική παρέμβαση	153

4.2. Σχεδιασμός και παραγωγή γλωσσοδιδακτικού υλικού.....	156
4.2.1. Εγχειρίδια διδασκαλίας της αλβανικής	156
4.2.2. Ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον	159
5. Συμπεράσματα	166
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	168
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	170
ΜΕΡΟΣ Γ΄	

Κεφάλαιο 6

Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Γλωσσική Εκμάθηση:

Εφαρμογές στην Ελλάδα

(Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη).....	173
1. Εισαγωγή	173
2. Ορισμοί που έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν την Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Γλωσσική Εκμάθηση (ΤΥΓΕ)	174
3. Οι Έννοιες Προσέγγιση, Μέθοδος και Τεχνική στη Διδασκαλία των Γλωσσών	175
4. Ιστορική Αναδρομή Προσεγγίσεων και Εφαρμογών	176
4.1 Η συμπεριφοριστική προσέγγιση (behavioristic).....	177
4.2 Η επικοινωνιακή προσέγγιση.....	177
4.3 Η κοινωνική ή κοινωνιογνωστική προσέγγιση	178
4.4 Η εποχή της επικοινωνίας μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών (computer mediated communication).....	178
4.5 Η εποχή του Web 2.0.....	179
5. Η Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Γλωσσική Εκμάθηση (ΤΥΓΕ) στην Ελλάδα	180
5.1 Το Πρόγραμμα «Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά».....	180
5.2 Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών».....	181
5.3 Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων»	181
5.4 Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά».....	182
5.5 Το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου (ΙΕΛ).....	182
6. Συμπεράσματα	182

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	184
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	185

Κεφάλαιο 7

Η ομάδα και το πολυγλωσσικό περιοδικό Πολύδρομο,

για τη διγλωσσία και τον πολυπολιτισμό

στην εκπαίδευση και την κοινωνία

(Ρούλα Τσοκαλίδου)	187
1. Εισαγωγή	187
2. Πολύδρομο: ερευνητικές δραστηριότητες και πολυγλωσσικές εκδόσεις	188

3. Το πολυγλωσσικό περιοδικό Πολύδρομο	189
3.1 Ενδεικτικά αποσπάσματα δημοσιευμένων κειμένων.....	191
4. Εκπαιδευτικές εφαρμογές	195
5. Συμπεράσματα – Προοπτικές	197
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	199
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	200
Χρήσιμοι σύνδεσμοι της ομάδας «Πολύδρομο».....	201
Συμπεράσματα	
Ελένη Σκούρτου & Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη.....	202
Βιβλιογραφία	205
Οι συγγραφείς.....	206

Γλωσσάριο όρων

Abstand	γλώσσα απόκλισης
approach	προσέγγιση
Ausbau	γλώσσα σύγκλισης
behaviorism	συμπεριφορισμός
bilingualism	διγλωσσία
blog	ιστολόγιο
code-switching	εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων
competence plurilingual competence intercultural competence	ικανότητα πολυγλωσσική ικανότητα διαπολιτισμική ικανότητα
constructivist	εποικοδομιστικός
diglossia	κοινωνική διγλωσσία (διφυΐα)
discourse	συνομιλιακός
domain	κοινωνικός χώρος χρήσης
education inclusive education intercultural education plurilingual education	εκπαίδευση ενταξιακή εκπαίδευση διαπολιτισμική εκπαίδευση πολυγλωσσική εκπαίδευση
ethnicity	εθνότητα
Framework for Academic Language Learning	Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας
language planning	γλωσσικός προγραμματισμός
language shift	γλωσσική μετακίνηση (μετατόπιση)
literacy literacy studies	γραμματισμός σπουδές γραμματισμού
method	μέθοδος
minority	μειονότητα
multiliteracy	πολυγραμματισμός
naturalized	φυσικοποιημένος
postmodernist	μετανεωτερικός
reciprocity	αμοιβαιότητα
roofless dialects	άστεγες διάλεκτοι
school community schools ethnic schools Saturday schools supplementary (complementary) schools	σχολείο κοινοτικά σχολεία εθνοτικά σχολεία Σαββατιανά σχολεία συμπληρωματικά σχολεία
sociocultural theory	κοινωνιοπολιτισμική θεωρία
structuralism	στρουκτουραλισμός

technique	τεχνική
translanguaging	διαγλωσσικότητα
tutorials	λογισμικά καθοδήγησης, διδασκαλίας
variety high variety low variety	γλωσσική ποικιλία υψηλή γλωσσική ποικιλία χαμηλή γλωσσική ποικιλία

Πίνακας συντομεύσεων-ακρωνύμια

AR	Augmented Reality
BALL	Blog Assisted Language Learning
CALI	Computer-Assisted Language Instruction
CALL	Computer-Assisted Language Learning
CALL	Computer-Aided Language Learning
CBLT	Computer-Based Language Training
CELL	Computer-Enhanced Language Learning
CMC	Computer Mediated Communication
EBLUL	European Bureau for Lesser-Used Languages
ECML	European Centre for Modern Languages
EFA-EPP	European Free Party – European People’s Party
ENIAC	Electronic Numerical Integrator and Calculator
EWSI	European Website on Integration
FUEN	Federal Union of European Nationalities
FYROM	Former Yugoslav Republic of Macedonia
ICT in LT	Information and Communication Technologies in Language Teaching
ISLS	International Society of the Learning Sciences
IT	Information Technology
LOTE	Languages Other Than English
MALL	Mobile Assisted Language Learning
NBLT	Network-Based Language Teaching
RALL	Robot Assisted Language Learning
TELL	Technology-Enhanced Language Learning
TESOL	Teaching English as a Second Language
WALL	Wiki Assisted Language Learning
ΑΠ	Αναλυτικό Πρόγραμμα
ΓΓΛΕ	Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΕΔΙΑΜΜΕ	Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών
ΕΛΚΕ	Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας
ΕΛΣΤΑΤ	Ελληνική Στατιστική Αρχή
ΕΜΔΔΕΓ	Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας, Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας
ΕΠΕΑΕΚ	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΕΣΚΕΙΜΑΘ	Ελληνικό Σώμα Κειμένων Μαθητών
ΕΣΠΑ	Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς

ΖΕΠ	Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας
ΗΜΠ	Ηλεκτρονικό Μαθησιακό Περιβάλλον
ΗΣΚ	Ηλεκτρονικό Σώμα Κειμένων
ΙΔΕΚΕ	Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΙΕΛ	Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου
ΙΜΕΠΟ	Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής
ΙΝΕΔΙΒΙΜ	Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης
ΚΕΔΑ	Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής
ΚΕΜΕ	Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών
ΚΕΜΟ	Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων
ΚΕΠΟΕΡ	Κέντρο Πομακικών Ερευνών
ΚΕΣΠΕΜ	Κέντρο Στήριξης ΠΕΜ
ΚΣΕ	Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης
ΚΠΣ	Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
ΜΚΟ	Μη Κυβερνητική Οργάνωση
ΜΜ	Μουσουλμανική Μειονότητα
ΜΠΚΕ	Μορφωτική και Πολιτιστική Κίνηση Έδεσσας
ΟΟΣΑ OECD	Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη Organization for Economic Co-operation and Development
ΟΤ	Ουράνιο Τόξο
ΠΑΚΕ	Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης
ΠΓΔΜ	Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας
ΠΕΜ	Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων
ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι	ΠΟΛΥδρομο ΣΤαυροδρόμι Εκπαιδευτικής δημιουργίας
ΠΟΠΣΜ	Πανελλήνια Ομοσπονδία Πολιτιστικών Συλλόγων Μακεδόνων
ΠΤΔΕ	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΣΔΜΓΜ	Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης
ΤΕΓ	Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας
ΤΠΕ	Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας
ΤΥ	Τάξεις Υποδοχής
ΤΥΓΕ TELL	Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Γλωσσική Εκμάθηση Technology-Enhanced Language Learning

Πρόλογος

Η συγγραφή ενός ηλεκτρονικού βιβλίου είναι μια πολύτιμη εμπειρία, γιατί μας φέρνει αντιμέτωπους/-ες¹ με τις νέες πειθαρχίες που διευρύνουν τον ακαδημαϊκό γραμματισμό μας. Η συστηματική συνεργασία με συναδέλφους, για να προσεγγίσουμε ένα ζήτημα μέσα από τις εφαρμογές του σε διαφορετικά πλαίσια, έχει, παρά την πιεστική δουλειά, πολλές χαρές και οφέλη. Μας δίνεται η ευκαιρία να πιάσουμε το νήμα εκ νέου, μια και η επικοινωνία, η αλληλοεκτίμηση, η γενναιοδωρία και η αγάπη, απαραίτητες κινητήριες δυνάμεις, μας κρατούν μεν κοντά, αλλά κυρίως μέσα από την εστιασμένη συνεργασία αυτές οι δυνάμεις μάς φέρνουν ένα βήμα παραπέρα.

Όλες οι συνάδελφοι που συμμετέχουμε σε αυτό το βιβλίο συνδυάζουμε τη διδασκαλία με την έρευνα και την εκπαιδευτική παρέμβαση. Ο διευρυμένος κοινός τομέας εφαρμογών είναι για μας ο συνδυασμός γλώσσας και εκπαίδευσης, γλώσσας και γραμματισμού, γλώσσας και πολιτισμού, γλώσσας και κοινωνίας.

Το βιβλίο μας, με προβλήματα ίσως στις επιμέρους επιλογές του και με περιθώρια βελτίωσης του περιεχομένου του, αποτελεί εντούτοις την πρώτη προσπάθεια να προσεγγιστούν όλα τα μεγάλα παρεμβατικά προγράμματα που απευθύνονται σε συγκεκριμένες ομάδες-στόχους και να παρουσιαστούν οι κοινές και οι αποκλίνουσες παραδοχές τους σχετικά με τη διγλωσσία και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Η δουλειά αυτή σε όλες τις φάσεις της υπήρξε σύνθετη και περισσότερο χρονοβόρα από όσο φανταστήκαμε αρχικά. Εμάς, τις συγγραφείς, μας συνέδραμαν οι δικοί μας άνθρωποι με την αγάπη και την υπομονή τους. Στην τελική φάση της συγκέντρωσης του υλικού, της συστηματοποίησης και της ανάρτησής του συνέβαλαν μία μικρή ομάδα ανθρώπων με έδρα τη Ρόδο, για τους οποίους το ευχαριστώ είναι από καρδιάς αλλά και πάλι είναι λίγο: η Μαριάνθη-Γαλάτεια Νικολούλια στην πρώτη φάση, η Τσαμπίκα Μακρογιάννη, παράλληλα και ο Λάμπρος Γράμψας στην εντατική ενδιάμεση και τελική φάση σήκωσαν από τους δικούς μας ώμους ένα μεγάλο βάρος. Ιδιαίτερα ο Λάμπρος κάλυψε ουσιαστικά τα κενά όλων μας σε δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού, σε αίσθηση της πρέπουσας κλίμακας, στην τήρηση των οδηγιών και στην προσεκτική ανάγνωση ενός επιμελητή επιστημονικών κειμένων.

Ελπίζουμε το βιβλίο να είναι χρήσιμο στους φοιτητές και στις φοιτήτριες μας, αφού θα τους δώσει τη δυνατότητα, μέσω των συγκεκριμένων προγραμμάτων που παρουσιάζονται, να εισέλθουν εκεί όπου η θεωρία γίνεται εργαλείο: στο πεδίο, κοντά σε πραγματικούς ανθρώπους, με υλικά που μπορούν να δοκιμαστούν και από τους ίδιους, να δουν πώς εμπνευσμένοι εκπαιδευτικοί παίρνουν τη θεωρία στα χέρια τους και μέσω των πρακτικών εφαρμογών τη βελτιώνουν και τη διευρύνουν.

Ελένη Σκούρτου
Ρόδος, 2015

¹ Σ.τ.Ε.: Εφεξής στο παρόν σύγγραμμα το αρσενικό γένος θα χρησιμοποιείται γενικευτικά και θα περιλαμβάνει και το θηλυκό.

Κεφάλαιο 5

Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών» (Ανθή Ρεβυθιάδου)

Σύνοψη

Το παρόν κεφάλαιο εξετάζει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν αλλά και τις αρχές σχεδιασμού και υλοποίησης του γλωσσοδιδακτικού υλικού που δημιουργήθηκε για την ενίσχυση της διγλωσσίας των μαθητών στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών» (ΕΣΠΑ 2007-2013, www.diapolis.auth.gr), με επιστημονική υπεύθυνη την ομότιμη καθηγήτρια Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (ΑΠΘ), το οποίο είχε ως στόχο την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και των φαινομένων σχολικής διαρροής σε μαθητές που προέρχονται από οικογένειες κυρίως οικονομικών μεταναστών αλλά και επαναπατριζόμενων Ελλήνων με την παροχή ισότιμων ευκαιριών για μάθηση ώστε να είναι επιτυχής και πιο ομαλή η ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία.

Προσπαιτούμενη γνώση

Το κεφάλαιο προϋποθέτει βασικές γνώσεις θεωριών για τη διγλωσσία, τη διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας και επίσης εισαγωγικές γνώσεις θεωρητικής γλωσσολογίας. Τέλος, απαιτείται εξοικείωση με βασικές λειτουργίες του διαδικτύου.

Λέξεις-κλειδιά

ελληνομάθεια, σώματα κειμένων μαθητών, επισημείωση, μητρική γλώσσα, γλώσσα καταγωγής, έντυπο γλωσσοδιδακτικό υλικό, ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον, συγκριτική εξέταση γλωσσών, αλβανική, ρωσική, ελληνική

1. Εισαγωγή

Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών» (ΕΣΠΑ 2007-2013, <http://www.diapolis.auth.gr>), με επιστημονικά υπεύθυνη την Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (ΑΠΘ), είχε ως στόχο την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και των φαινομένων σχολικής διαρροής σε μαθητές που προέρχονται από οικογένειες κυρίως οικονομικών μεταναστών αλλά και επαναπατριζόμενων Ελλήνων με την παροχή ισότιμων ευκαιριών για μάθηση ώστε να είναι επιτυχής και πιο ομαλή η ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. **Διάρθρωτόταν σε 10 Δράσεις (βλ. <http://www.diapolis.auth.gr> για λεπτομέρειες) που πλαισίωναν όλες τις εκφάνσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και υποστηρικτικές προς αυτήν ενέργειες για τους μαθητές και τις οικογένειές τους.** Καθώς η εστίαση του συγκεκριμένου εγχειριδίου είναι η διγλωσσία, στο παρόν κεφάλαιο θα επικεντρωθούμε μόνο στις Δράσεις 1, 2 και 5, αυτές δηλ. που στόχευαν, πρώτον, στην ενίσχυση της ελληνομάθειας των μαθητών με διαφορετική από την ελληνική μητρική γλώσσα (Δράσεις 1 και 2) και, δεύτερον, στην ενίσχυση της μητρικής γλώσσας (ή πιο ορθά, της γλώσσας καταγωγής)¹⁵⁰ του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού.

¹⁵⁰ Σύμφωνα με τους Valdés (2000), Benmamoun, Montrul και Polinsky (2013, σ. 260), οι ομιλητές της γλώσσας καταγωγής ορίζονται ως “asymmetrical bilinguals who learned language X – the ‘heritage language’ – as an L1 in childhood, but who, as adults, are dominant in a different language”. Οι γλώσσες καταγωγής συνήθως ομιλούνται σε κοινότητες μεταναστών, αν και ο όρος αναφέρεται επίσης σε αποικιακές ή ιθαγενείς γλώσσες ή ακόμη και σε γλώσσες που δεν έχουν επίσημη υπόσταση σε διάφορες περιοχές ή κοινότητες. Συνήθως, οι ομιλητές μιας γλώσσας καταγωγής δεν παρουσιάζουν όλο το φάσμα των γλωσσικών δεξιοτήτων (π.χ. έχουν μόνο βασική ικανότητα γραφής και ανάγνωσης), ενώ η γλωσσική τους επάρκεια σε ακαδημαϊκό επίπεδο είναι εξαιρετικά χαμηλή, έως και ανύπαρκτη. Αντίθετα, η προφορά τους και η αντιληπτική τους ικανότητα στη γλώσσα καταγωγής είναι ανεπτυγμένες, αγγίζοντας σε ορισμένες περιπτώσεις και τα επίπεδα της μητρικής. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά είναι απολύτως αναμενόμενα, δεδομένου ότι η συγκεκριμένη κατηγορία ομιλητών μαθαίνει τη γλώσσα στο οικογενειακό περιβάλλον ή μέσα από την επαφή με άτομα της κοινότητας στην οποία ανήκουν, ενώ η χρήση της γλώσσας στην εκπαίδευση είναι είτε αποσπασματική –π.χ. σε κοινωτικά απογευματινά σχολεία, στο καθηγητικό (Sunday School) κ.λπ.– είτε ανύπαρκτη (Campbell & Rosenthal, 2000· Kagan & Dillon, 2001). Με βάση τα παραπάνω, θεωρούμε ότι ο όρος «γλώσσα καταγωγής» αντιπροσωπεύει καλύτερα τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού που αποτελούσαν το επίκεντρο της Δράσης 5 και θα χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τον όρο «μητρική

<p>Δράση 1</p>	<p>Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής Επιστημονική Υπεύθυνη: Δέσποινα Παπαδοπούλου, επίκουρη καθηγήτρια, Τμήμα Φιλολογίας, ΑΠΘ Οι δραστηριότητες της Δράσης 1 στόχευαν στην υποστήριξη της σωστής λειτουργίας του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ), μέσα από την ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που τις στελεχώνουν και τους εκπαιδευτικούς στις κανονικές τάξεις, με στόχο να συνδεθεί η διδασκαλία στις ΤΥ με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ειδικών πρακτικών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε παιδιά με διαφορετικά χαρακτηριστικά διγλωσσίας (τύποι διγλωσσίας) και με διαφορετικές ηλικίες.</p>
<p>Δράση 2</p>	<p>Ενίσχυση της ελληνομάθειας Επιστημονική υπεύθυνη: Αννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, ομότιμη καθηγήτρια, Τμήμα Φιλολογίας, ΑΠΘ Οι δραστηριότητες της Δράσης 2 στόχευαν στη γλωσσική ενίσχυση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών με προβλήματα στη γλώσσα. Παράλληλα, αποσκοπούσαν στην υποστήριξη αλλόγλωσσων μαθητών με αναπηρίες, οι οποίες επηρεάζουν την κατάκτηση της νεοελληνικής γλώσσας στην προφορική ή γραπτή της πραγμάτωση. Κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη της δράσης είχε η επιμόρφωση και κατάρτιση νέων εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης μίας γλωσσικά και πολιτισμικά μεικτής τάξης.</p>
<p>Δράση 5</p>	<p>Ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μαθητών Επιστημονική υπεύθυνη: Ανθή Ρεβυθιάδου, επίκουρη καθηγήτρια, Τμήμα Φιλολογίας, ΑΠΘ Στο πλαίσιο της Δράσης 5 σχεδιάστηκε, εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε ένα πιλοτικό πρόγραμμα-πρόταση για την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μαθητών της ομάδας-στόχου. Η δράση εστίασε στην αλβανική και ρωσική, γλώσσες που συγκεντρώνουν τον μεγαλύτερο αριθμό ομιλητών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.</p>

Πίνακας 1. Δράσεις 1, 2 και 5 και σύντομη περιγραφή της στοχοθεσίας τους

Το παρόν κεφάλαιο οργανώνεται ως εξής: Στην ενότητα 2 παρουσιάζονται οι βασικές δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν από τη Δράση 1 και πτυχές του γλωσσοδιδασκτικού υλικού που παρήχθη στο πλαίσιο της συγκεκριμένης δράσης. Στην ενότητα 3 παρατίθενται κάποια βασικά στοιχεία για τα συνεργαζόμενα σχολεία και τον μαθητικό πληθυσμό που συμμετείχε στη Δράση 2. Στην ενότητα 4 εξηγείται το πλαίσιο σχεδιασμού και λειτουργίας των μαθημάτων ενίσχυσης των γλωσσών καταγωγής (αλβανική και ρωσική) των μαθητών της ομάδας-στόχου και παρουσιάζεται το έντυπο και ηλεκτρονικό γλωσσοδιδασκτικό υλικό που δημιουργήθηκε για τη διδασκαλία των εν λόγω γλωσσών.

2. Δράση 1: Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής¹⁵¹

2.1 Στοχοθεσία και βασικές δραστηριότητες

Ο βασικός στόχος της Δράσης 1 ήταν η υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ), ώστε να επιτευχθεί η σχολική και η κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο και να περιοριστούν φαινόμενα σχολικής διαρροής. Προκειμένου να επιτευχθεί ο παραπάνω ευρύτερος εκπαιδευτικός στόχος, η Δράση 1 ανέπτυξε μια σειρά από δράσεις τόσο για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτές όσο και των μαθητών που τις παρακολουθούν. Ενδεικτικές παρεμβάσεις

γλώσσα», ο οποίος χρησιμοποιείται προ-θεωρητικά στην επίσημη ονομασία της Δράσης 5.

¹⁵¹ Η παρούσα ενότητα βασίζεται σε πληροφορίες που μου παραχωρήθηκαν από την επίκουρη καθηγήτρια Δέσποινα Παπαδοπούλου, Τμήμα Φιλολογίας, ΑΠΘ, επιστημονική υπεύθυνη της Δράσης 1, και βασίζονται την τελική αναλυτική έκθεση και τα επιστημονικά παραδοτέα της συγκεκριμένης δράσης. Η συζήτηση που αφορά το Ελληνικό Σώμα Κειμένων Μαθητών (ΕΣΚΕΙΜΑΘ), αντλεί πληροφορίες από τις δημοσιεύσεις που αναφέρονται στο κείμενο αλλά και από πληροφορίες που μου διέθεσε ο Δρ. Αλέξανδρος Τάντος, λέκτορας, Τμήμα Φιλολογίας, ΑΠΘ. Τους ευχαριστώ θερμά και τους δύο για τη βοήθεια που μου προσέφεραν στη συγγραφή της συγκεκριμένης ενότητας.

αποτελούν: η υποστήριξη των ΤΥ από ειδικά εκπαιδευμένους συνεργάτες και η οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων προς τους εκπαιδευτικούς των ΤΥ, η κατασκευή και η εφαρμογή κατατακτῆριων δοκιμασιών γλωσσομάθειας, η παραγωγή επιμορφωτικού και υποστηρικτικού γλωσσοδιδασκτικού υλικού, και η αποτίμηση της λειτουργίας των ΤΥ με στόχο τη βελτίωση του θεσμού. Στο παρόν κεφάλαιο θα εστιάσουμε σε πτυχές του υποστηρικτικού γλωσσοδιδασκτικού υλικού που έχει παραχθεί στο πλαίσιο της Δράσης 1.

Στα σχολεία που δήλωσαν συμμετοχή στη Δράση 1 αρχικά έγινε καταγραφή (με ειδικά σχεδιασμένα εργαλεία) των αναγκών των εκπαιδευτικών των ΤΥ¹⁵² και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από υποστηρικτικές και επιμορφωτικές δραστηριότητες, όπως, για παράδειγμα, παρακολούθησεις διδασκαλιών, συνδιδασκαλίες των επιστημονικών συνεργατών με τους εκπαιδευτικούς των ΤΥ και των μεικτών τάξεων, και υποδειγματικές διδασκαλίες που αφορούσαν ποικίλα γλωσσικά φαινόμενα από τους επιστημονικούς συνεργάτες της Δράσης σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των ΤΥ. Επίσης, κατασκευάστηκε υποστηρικτικό υλικό για τους διδάσκοντες της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, το οποίο αναμορφώθηκε σε διάφορα στάδια και είναι πλέον αναρτημένο και προσβάσιμο σε όλους τους ενδιαφερόμενους στην ιστοσελίδα της Δράσης 1 (<http://www.diapolis.auth.gr/index.php/2013-10-17-09-00-34>). Το συγκεκριμένο υλικό αποσκοπεί στο να συνδράμει το έργο των εκπαιδευτικών στις ΤΥ με την περιγραφή φαινομένων που δυσκολεύουν τους αλλόφωνους, βλ. μορφοσυντακτική συμφωνία, ρηματική όψη κ.ά., την παροχή ενδεικτικών γλωσσοδιδασκτικών δραστηριοτήτων, και με την ενημέρωσή τους σε θέματα που δεν είναι ακόμη ιδιαίτερα διαδεδομένα στην ελληνική εκπαίδευση, βλ. σώματα κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία (Παπαδοπούλου & Τάντος, 2014).

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στην ψηφιακή πλατφόρμα που αναπτύχθηκε ως υποστηρικτικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς των ΤΥ –και όχι μόνο– στην οποία έχουν αναρτηθεί κατηγοριοποιημένες γλωσσοδιδασκτικές δραστηριότητες από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους συνεργάτες της Δράσης 1. Παράλληλα, ο ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει χρήσιμο υποστηρικτικό εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό υλικό (π.χ. εργαλεία διάγνωσης επιπέδου γλωσσομάθειας, πληροφορίες για τη μορφολογική, φωνολογική και συντακτική ενημερότητα στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, γλωσσικές δοκιμασίες και διάφορες ασκήσεις/δραστηριότητες για βασικά γραμματικά φαινόμενα της ελληνικής, ενδεικτική βιβλιογραφία, φυλλάδια εργασίας με απαντήσεις, προσέγγιση κειμενικών ειδών και χρήση τους στη διδασκαλία κ.ά.) για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αλλά και να καθοδηγηθεί και να εμπνευστεί για τη δημιουργία γλωσσοδιδασκτικού υλικού και δραστηριοτήτων, σύμφωνα με τις εξειδικευμένες ανάγκες της τάξης του. Το εκπαιδευτικό υλικό είναι ταξινομημένο με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης, στην οποία απευθύνεται (προσχολική-πρωτοσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια) και το πρόγραμμα στο πλαίσιο του οποίου έχει παραχθεί (π.χ. ΚΕΔΑ, ΕΔΙΑΜΜΕ κ.ά.). Επίσης, περιλαμβάνει βιβλιογραφικές αναφορές για τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, τις οποίες μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός.¹⁵³

Σημαντική συνεισφορά της Δράσης 1 στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας αποτελεί η κατασκευή δοκιμασιών γλωσσικής επάρκειας για μαθητές ηλικίας 4-15 ετών στις οποίες συμπεριλαμβάνονται δοκιμασίες για συγκεκριμένα γραμματικά φαινόμενα της ελληνικής, τα οποία συνιστούν προβληματικά σημεία στην κατάκτησή της (Τσιμπλή, 2003· Dimitrakopoulou, Kalaintzidou, Roussou & Tsimpli, 2004· Παπαδοπούλου, 2005· Tsimpli Roussou, Fotiadou & Dimitrakopoulou, 2007· Παπαδοπούλου, Zmijanjac & Αγαθοπούλου, 2010· Κόντα, 2013), όπως το γένος, η φωνή στους ρηματικούς τύπους, η παραγωγική μορφολογία και η σύνθεση, η συμφωνία στην ονοματική φράση, η χρήση των συνδέσμων αλλά και ο επιτονισμός (προσωδία). Οι συγκεκριμένες δοκιμασίες δοκιμάστηκαν πιλοτικά κατά το σχολικό έτος 2011-2012 από τους συνεργάτες της δράσης και αναμορφώθηκαν μετά από ανατροφοδότηση από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Στην αναμορφωμένη τους εκδοχή χορηγήθηκαν στους μαθητές των ΤΥ των συνεργαζόμενων σχολείων την ακόλουθη σχολική χρονιά (2012-2013). Από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν καταγράφηκαν οι ειδικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές των ΤΥ στα γραμματικά φαινόμενα της ελληνικής γλώσσας, και αξιολογήθηκε η αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων που υιοθετήθηκαν.

¹⁵² Κατά το σχολικό έτος 2012-2013 η συνεργασία που είχε αναπτυχθεί ανάμεσα στους συνεργάτες της Δράσης 1 και στους εκπαιδευτικούς κατά το σχολικό έτος 2011-2012 (πρώτη χρονιά εφαρμογής του Προγράμματος) ανατράπηκε εξαιτίας διοικητικών δυσλειτουργιών που προέκυψαν στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν δημιουργήθηκαν ΤΥ στα γυμνάσια, κάτι που έκανε αδύνατη την παρέμβαση της Δράσης σε αυτά, ενώ, όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πολλοί μόνιμοι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτικοί ΖΕΠ, οι οποίοι κατά το προηγούμενο σχολικό έτος είχαν επιμορφωθεί και εκπονήσει σχέδια μαθήματος, μετακινήθηκαν σε άλλα σχολεία, στα οποία δεν υπήρχε δυνατότητα να παρέμβει η Δράση 1. Δεδομένων των νέων συνθηκών, έγινε εκ νέου προγραμματισμός και επιδιώχθηκε να αναπτυχθούν συνεργασίες με νέα σχολεία.

¹⁵³ Η ψηφιακή πλατφόρμα είναι προσβάσιμη στην ακόλουθη ιστοσελίδα: <http://www.diapolis.auth.gr/activities/main/>. Απαιτείται κωδικός, τον οποίο ο ενδιαφερόμενος αναγνώστης μπορεί να προμηθευτεί με αποστολή email στην ηλεκτρονική διεύθυνση της επιστημονικής υπεύθυνης της Δράσης 1 (depapa@lit.auth.gr). Το εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό υλικό είναι ανακτήσιμο από τις ακόλουθες ιστοσελίδες: <http://www.diapolis.auth.gr/eclass/course/view.php?id=16>, http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/Ypostiriksi_tis_leitourgias_twn_TY.pdf.

Όσον αφορά τους ίδιους τους μαθητές των ΤΥ, τους χορηγήθηκαν κατατακτήριες δοκιμασίες και ερωτηματολόγια (με τα οποία ανιχνεύονται γενικές πληροφορίες σχετικά με τη μητρική τους γλώσσα, τον τόπο καταγωγής τους, τη διάρκεια παραμονής τους στην Ελλάδα κ.ά.). Βάσει της ανάλυσης και της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων που συλλέχθηκαν (για το έτος 2011-2012 βλ. και Tzeveleku et al., 2013) αλλά και των γλωσσικών αναγκών των μαθητών, όπως αυτές αναδείχθηκαν από την παρακολούθηση της διδασκαλίας, σχεδιάστηκαν οι νέες βελτιωμένες κατατακτήριες δοκιμασίες και, συγκεκριμένα, το Μιλιάς Ελληνικά; I (τεύχος Α' και Β') και Μιλιάς Ελληνικά; II (τεύχος Α' και Β'), τα οποία απευθύνονται σε μαθητές ηλικίας 7-15 ετών και εξετάζουν την κατανόηση προφορικού λόγου, τη χρήση της ελληνικής γλώσσας και την κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου.¹⁵⁴

Μια καινοτόμα ενέργεια που υλοποιήθηκε από τη Δράση 1 είναι ένα ασύγχρονο επιμορφωτικό σεμινάριο που έλαβε χώρα στη διαδικτυακή πλατφόρμα της δράσης με τίτλο Διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο (Δεκέμβριος 2011-Ιανουάριος 2012).¹⁵⁵ Παράλληλα, το σχολικό έτος 2011-2012 έγινε πρόταση για συνεργασία σχολείων με στόχο την ανάπτυξη υποστηρικτικού υλικού από εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μέσω περιεχομένου σε μεικτές τάξεις. Τα σχολεία επιλέχθηκαν με βάση τις εργασίες που κατέθεσαν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο του ασύγχρονου σεμιναρίου. Αφού διοργανώθηκε μια διά ζώσης επιμορφωτική ημερίδα, η οποία είχε στόχο την περαιτέρω εξειδίκευση στη θεματική της διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο, οι εκπαιδευτικοί των συμμετεχόντων σχολείων εκπόνησαν σχέδια μαθήματος, τα οποία διορθώθηκαν και εμπλουτίστηκαν από τους επιστημονικούς συνεργάτες της δράσης προκειμένου να υλοποιηθούν στις ΤΥ το επόμενο σχολικό έτος (2012-2013). Δυστυχώς, επειδή την επόμενη χρονιά καταργήθηκαν οι ΤΥ και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μετακινήθηκαν σε νέα σχολεία τα οποία δε συμμετείχαν στο έργο (βλ. υποσημ. 3), δεν κατέστη εφικτή η ολοκλήρωση της συγκεκριμένης παρέμβασης με βάση τον αρχικό σχεδιασμό. Ωστόσο τα σχέδια μαθήματος εφαρμόστηκαν από συνεργάτες της δράσης στις μεικτές τάξεις, και επομένως κατέστη δυνατόν να συμπληρωθούν τα απαραίτητα εργαλεία (κλειδα παρατήρησης διδασκαλίας, ερωτηματολόγιο καταγραφής των απόψεων των μαθητών για τη διδασκαλία και το περιεχόμενό της, ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών κ.ά.) και να συλλεχθεί πολύτιμο υλικό. Τα πορίσματα που προέκυψαν από την ανάλυση και στατιστική επεξεργασία αυτών των δεδομένων ανατροφοδότησαν τα αρχικά σχέδια διδασκαλίας, τα οποία αναμορφωμένα αποτελούν πλέον καινοτόμο διδακτικό υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο.

Ακόμη μια πρωτοποριακή συνεισφορά της Δράσης 1 είναι η δημιουργία του Ελληνικού Σώματος Κειμένων Μαθητών (ΕΣΚΕΙΜΑΘ),¹⁵⁶ το οποίο βασίζεται εξ ολοκλήρου στη γραπτή παραγωγή των κατατακτήριων δοκιμασιών των μαθητών των ΤΥ. Πρόκειται στην ουσία για ένα σημαντικό και δυναμικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, καθώς αποτυπώνει την εικόνα των εξωτερικών χαρακτηριστικών της *διαγλώσσας*¹⁵⁷ των μαθητών, προσφέροντας τη δυνατότητα απόκτησης μιας ολοκληρωμένης εικόνας του γλωσσικού προφίλ του εκάστοτε μαθητή αλλά και τη δυνατότητα αποτίμησης της συχνότητας των γλωσσικών αποκλίσεων κ.λπ. Βάσει αυτού του επισημειωμένου υλικού κατασκευάστηκαν γλωσσοδιδακτικά σενάρια, τα οποία αξιοποιούν τα πορίσματα που προκύπτουν από τη συστηματικότητα των αποκλίσεων ή της σωστής παραγωγής, όπως αυτή αναδεικνύεται από τα σώματα κειμένων μαθητών, στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Οι αρχές σχεδιασμού του ΕΣΚΕΙΜΑΘ, η αρχιτεκτονική του διάρθρωση και τα ενδεικτικά σενάρια διδασκαλίας που δημιουργήθηκαν βάσει των συγκεκριμένων δεδομένων εξετάζονται αναλυτικά στην επόμενη (2.2) ενότητα.

2.2. Σώμα κειμένων ΕΣΚΕΙΜΑΘ και γλωσσοδιδακτικά σενάρια¹⁵⁸

Τα σώματα κειμένων (ΣΚ) μπορεί να είναι επισημειωμένα (annotated) ή μη επισημειωμένα (unannotated), ανάλογα με το αν τα κείμενα που περιλαμβάνουν περιέχουν πληροφορία γλωσσολογικής φύσης ή όχι. Τέτοιου

¹⁵⁴ Προσβάσιμο στην ακόλουθη διεύθυνση: [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/Nees%20katataktiries%20dokimasies%20\(test\).zip](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/Nees%20katataktiries%20dokimasies%20(test).zip).

¹⁵⁵ Προσβάσιμο στην ακόλουθη διεύθυνση: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/Epimorfwtiko_yliko.rar

¹⁵⁶ Προσβάσιμο στην ακόλουθη διεύθυνση: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/%CE%95%CE%A3%CE%9A%CE%95%CE%99%CE%9C%CE%91%CE%98.zip.

¹⁵⁷ Ο μαθητής, καθώς μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα, αρχίζει να αντιλαμβάνεται συστηματικότητες και να τις κωδικοποιεί με τη μορφή κανόνων με βάση τα δεδομένα που δέχεται. Σταδιακά, και όσο η διαδικασία της μάθησης συνεχίζεται, αυτοί οι κανόνες προσαρμόζονται προς την κατεύθυνση του συστήματος που καλείται να μάθει. Ο όρος «διαγλώσσα» αναφέρεται κυρίως στο σύστημα που έχει διαμορφώσει ένας μαθητής σε μια δεδομένη φάση της διαδικασίας κατάκτησης. Συνήθως περιλαμβάνει «λάθη», δηλ. αποκλίσεις από τις συστηματικότητες της γλώσσας-στόχου, τα οποία ωστόσο μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά στη διδασκαλία, καθώς συνιστούν «παράθυρα» που μας επιτρέπουν να ανακαλύψουμε τόσο τον τρόπο με τον οποίο ένας μαθητής επεξεργάζεται τα δεδομένα όσο και την πιθανή επιρροή της μητρικής του γλώσσας.

¹⁵⁸ Η παρούσα ενότητα στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στις ακόλουθες δημοσιεύσεις: Τάντος κ.ά. (2013), Παπαδοπούλου και Τάντος (2014), Τάντος (2015), Τάντος & Παπαδοπούλου (υπό έκδ.).

είδους πληροφορία, για παράδειγμα, είναι η ρητή αναφορά στη μορφοσυντακτική κατηγορία των λέξεων που περιλαμβάνει το σώμα. Ο βαθμός εμπάθυνσης ποικίλλει, ανάλογα με τη στοχοθεσία και τη χρήση του κάθε ΣΚ. Οι Παπαδοπούλου και Τάντος (2014) και ο Τάντος (2015) αναφέρουν ότι μη επισημειωμένα ΣΚ έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως και με επιτυχία στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, καθώς προσφέρουν παραδείγματα αυθεντικού λόγου τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον μαθητή (Johns, 1986, 1991, 1994, 1997· Taylor, Leech & Fligelstone, 1991· Hanson-Smith, 1993· Stevens, 1995· Aston, 1996· Qiao & Sussex, 1996· Cobb, 1997, μ.ά.). Ωστόσο, τα επισημειωμένα ΣΚ παρουσιάζουν σαφώς σημαντικά πλεονεκτήματα στη διδασκαλία, γιατί προσφέρουν τη δυνατότητα ανάλυσης των γλωσσικών αποκλίσεων, παρέχοντας πληροφορίες τύπου και συχνότητας λαθών, επιτρέπουν συσχετισμούς μεταξύ των γλωσσικών αποκλίσεων, ποσοτικοποιημένη ανάλυση κατηγοριών λέξεων κ.λπ. Κατά συνέπεια, επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αποκτήσει μια πληρέστερη και σφαιρικότερη εκτίμηση του επιπέδου γλωσσομάθειας του μαθητή ή του συνόλου των μαθητών της τάξης του.

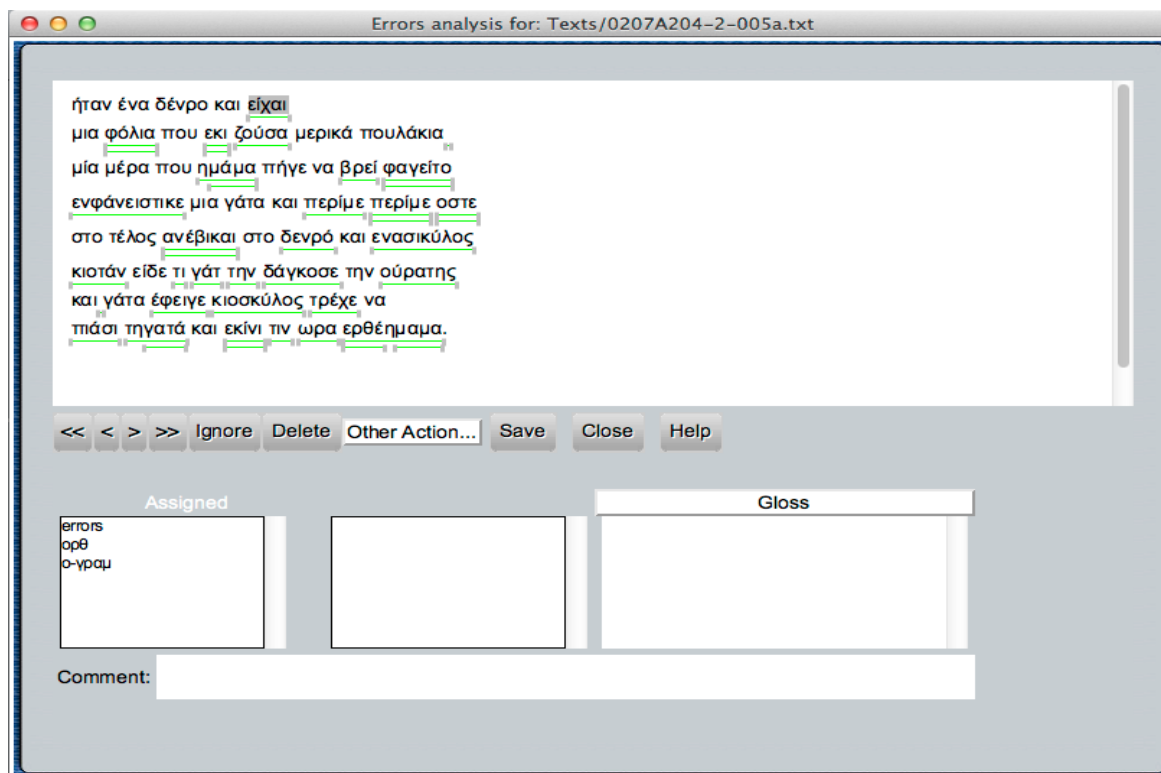
Το ΕΣΚΕΙΜΑΘ επιχειρεί να συνδυάσει την ερευνητική και τη διδακτική διάσταση στα ΣΚ μαθητών, χρησιμοποιώντας ένα ευέλικτο και ευκολόχρηστο πλαίσιο επισημείωσης,¹⁵⁹ το UAM Corpus Tool (Ο'Donnell, 2008, 2009· Ο'Donnell et al., 2009). Στην παρούσα μορφή του αποτελείται από περίπου 500 κείμενα (33.000 λέξεις), τα οποία παρήχθησαν από μαθητές (7 έως 15 ετών) των ΓΥ της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι γραπτές παραγωγές ανήκουν στο κειμενικό είδος της αφήγησης και έχουν παραχθεί στο πλαίσιο της παραγωγής γραπτού λόγου του διαγνωστικού τεστ Ας μιλήσουμε Ελληνικά I, II και III (Αναστασιάδη κ.ά., 2011). Η επισημείωση, η οποία υλοποιήθηκε από έξι γλωσσολόγους, έγινε με βάση το είδος του γραμματικού λάθους (π.χ. μορφολογία, σύνταξη) και τον τρόπο πραγμάτωσής του (π.χ. προσθήκη, παράλειψη) (Dulay, Burt & Krashen, 1982). Ένα τμήμα του ΕΣΚΕΙΜΑΘ είναι επισημειωμένο και ως προς τα μέρη του λόγου. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει την κατανομή των μαθητών ως προς το φύλο και την ηλικία. Οι μητρικές γλώσσες των μαθητών είναι ποικίλες, αν και αριθμητικά υπερισχύουν οι ομιλητές με μητρική την αλβανική, τη ρωσική, τη γεωργιανή, τη βουλγαρική και τη ρουμανική.

Φύλο		Ηλικία			
Αγόρια (N= 211, 64%)	Κορίτσια (N=118, 36%)	6-8 ετών (N=111, 34%)	8-12 ετών (N=118, 36%)	12-15 ετών (N=73, 22%)	15-19 ετών (N=27, 8%)

Πίνακας 2. Κατανομή μαθητών ως προς το φύλο και την ηλικία (Παπαδοπούλου & Τάντος, 2014, σ. 249)

Το ΕΣΚΕΙΜΑΘ προσφέρει τη δυνατότητα περιήγησης στο κάθε κείμενο και στα λάθη του (βλ. Εικ. 1, όπου τα λάθη είναι υπογραμμισμένα με πράσινο), πολυσύνθετης αναζήτησης συνδυασμών λαθών και εξαγωγής βασικών στατιστικών μέτρων περιγραφής τους, μέσω του UAM Corpus Tool. Με άλλα λόγια, μπορεί να αποτελέσει τη βάση για στοχευμένες αναλύσεις λαθών των μαθητών διαφόρων κατηγοριών, ενώ η συσταδοποίηση λαθών και μαθητών μπορεί να γίνει αφετηρία για νέο γλωσσοδιδακτικό υλικό, ενημερωμένο σε σχέση με τις ανάγκες μαθητών με ποικίλα προφίλ.

¹⁵⁹ Βλ. Τζιμώκα (2010) για το πρώτο επισημειωμένο ΣΚ που έχει συνταχθεί κυρίως για ερευνητικούς σκοπούς.



Εικ. 1. Στιγμιότυπο οθόνης του UAM Corpus Tool με επιλεγμένο επισημειωμένο κείμενο του ΕΣΚΕΙΜΑΘ

Επιπλέον, το ΕΣΚΕΙΜΑΘ περιλαμβάνει πλούσια μεταδεδομένα (μέσω συμπλήρωσης ειδικού ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες μαθητές) που αφορούν, για παράδειγμα, τη μητρική γλώσσα, την ηλικία, τον χρόνο παραμονής και πρώτης επαφής με την ελληνική, το επίπεδο γλωσσομάθειας των γονέων των μαθητών κ.λπ., πληροφορίες που είναι απαραίτητες προκειμένου να καθοριστεί ο ρόλος που έχουν οι εξωγλωσσικές συνιστώσες στη διαμόρφωση του επιπέδου γλωσσομάθειας.

Παραλείποντας στο σημείο αυτό τις τεχνικές λεπτομέρειες δημιουργίας του ΕΣΚΕΙΜΑΘ (βλ. αναφορές στην υποσημείωση 9 για περαιτέρω πληροφορίες), αναφέρουμε ενδεικτικά δύο παραδείγματα λαθών, όπως αυτά παρουσιάζονται από τους Παπαδοπούλου και Τάντο (2014, σ. 252). Τα παραδείγματα (1α) και (1β) συνιστούν γραφηματικά λάθη, καθώς υπάρχει αναντιστοιχία ανάμεσα στο γραφηματικό σύμβολο ι και στον φθόγγο [u] που υπάρχει στη φωνηματική αναπαράσταση της λέξης. Αντίστοιχα, στο άτονο εγρομι φαίνεται ο μαθητής να αποδίδει με γ ένα είδος φθόγγου που συνδυάζει τον τόπο άρθρωσης του κλειστού φθόγγου [k] και τον τρόπο άρθρωσης του τριβόμενου [ð], καταστρατηγώντας και πάλι τη φωνολογική αναπαράσταση του συγκεκριμένου θέματος της ελληνικής.

- (1) α. πιλί → πουλ-ί
β. εγρομι → εκδρομ-ή

Όσον αφορά τη γραμματική όψη, παρατηρούνται λάθη τόσο στη χρήση της μη συνοπτικής όψης, αντί της συνοπτικής (2α), όσο και το αντίστροφο (2β):

- (2) α. ...αρχίσαμε να ***παίζουμε...** (σωστός τύπος: Μη Συνοπτική όψη παίζουμε)
β. ...εκεί πήγαμε και ***πέζαμε...** (σωστός τύπος: Συνοπτική όψη παίξαμε)

Αδιαμφισβήτητα, το ΕΣΚΕΙΜΑΘ συνιστά ένα σημαντικό και δυναμικό εργαλείο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί στη γλωσσική διδασκαλία. Για τον σκοπό αυτόν σχεδιάστηκαν από συνεργάτες της δράσης και εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε τάξεις τρία διδακτικά σενάρια, τα οποία αξιοποιούν τη γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση μάθηση μέσω δεδομένων (data-driven learning, Bernardini, 2000, 2002· Roemer, 2008, μ.ά. Βλ. επίσης και Παπαδοπούλου & Τάντος, 2014· Tantos & Papadopoulou, υπό έκδοση για την ελληνική γλώσσα) και φιλοδοξούν να μετατρέψουν τον μαθητή σε ερευνητή ώστε να ενισχυθεί η γλωσσική του επίγνωση. Ειδικότερα, σ' αυτά τα σενάρια αξιοποιήθηκε τόσο η συχνότητα των λαθών ανά ηλικία, όπως αυτή προέκυψε από τις στατιστικές αναλύσεις του ΕΣΚΕΙΜΑΘ, όσο

και τα αυθεντικά κείμενα που περιλαμβάνονται σ' αυτό, με λάθη ή διορθωμένα, ανάλογα με τον στόχο της γλωσσοδιδασκαλικής δραστηριότητας.

Ολοκληρώνουμε την παρούσα ενότητα με την παρουσίαση ενός γλωσσοδιδασκαλικού σεναρίου, το οποίο περιλαμβάνει δραστηριότητες που αφορούν τον τονισμό, καθώς, σύμφωνα με τα δεδομένα του ΕΣΚΕΙΜΑΘ, η θέση του τόνου αποτελεί αντικείμενο δυσκολίας για τους αλλοδαπούς μαθητές αυτής της ηλικίας (Tantos et al., 2013· Τάντος κ.ά., 2013). Το σενάριο αντλείται από τις Αλεξοπούλου κ.ά. (2014, σσ. 48-51)¹⁶⁰ και απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 7 και 8 ετών που φοιτούν στην Α' και Β' δημοτικού.

Σενάριο: Ταξίδι στον Καναδά

Πορεία διδασκαλίας

Γλωσσικοί στόχοι: Εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση του τόνου στην ελληνική. Έμφαση στην κατανόηση του κανόνα του τρισυλλαβικού παραθύρου (μη τονισμός της 4^{ης} από το τέλος συλλαβής) αλλά και της διαφοροποιητικής λειτουργίας του τόνου.

1^η-2^η διαφάνεια: Εισαγωγικές πληροφορίες για τους συγγραφείς, το πρόγραμμα και εικόνα με τον χάρτη και τη σημαία του Καναδά.

3^η διαφάνεια: Οι μαθητές βλέπουν το βίντεο Canada – Quebec – Cirque du Soleil 7 min (<http://www.youtube.com/watch?v=BTSwKINrpPA>) το οποίο διαρκεί 7 λεπτά. Θεωρούμε πως ο πρωταγωνιστής του σεναρίου (μαθητής) ήταν ανάμεσα στο κοινό σε μια παράσταση του τσίρκου στον Καναδά. Συζητάμε με τους μαθητές την προέλευση του τσίρκου (Καναδάς) και τι τους άρεσε από το τσίρκο (τα ακροβατικά νούμερα, οι ακροβάτες, τα χρώματα, οι κινήσεις κ.ά.).

4^η διαφάνεια: Ζητάμε από τους μαθητές να περιγράψουν σε έναν φίλο τους στην Ελλάδα το τσίρκο και να του δώσουν πληροφορίες για όσα είδαν. Στόχος είναι οι μαθητές να διακρίνουν τα ζεύγη με διαφοροποιητική λειτουργία του τόνου και να κατανοήσουν τη σημασία της θέσης του τόνου στην αλλαγή του νοήματος.

*Δώσε στον φίλο σου πληροφορίες για την
παράσταση που είδες επιλέγοντας τις κατάλληλες
λέξεις για να συμπληρώσεις τις προτάσεις.*

- Οι ακροβάτες του τσίρκου έχουν πολύ μεγάλη ____ (πείρα/τευρά) αφού από μικροί μαθαίνουν ακροβατικά νούμερα.
- Όλοι οι ακροβάτες είναι πολύ ____ (γέροι/γεροί), γυμνασμένοι και ευλύγιστοι.
- Καθόμουνα στις πρώτες θέσεις και είχα πολύ καλή ____ (θέα/θεά) γιατί τα έβλεπα όλα από κοντά.
- Δεν πίστευα στα ____ (ματιά/μάτια) μου πως μπορούσαν να κάνουν όλα αυτά τα τολμηρά ακροβατικά!
- Την παράσταση παρακολούθησαν ____ (πόλη/πολλοί) μικροί και μεγάλοι θεατές αφού το τσίρκο απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες.



4

Εικ. 2. Δραστηριότητα με ελάχιστα ζεύγη στη θέση του τόνου

5^η διαφάνεια: Οι μαθητές βλέπουν δύο αφίσες, οι οποίες αναφέρονται σε παράσταση του τσίρκου στην Ελλάδα. Για να προτείνουν στον Έλληνα φίλο τους να παρακολουθήσει την παράσταση, θα χρειαστεί να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες που παρουσιάζουν οι αφίσες. Στόχος είναι να εντοπίσουν τις κατάλληλες πληροφορίες και να μεταφέρουν την κεφαλαιογράμματη σε μικρογράμματη γραφή προκειμένου να εξασκηθούν στον τονισμό.

¹⁶⁰ Τα γλωσσοδιδασκαλικά σενάρια είναι ανακτήσιμα από την εξής ιστοσελίδα: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/1.5.4.pdf.

Δες τις παρακάτω αφίσες από την παράσταση του τσίρκου στην Ελλάδα. Γράψε τα στοιχεία που χρειάζεσαι για να προτείνεις στον φίλο σου να παρακολουθήσει την παράσταση που είδες και εσύ.



Γεια σου, Μανώλη.
 Η παράσταση του τσίρκου θα γίνει στην _____ (τόπος) στις _____ (ημερομηνία).
 Μπορείς να αναζητήσεις πληροφορίες στο _____ 2109050555. Σε έναν μεγάλο _____ μπορείς να κερδίσεις _____ για την πρεμιέρα _____.



Εικ. 3. Δραστηριότητα με μετατροπή κεφαλαιογράμματης σε μικρογράμματη γραφή

6^η διαφάνεια: Ζητάμε από τους μαθητές να διορθώσουν τα λάθη στον τονισμό (προσθήκη, αντικατάσταση, απουσία), προκειμένου να διορθώσουν το κείμενο που τους έστειλε ο φίλος τους που παρακολούθησε την παράσταση. Στόχος είναι οι μαθητές να κατανοήσουν πως η ελληνική έχει έναν κύριο τόνο, ο οποίος ανεβαίνει μόνο μέχρι την προπαραλήγουσα.

Ο φίλος σου γράφει τις εντυπώσεις του για την παράσταση που είδε. Έχει όμως κάποια λάθη. Διόρθωσέ τα για να μπορέσεις να δημοσιεύσεις την γνώμη του στην εφημερίδα της τάξης σου.

Δέν εχω λόγια για την παράσταση! Μάγεια ίσως είναι ή καλύτερη λέξη. Κοιτούσα τα πάντα με πόλυ ενδιαφέρον και προσοχή, με κομμένη ανάσα. Ηθελα νά βγαίνουν συνεχώς οι κλοούν. Ήτάν πολύ αστείοι! Μόν άρέσαν όλα! Ολά! Ό ορισμός της τελειότητας. Μουσική, ρούχα, σκηνικά, παρουσία, βγαλμένα άπο παραμύθι. Απίστευτες ώρες δουλείας άπό τίσω. Είμαι πολύ χαρούμενος πού είχα την τύχη νά παρακολουθήσω μία τόσο ομόρφη παράσταση. Ξέρω πώς θά τήν θυμάμαι πάντα. Ήτάν ένα υπέροχο σοού! Σε ευχαριστώ για την πρότασή!



Εικ. 4. Δραστηριότητα με διόρθωση λαθών στη θέση του τόνου

3. Δράση 2: Ενίσχυση της ελληνομάθειας

Στο πλαίσιο των γενικών σκοπών του Προγράμματος, οι δραστηριότητες της Δράσης 2 στόχευαν στη γλωσσική ενίσχυση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη γλώσσα, καθώς και στην υποστήριξη αλλόγλωσσων μαθητών με αναπηρίες, οι οποίες επηρεάζουν την κατάκτηση της νεοελληνικής γλώσσας στην προφορική ή γραπτή της πραγματώση. Κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη της δράσης είχε η επιμόρφωση και κατάρτιση νέων εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης της μεικτής γλωσσικά και πολιτισμικά τάξης, ενώ τα αποτελέσματα από την εφαρμογή των προγραμμάτων ενίσχυσης της ελληνομάθειας μετρήθηκαν και αξιολογήθηκαν με ειδικά γλωσσικά εργαλεία. Για παράδειγμα, για τη διάγνωση του επιπέδου της ελληνομάθειας των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν τα τεστ κατάταξης Ας μιλήσουμε ελληνικά I, II & III, ενώ παράλληλα σχεδιάστηκε ένα νέο γλωσσικό εργαλείο ελέγχου ενδιάμεσης και τελικής επίδοσης με την ονομασία Προχωρώ στα ελληνικά I, II & III.

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τον συνολικό αριθμό των ωφελούμενων μαθητών και ο Πίνακας 4 τον αριθμό των συνεργαζόμενων σχολικών μονάδων για κάθε έτος εφαρμογής του Προγράμματος:

Σχ. Βαθμίδα	Πλήθος			
	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Νηπιαγωγείο	17	36	31	4
Δημοτικό Σχολείο	71	132	194	87
Γυμνάσιο	27	61	81	59
Λύκειο	6	14	28	22
Σχολείο	1	6	4	5
Σύνολο	122	249	338	177

Πίνακας 3. Αριθμός σχολικών μονάδων ανά βαθμίδα και κατά έτος

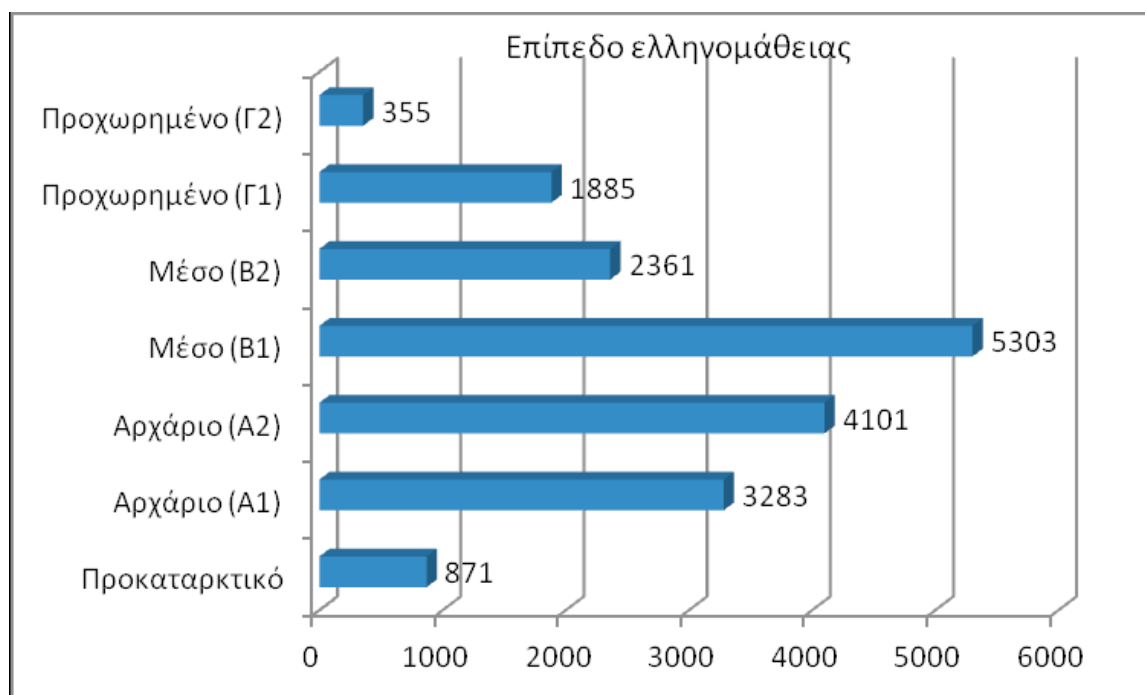
Σχ. Βαθμίδα	Αρ. Μαθητών			
	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Νηπιαγωγεία	275	567	490	91
Δημοτικά Σχολεία	1.280	2.498	3.769	2.103
Γυμνάσια	616	1.399	1.852	1.721
Λύκεια	104	243	674	567
Σχολεία πολλών βαθμίδων	34	94	30	120
Σύνολο	2.309	4.801	6.815	4.602

Πίνακας 4. Αριθμός μαθητών ανά βαθμίδα και κατά έτος

Είναι αξιοσημείωτο ότι περίπου 100 γλώσσες και διάλεκτοι αντιπροσωπεύονται ως μητρικές γλώσσες στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού που συμμετείχε στο Πρόγραμμα (βλ. Πίνακα 5) ενώ το Διάγραμμα 1 παρουσιάζει τη συνολική απεικόνιση του επιπέδου γλωσσομάθειας των μαθητών που συμμετείχαν στα συνεργαζόμενα σχολεία της Δράσης 2.

100 συνολικά γλώσσες και διάλεκτοι						
αγγλικά	αιγυπτιακά	αιθιοπικά	αλβανικά	αλγερικά	αμχαρικά	αραβικά
αραμαϊκά	αρμενικά	αφγανικά	αφρικανικά	βιετναμέζικα	βοσνιακά	βουλγαρικά
βραζιλιάνα	γαλλικά	γερμανικά	γεωργιανά	γιουγκοσλάβικα	γκανέζικα	δανέζικα
ελβετικά	εσθονικά	fulah	hindi	ιαπωνικά	ιμπόνικα	ινδικά
ινδονησιακά	ιρακινά	ιρανικά	ιρλανδικά	ισπανικά	ιταλικά	καζακικά
κενυατικά	κινεζικά	κονγκολέζικα	κορεατικά	κουρδικά	κρεολή	λετονικά
λευκορωσικά	λιβανέζικα	λιγκάλα	λιθουανικά	μαλαισιανά	μαλτέζικα	mandinka
μαροκινά	μολδαβικά	μπάγκλα	μπενγκάλι	μπινί	νορβηγικά	νταρί
ολλανδικά	ου	ουγγρικά	ουζμπεκικά	ουκρανικά	ουρντού	πακιστανικά
panjabi	pashto	περσικά	πολωνικά	πομακικά	ποντιακά	πορτογαλικά
ρομανί	ρουμανικά	ρωσικά	σερβικά	σημιτικά	σλαβομακεδονικά	σλοβακικά
σομάλι	σουαχίλι	σουδανικά	σουηδικά	σριλανκεζικά	συριακά	ταγκαλόγκ
τανζανικά	ταϊλανδικά	τιγκρίνια	τουρκικά	τσεχικά	τυνησιακά	φαρσί
φιλιππινέζικα	φινλανδικά	φλαμανδικά	χιλιανά	urhobo	yoruba	

Πίνακας 5. Γλώσσες και διάλεκτοι των μαθητών



Διάγραμμα 1. Επίπεδο γλωσσομάθειας μαθητών

4. Δράση 5: Ενίσχυση της μητρικής γλώσσας

Το αίτημα για διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την καταπολέμηση της ξενοφοβίας, την απουσία αρνητικών στερεοτύπων στα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ) και στα σχολικά βιβλία, καθώς και την έμφαση σε περιεχόμενα διδασκαλίας που αναδεικνύουν τα κοινά πολιτισμικά στοιχεία μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικούς πληθυσμούς (Banks, 1995· Gundara, 2000· Kesidou, 2004). Βασικό χαρακτηριστικό των διαπολιτισμικών ΑΠ είναι η παροχή στους μαθητές ευκαιριών εκμάθησης και ενίσχυσης της μητρικής τους γλώσσας ή της γλώσσας καταγωγής τους τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Κάτι τέτοιο δεν παρατηρείται συχνά στα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς (Arends, 2009), παρόλο που σύμφωνα με τα άρθρα 3 και 4 της Οδηγίας 77/486 των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (25.07.1977),¹⁶¹ οι χώρες υποδοχής μεταναστών υποχρεούνται να διδάσκουν σε συνεργασία με τις χώρες προέλευσης τη μητρική γλώσσα των μεταναστών. Επιπλέον, από το 2005 υπάρχει σαφής οδηγία από την Ευρωπαϊκή Ένωση οι αλλοδαποί μαθητές στη δημόσια εκπαίδευση να διδάσκονται τόσο τη γλώσσα της χώρας υποδοχής όσο και αυτήν της χώρας καταγωγής τους (Paradourou, 2009, σ. 162). Σε ελάχιστες χώρες (π.χ. Αυστραλία) υπάρχουν αμιγώς *δίγλωσσα προγράμματα*, στα οποία η διδασκαλία γίνεται στην επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής και στη μητρική γλώσσα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011, σ. 226). Στην Ελλάδα, παρόλο που η διδασκαλία της γλώσσας καταγωγής των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες παλιννοστούτων ή οικονομικών μεταναστών και φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει θεσμοθετηθεί σύμφωνα με τον νόμο 2413/1996 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην πραγματικότητα παραμένει ανεφάρμοστη (Sakellariou, 2007) και συχνά αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό και προκατάληψη, ειδικά σε περιπτώσεις που υπάρχει γεωπολιτική, οικονομική ή άλλου είδους ένταση με τη χώρα καταγωγής των μεταναστών (βλ. π.χ. Gogonas, 2009).

Η διδασκαλία της γλώσσας καταγωγής αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ενδυνάμωση της πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή, πέρα από τη γλωσσική και γνωστική του πρόοδο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011, σσ. 177-178), καθώς δημιουργεί διόδους σε εμπλουτισμένα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, ενώ παράλληλα διευρύνει τις επαγγελματικές τους επιλογές στο μέλλον (Gogonas, 2009). Ερευνητικά δεδομένα έχουν καταδείξει ότι η στοχευμένη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας επικουρεί σημαντικά την εκμάθηση της γλώσσας περιβάλλοντος (Bongartz, 2003, 2010) και, γενικότερα, η διγλωσσία αυξάνει τη μεταγλωσσική συνείδηση των μαθητών, ενισχύει τη γνωστική τους ικανότητα και επιτρέπει αρτιότερο και πιο ευέλικτο γνωστικό έλεγχο των γλωσσικών διεργασιών (Arends, 2009, σ. 75· Sakellariou, 2007). Σύμφωνα με τον Cummins (1992, 2001), για παράδειγμα, οι δίγλωσσοι μαθητές παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευχέρεια στην εναλλαγή γνωστικών λειτουργιών από τη μία γλώσσα στην άλλη, η οποία αντανακλάται και στις ευρύτερες ακαδημαϊκές τους δραστηριότητες. Από την άλλη, οι εν δυνάμει δίγλωσσοι μαθητές που δεν τους παρέχεται η δυνατότητα να ενισχύσουν τη διγλωσσία τους παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης τους σχολείου σε σχέση με εκείνους που τους δίνεται η ευκαιρία να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα (βλ. Rumbaut, 1995). Γενικά, η απώλεια της γλώσσας καταγωγής αφαιρεί από τους δίγλωσσους μαθητές τη δυνατότητα να ενδυναμώσουν την εικόνα τους για τον κόσμο και τους αποξενώνει από τα κοινωνικά δίκτυα της εθνικής τους κοινότητας. Σε επίπεδο σχολικής τάξης, η διγλωσσία καλλιεργείται και στη συνείδηση των υπόλοιπων μαθητών και, έμμεσα, συνεισφέρει στην καταπολέμηση ρατσιστικών συμπεριφορών, ενώ, σε παιδαγωγικό επίπεδο, υπογραμμίζει την ανάγκη για αποδοχή της γλωσσικής διαφορετικότητας και της εθνοπολιτισμικής ποικιλομορφίας, συνεισφέροντας στην ενίσχυση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο (Helot & Young, 2002· Sakellariou, 2007).

Στο ελληνικό σχολείο δεν υπάρχει πλαίσιο διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μαθητών από διαφορετικές χώρες καταγωγής, ούτε τα επίσημα ΑΠ ενσωματώνουν πληροφορίες σχετικές με την ιστορία και τον πολιτισμό των χωρών τους. Οι συγκεκριμένοι μαθητές παρακολουθούν ως επί το πλείστον το κανονικό σχολείο, το οποίο λειτουργεί χωρίς εξειδικευμένα προγράμματα, και μαθαίνουν τη γλώσσα καταγωγής τους από το οικογενειακό περιβάλλον ή από κοινοτικά σχολεία (βλ. Μαλιγκούδη, 2010). Εξαίρεση αποτελούν οι ΤΥ, παρόλο που και εκεί η πραγματικότητα απέχει πολύ από τις προθέσεις και τις σχετικές εξαγγελίες.¹⁶² Το σοβαρό αυτό κενό, δυστυχώς, υποθάλπει τις ισχυρές αφομοιωτικές τάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον μονογλωσσικό της χαρακτήρα, με αρνητικές επιπτώσεις στην παροχή ίσων ευκαιριών, στη μεγέθυνση των διακρίσεων και, κατ' επέκταση, στην ενίσχυση της ξενοφοβίας στα σχολεία (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011, σσ. 218-235).

Το θεσμικό κενό που παρατηρείται στη χώρα μας κάλυψε για ένα διάστημα 24 μηνών η Δράση 5 (<http://www.diapolis.auth.gr/index.php/2013-10-17-09-02-51>), η οποία διενεργήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούτων Μαθητών» και εφαρμόστηκε πιλοτικά κατά τις σχολικές

¹⁶¹ <http://www.iclhe.org/news/eu-council-directive-77-486-plans-to-abolish-mother-tongue-teaching-directive>

¹⁶² Για τους όρους λειτουργίας και οργάνωσης των Τάξεων Υποδοχής, όπως προσδιορίζονται από την υπ' αριθμ. Φ/10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789 τ. Β'/28.09.1999) βλ. την Υπουργική Απόφαση Γ1/708/07.09.1999 και την υπ αριθμ. Φ2/378/Γ1/1124/8-12-94 (ΦΕΚ 930 τ. Β') (<http://dim-sapon.rod.sch.gr/diafora/diap.agogi/taxeis%20ypodoxhs.htm>).

χρονιές 2010-11 και 2012-13. Σκοπός της συγκεκριμένης δράσης ήταν ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη μιας διδακτικής παρέμβασης που στόχευε στην ενίσχυση της μητρικής γλώσσας ή, καλύτερα, της γλώσσας καταγωγής των μαθητών του ελληνικού σχολείου που προέρχονται από άλλη χώρα, και οι οποίοι δεν είχαν την ευκαιρία να υποστηριχθούν για τη διατήρησή της έξω από το οικογενειακό τους περιβάλλον ή ακόμη και μέσα σ' αυτό. Συγκεκριμένα, απευθύνονταν σε παιδιά μεταναστών από την Αλβανία και την πρώην Σοβιετική Ένωση, χώρες προέλευσης των πολυπληθέστερων ομάδων αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες.¹⁶³ Απώτερη επιδίωξη της Δράσης 5 ήταν η αναγνώριση και η ενίσχυση της κληρονομιάς των μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, η αντιπροσώπευση του πολιτισμού των μαθητών αυτών τόσο στο διδακτικό υλικό (περιεχόμενο των γλωσσικών εγχειριδίων και του υποστηρικτικού υλικού) όσο και στο εκπαιδευτικό προσωπικό που ανέλαβε τη διδασκαλία, και φυσικά η ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων τόσο σε επικοινωνιακό όσο και σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Η δράση περιλάμβανε διάφορες δραστηριότητες, αλλά εδώ θα επικεντρωθούμε στα βασικά χαρακτηριστικά της διδακτικής παρέμβασης (§4.1) και κυρίως στην παραγωγή του γλωσσοδιδακτικού υλικού (§4.2).

4.1. Διδακτική παρέμβαση

Όπως διευκρινίστηκε στην αρχή, η παρέμβαση σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε πιλοτικά σε επιλεγμένα σχολεία της επικράτειας με μεικτό μαθητικό πληθυσμό κατά τα σχολικά έτη 2011-12 και 2012-13. Η εφαρμογή της έρευνας έγινε σε ένα δημοτικό σχολείο της Κρήτης, σε τρία δημοτικά σχολεία και δύο γυμνάσια της Θεσσαλονίκης, καθώς και σε ένα δημοτικό σχολείο της Αθήνας. Τα μαθήματα μητρικής γλώσσας τα παρακολούθησαν συνολικά 434 μαθητές, 86 από τις τάξεις του γυμνασίου¹⁶⁴ και 398 από τις τάξεις του δημοτικού.¹⁶⁵ Τα αριθμητικά στοιχεία που αφορούν τους επιμορφούμενους της Δράσης 5 του Προγράμματος παρουσιάζονται αναλυτικά στους Πίνακες 6 και 7:

Σχολείο	Αρχάριοι		Προχωρημένοι		Σύνολο
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	
3 ^ο Γυμνάσιο Κορδελιού	7	15	6	1	29
4 ^ο Γυμνάσιο Θεσ/νίκης	6	4			10
5 ^ο Δημοτικό Σταυρούπολης	13	8	2	4	27
6 ^ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Ελευθερίου - Κορδελιού	14	14	5	5	38
6/θέσιο Διαπολ. Δημοτικό Θεσ/νίκης	9	6			15
132 ^ο Δημοτικό Αθηνών	6	10	6	11	33
16 ^ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Χανίων*	27	39	10	10	86
*Λόγω περικοπών στον προϋπολογισμό του Προγράμματος, η διδασκαλία γλώσσας δεν ήταν εφικτό να συνεχιστεί τη δεύτερη χρονιά στην Κρήτη.	82	96	29	31	
	178		60		238

Πίνακας 6. Πίνακας μαθητών στα συνεργαζόμενα σχολεία της Δράσης 5 κατά τη σχολική περίοδο 2011-2012

¹⁶³ Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, ο κύκλος της παλιννόστησης ολοκληρώθηκε, ενώ παρατηρείται αυξημένη έλευση μεταναστών από ασιατικές και αφρικανικές χώρες αλλάζοντας δραματικά το προφίλ των μεταναστών μαθητών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011, σ. 113).

¹⁶⁴ Αν και οι συνεργάτες της Δράσης 5 απευθύνθηκαν σε αρκετά γυμνάσια, τα περισσότερα δεν θέλησαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα ενίσχυσης της γλώσσας καταγωγής, κυρίως λόγω της παράλληλης λειτουργίας άλλων δραστηριοτήτων, π.χ. ενισχυτική διδασκαλία, κατά τη μεσημεριανή ζώνη λειτουργίας τους.

¹⁶⁵ Στην πορεία των μαθημάτων αρκετοί μαθητές εγκατέλειψαν τα μαθήματα με κυριότερους λόγους τις παράλληλες εξωσχολικές δραστηριότητες αλλά και τη μετανάστευση ή τον επαναπατρισμό των οικογενειών τους.

Σχολείο	Αρχάριοι		Προχωρημένοι		Σύνολο
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	
3 ^ο Γυμνάσιο Κορδελιού	7	4	7	13	31
4 ^ο Γυμνάσιο Θεσ/νίκης	10	6	0	0	16
5 ^ο Δημοτικό Σταυρούπολης	21	17	5	5	48
6 ^ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Ελευθερίου - Κορδελιού	19	20	7	6	52
6/θέσιο Διαπολ. Δημοτικό Θεσ/νίκης	9	8	0	0	17
132 ^ο Δημοτικό Αθηνών	15	9	6	2	32
	81	64	25	26	
	145		51		196

Πίνακας 7. Πίνακας μαθητών στα συνεργαζόμενα σχολεία της Δράσης 5 κατά τη σχολική περίοδο 2012-2013

Ακολουθώντας το μοντέλο της Προσθετικής Προσέγγισης (Banks, 2004), τα μαθήματα της μητρικής γλώσσας πραγματοποιήθηκαν μετά την ολοκλήρωση του ημερήσιου κύκλου μαθημάτων, προσαρτήθηκαν δηλ. στο ισχύον ΑΠ. Παρόλο που η συγκεκριμένη πρακτική δεν είναι ιδανική (Ευαγγέλου, 2007, σσ. 156-157), οι θεσμικές προϋποθέσεις του Προγράμματος σε συνδυασμό με τους περιορισμούς που αντικειμενικά επέβαλε η λειτουργία των συνεργαζόμενων σχολείων δεν επέτρεψαν κάποια εναλλακτική επιλογή. Τα μαθήματα μητρικής γλώσσας σε κάθε τμήμα ήταν δύο (2) διδακτικές ώρες την εβδομάδα, ενώ η διεξαγωγή τους λάμβανε χώρα σε κάποια τάξη που είχε παραχωρηθεί από τον διευθυντή για τον σκοπό αυτόν, με τη μεσολάβηση ενός ημίωρου διαλείμματος μετά το πέρας των μαθημάτων. Οι μαθητές κατατάχθηκαν σε τμήματα αρχαρίων και προχωρημένων ύστερα από την εφαρμογή ενός ειδικά σχεδιασμένου γλωσσικού τεστ κατάταξης (βλ. §3.2.1), που πραγματοποιήθηκε στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Είχε προηγηθεί ενημέρωση των γονέων για τον σκοπό και τη λειτουργία των μαθημάτων γλώσσας, και η συμμετοχή των μαθητών προϋπέθετε τη γραπτή τους έγκριση. Αξίζει σ' αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών είχε ως κυρίαρχη γλώσσα την ελληνική (ειδικά στην περίπτωση των μαθητών αλβανικής καταγωγής) και παρουσίαζε βασική έως προχωρημένη γνώση της αλβανικής ή ρωσικής σε προφορικό επίπεδο, με περιορισμένη ή ανύπαρκτη ωστόσο γνώση δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης. Αυτό αναδείχθηκε τόσο από τα τεστ κατάταξης και αξιολόγησης της παρέμβασης όσο και από την ίδια τη διδακτική πράξη.

Την επιστημονική ομάδα που σχεδίασε την παρέμβαση αποτελούσαν γλωσσολόγοι, αλβανόφωνοι και ρωσόφωνοι συγγραφείς-δημιουργοί εκπαιδευτικού υλικού, παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί (στην πλειοψηφία τους φυσικοί ομιλητές της αλβανικής και της ρωσικής), καθώς και βοηθοί έρευνας για την τεχνική υποστήριξη των μαθημάτων, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της όλης διαδικασίας, ώστε το αναμενόμενο αποτέλεσμα να μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα καλής πρακτικής για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Καίριο ρόλο στον σχεδιασμό της στρατηγικής και στην υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης της Δράσης 5 είχε η αναπληρώτρια καθηγήτρια Αικ. Δημητριάδου (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας), η οποία ανέλαβε επίσης και τις επιμορφωτικές δράσεις προς τους εκπαιδευτικούς. Για την αξιολόγηση της παρέμβασης στο σύνολό της χρησιμοποιήθηκαν ερευνητικά εργαλεία ειδικά σχεδιασμένα από την ομάδα των παιδαγωγών και συγκεκριμένα (π.χ. φύλλο παρατήρησης, οδηγός συνέντευξης για τις εκπαιδευτικούς που δίδαξαν τη μητρική γλώσσα, ερωτηματολόγιο για τους βοηθούς έρευνας που παρακολούθησαν τις διδασκαλίες, βλ. Δημητριάδου κ.ά., 2012 και Revithiadou et al., 2013, για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των εργαλείων). Η εφαρμογή όλων των εργαλείων πραγματοποιήθηκε στην αρχή (Νοέμβριος) και στο τέλος (Μάιος) της διδακτικής παρέμβασης, ώστε να προκύψουν συγκριτικά αποτελέσματα που θα φωτίζουν την όλη διαδικασία και την αποτελεσματικότητά της (Δημητριάδου κ.ά., 2012).

Δυστυχώς, περιορισμοί χώρου δεν μας επιτρέπουν εκτεταμένη αναφορά σε όλες τις εκφάνσεις της παρέμβασης (π.χ. επιμόρφωση εκπαιδευτικών, θεωρητικό πλαίσιο, στρατηγικές της σύγχρονης διδακτικής που εφαρμόστηκαν, μεθοδολογία παρακολούθησης και αξιολόγησης της παρέμβασης, εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, δημογραφικά στοιχεία μαθητών και εκπαιδευτικών, ανταπόκριση μαθητών και εκπαιδευτικών στον διδακτικό σχεδιασμό κ.ά.). Κατά συνέπεια, θα επικεντρωθούμε σε κάποια βασικά συμπεράσματα, όπως αυτά

προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα μεθοδολογικά εργαλεία κατά τη δεύτερη χρονιά εφαρμογής της δράσης, και τις προτάσεις μας για βελτίωση ανάλογων παρεμβάσεων στο μέλλον.¹⁶⁶

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που δίδαξαν στους μαθητές τη γλώσσα καταγωγής τους, τα δεδομένα της παρακολούθησης κατέδειξαν ότι δέχονταν τη διαφορετικότητά τους και προωθούσαν τον σεβασμό γι' αυτήν τη διαφορετικότητα και την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση που τους παρέχεται, βάζοντας φραγμό σε στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις. Αναμένονταν επιπλέον να αναπτύξουν με ευελιξία μεθόδους και στρατηγικές, προκειμένου να κερδίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να βελτιώσουν τη συμμετοχή και την απόδοσή τους στο μάθημα, καθώς και να αξιολογήσουν κριτικά τις απόψεις τους για τη διδασκαλία. Έτσι, θα μπορούσαν να αναπτύξουν ικανότητες για την υπέρβαση των όποιων ελλείψεων ή αδυναμιών του εκπαιδευτικού υλικού και γενικότερα του σχεδιασμού της παρέμβασης, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις ήταν εγγενείς (προσθετική προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας, με όποια μειονεκτήματα συνεπάγεται αυτή λειτουργία των τμημάτων ενίσχυσης της μητρικής γλώσσας μια φορά την εβδομάδα μετά τη λήξη του κανονικού ωραρίου του σχολείου· διδασκαλία της μητρικής γλώσσας όχι ενσωματωμένη στο ΑΠ, από εκπαιδευτικούς διαφορετικούς από εκείνους της «κανονικής» τάξης των μαθητών κ.ά.). Με αυστηρά ακαδημαϊκά κριτήρια, η παρέμβαση που εφάρμοσε η Δράση 5 αποτελεί ένα παράδειγμα που προσέγγισε τα χαρακτηριστικά της καλής πρακτικής (Stevens & Sogolow, 2008), εμποδίστηκε όμως να την υλοποιήσει στον αναμενόμενο βαθμό εξαιτίας κάποιων παραγόντων: Πρώτον, παρά το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που δίδαξαν τη μητρική γλώσσα είχαν αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα και ένα άριστο επιστημονικό προφίλ, στην ουσία παρουσίαζαν κάποιο έλλειμμα παιδαγωγικής στην επαφή τους με τους μαθητές. Παρά τις επιμορφώσεις που έγιναν και τη στήριξη των παιδαγωγών-βοηθών, ήταν απαραίτητες διαρκείς διαδικασίες ανατροφοδότησης, διόρθωσης και πειραματισμού πάνω σε προσπάθειες βελτίωσης της διδασκαλίας. Δεύτερον, δεν διευκόλυνε καθόλου το έργο των εκπαιδευτικών η έλλειψη συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς της «κανονικής» τάξης, με τον διευθυντή του σχολείου και –σε κάποιο βαθμό– και με τους γονείς. Παρ' όλα τα προαναφερθέντα προβλήματα, με όρους σχολικής (και όχι ακαδημαϊκής) προσέγγισης της σχολικής πρακτικής, η ρεαλιστική εκτίμηση των αποτελεσμάτων στο σύνολό τους υπήρξε πολύ θετική.

Η επιτυχία εφαρμογής της παρέμβασης αναδεικνύεται από πολλά στοιχεία που διατρέχουν τα δεδομένα, τα οποία συλλέχθηκαν μέσα από τα ερευνητικά εργαλεία. Αρχικά, το γεγονός ότι τα παιδιά δηλώνουν στην πρώτη τους συνέντευξη ότι η γλώσσα που μιλούν στο σπίτι είναι τα ελληνικά και έπειτα ότι πλέον μιλούν και τη μητρική τους. Πολλά παιδιά που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα χρησιμοποιούν μόνο την ελληνική γλώσσα και αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης των γονέων τους και των αλλοδαπών συγγενών τους. Το γεγονός πως στη δεύτερη συνέντευξη απαντούν πως μιλούν και τη γλώσσα καταγωγής τους στο σπίτι είναι πολύ ενθαρρυντικό και δηλώνει πως ένας βασικός στόχος του προγράμματος έχει επιτευχθεί. Επίσης, πολλοί μαθητές στην τελική τους συνέντευξη δηλώνουν πως τη θεωρούν πλέον εύκολη. Η επαφή που είχαν ως τότε με τη γλώσσα καταγωγής τους μπορεί να ήταν μόνο προφορική ή ακόμη και μηδενική. Μόλις όμως άρχισαν να ασχολούνται και να έρχονται σε επαφή με αυτήν, σιγά σιγά εξοικειώνονταν και την αγαπούσαν όλο και περισσότερο. Επομένως, ο τρόπος διδασκαλίας και η περαιτέρω γνώση τους για τη μητρική τους γλώσσα τους έκανε να τη θεωρούν εύκολη και να την αγαπήσουν παραπάνω. Γενικά, όλοι οι μαθητές, χωρίς καμία εξαίρεση, έχουν θετικά συναισθήματα που έρχονται σε επαφή με τη μητρική τους γλώσσα. Η δεύτερη συνέντευξη το μόνο που αποδείκνυε ήταν πως τα συναισθήματα αυτά παραμένουν θετικά ή έχουν γίνει ακόμη πιο έντονα. Οι μαθητές στο τέλος της παρέμβασης δήλωσαν ευχαριστημένοι, επειδή έμαθαν να γράφουν και να διαβάζουν στη μητρική τους γλώσσα, ενώ μέχρι τότε τη χρησιμοποιούσαν μόνο στον προφορικό λόγο. Επομένως, μπορεί να υποστηριχτεί ότι στα τμήματα ενίσχυσης της μητρικής γλώσσας πολλά παιδιά βρήκαν μια «όαση» μέσα στις σκληρές συνθήκες στις οποίες ζουν (χωρίς τους γονείς τους, με πολλά άτομα στο σπίτι, με οικονομική δυσπραγία κ.λπ.), συναντώντας μάλιστα εκεί πολλά στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Βέβαια, το γεγονός ότι η δράση στέφθηκε από επιτυχία οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός πως οι γονείς των μαθητών εξέλαβαν πολύ θετικά την κίνηση αυτή και στήριζαν σε μεγάλο βαθμό τις φιλότιμες προσπάθειες των παιδιών τους να μάθουν τη γλώσσα καταγωγής τους.

Υπήρχαν ωστόσο και κάποια αρνητικά σημεία, όπως προέκυψαν από τα ερευνητικά δεδομένα. Τα τμήματα ενίσχυσης της μητρικής γλώσσας είχαν σε μεγάλο βαθμό φροντιστηριακό χαρακτήρα, καθώς ήταν αποκομμένα από την υπόλοιπη σχολική ζωή. Εξάλλου οι εκπαιδευτικοί των «κανονικών» τμημάτων του σχολείου έμειναν μακριά από την όλη διαδικασία. Η προσθετική προσέγγιση στη διαδικασία υπαγωγής της παρέμβασης

¹⁶⁶ Οι επόμενες παράγραφοι της παρούσας ενότητας αντλούνται από το παραδοτέο ΕΠ5.3.8 της Δράσης 5 (συγγραφική ομάδα: Αικ. Δημητριάδου, αναπληρώτρια καθηγήτρια, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και Σ. Αναστασιάδου, αναπληρώτρια καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας· βοηθοί συγγραφής και επιμέλεια κειμένου: Γ. Μαρκόπουλος και Π. Μάνου, Τμήμα Φιλολογίας, ΑΠΘ).

στο ισχύον ΑΠ λειτούργησε καλύτερα τη δεύτερη χρονιά εφαρμογής, με κάποια ωστόσο αρνητικά σημεία (π.χ. κουρασμένοι μαθητές, τμήματα αποκομμένα από τον γενικό κορμό μαθημάτων του σχολείου, απουσία συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς των «κανονικών» τάξεων κ.ά.). Οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν τη γλώσσα είχαν άριστη γλωσσική κατάρτιση ως φυσικοί ομιλητές της ρωσικής και της αλβανικής, ωστόσο δεν χρησιμοποίησαν σε εκτεταμένο βαθμό ευέλικτες μεθόδους της σύγχρονης διδακτικής για μεικτές τάξεις.

Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης και των εκτιμήσεων που διαμορφώθηκαν, προκύπτουν οι εξής προτάσεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας / γλώσσας καταγωγής: Πρώτον, είναι απαραίτητη η οργάνωση ολοκληρωμένων επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να διδάξουν τις γλώσσες καταγωγής πριν και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, γιατί από γλωσσολογική άποψη η διδασκαλία αυτού του είδους διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν κατάρτιση στην ενσωμάτωση και χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία και να έχουν αναπτύξει ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που αφορούν τόσο τη διαμόρφωση της προσωπικής διδακτικής τους θεωρίας όσο και τις γνώσεις τους σχετικά με τον κοινωνικό αποκλεισμό και τις διακρίσεις σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο (Campbell et al., 2002· Bowe, 2005· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011, σσ. 80-81). Δεύτερον, είναι υποχρεωτική η δημιουργία –σε συνεργασία με τους συλλόγους γονέων και τον διευθυντή του σχολείου– ενός άλλου πλαισίου λειτουργίας των τμημάτων ενίσχυσης της γλώσσας καταγωγής, το οποίο θα είναι ενταγμένο καλύτερα στο ισχύον πρόγραμμα του σχολείου (ιδιαίτερα από άποψη ωραρίου).

4.2. Σχεδιασμός και παραγωγή γλωσσοδιδασκτικού υλικού

Στο πλαίσιο της Δράσης 5 έχουν παραχθεί δύο γλωσσικά τεστ κατάταξης, έντυπο γλωσσοδιδασκτικό υλικό που περιλαμβάνει δύο εγχειρίδια (αλβανική), μία γραμματική (αλβανική) και μία γραμματική με κείμενα και ασκήσεις (ρωσική), και επίσης έχει δημιουργηθεί ένα ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο περιλαμβάνει κείμενα και ασκήσεις/δραστηριότητες διαβαθμισμένου επιπέδου για την εκμάθηση της αλβανικής και της ρωσικής, με απώτερο σκοπό τη διατήρηση και ενίσχυση της γλώσσας καταγωγής των (δυνάμει) δίγλωσσων μαθητών. Ο σχεδιασμός και η παραγωγή του υλικού έγινε υπό την επιστημονική καθοδήγηση της αναπληρώτριας καθηγήτριας Α. Ρεβυθιάδου (ΑΠΘ) και του επίκουρου καθηγητή Β. Σπυρόπουλου (ΕΚΠΑ). Το υλικό είναι διαθέσιμο από την ιστοσελίδα της δράσης σε μαθητές και εκπαιδευτικούς όλης της επικράτειας.¹⁶⁷ Και πάλι για λόγους περιορισμού χώρου, εστιάζουμε στις αρχές σχεδιασμού και στα βασικά χαρακτηριστικά των εγχειριδίων της αλβανικής και του ηλεκτρονικού μαθησιακού περιβάλλοντος.¹⁶⁸ Αξίζει να σημειωθεί ότι η καινοτομία του γλωσσοδιδασκτικού υλικού έγκειται στο ότι σχεδιάστηκε αποκλειστικά για νεαρούς μαθητές που έχουν κατά βάση ως κυρίαρχη γλώσσα την ελληνική και γλώσσα καταγωγής την αλβανική ή τη ρωσική.

4.2.1. Εγχειρίδια διδασκαλίας της αλβανικής¹⁶⁹

Για τους σκοπούς της Δράσης 5 δημιουργήθηκαν δύο εγχειρίδια για τη διδασκαλία της αλβανικής *Mësojmë Shqip I* (επίπεδο Α1/Α2) και *Mësojmë Shqip II* (επίπεδο Α2/Β1) και μια συνοδευτική γραμματική με τα βασικά γραμματικά φαινόμενα που αναφέρονται σ' αυτά. Το γλωσσοδιδασκτικό υλικό απευθύνεται σε μαθητές δημο-

¹⁶⁷ Τα τεστ κατάταξης είναι αναρτημένα στην ιστοσελίδα: <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/2013-10-17-09-02-51/-53>, και το έντυπο υλικό στην ιστοσελίδα: <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/2013-10-17-09-02-51/-52>. Το έντυπο υλικό για την αλβανική έχει παραχθεί από την Α. Ρόντου-Γκόρου σε συνεργασία με τη Μ. Σουκαλοπούλου. (Η γραφιστική του επεξεργασία έγινε με την εθελοντική συμμετοχή της Αλεξάνδρας Μαυρίδου.) Το αρχείο εγκατάστασης για το ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να το κατεβάσει κανείς από την ιστοσελίδα του Προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούτων Μαθητών» που αναφέρεται στα 7 Κλειδιά (<http://www.diapolis.auth.gr/index.php/2013-10-17-09-02-51/7-keys-of-dragon>). Απαιτείται ειδικός κωδικός που μπορεί να τον προμηθευτεί ο ενδιαφερόμενος με αποστολή email στο diapolis-drasi5@lists.auth.gr.

¹⁶⁸ Το υλικό για το ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον που αφορά την αλβανική έχει παραχθεί από την Α. Ρόντου-Γκόρου σε συνεργασία με τη Μ. Σουκαλοπούλου, ενώ το υλικό της ρωσικής έχει σχεδιαστεί και υλοποιηθεί από την Τάνια Ζουραβλιόβα με τη βοήθεια του Αλέξανδρου Νικολαΐδη. Υπεύθυνοι για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του ηλεκτρονικού (διαδραστικού) υλικού είναι η Δρ. Β. Καζούλλη (επίκουρη καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου) και ο Δρ. Ι. Σπαντιδάκης (αναπληρωτής καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης). Την τεχνική υλοποίηση έχουν αναλάβει οι: Χ. Ζάρρας & Κ. Κωνσταντουδάκης (Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών, Εργαστήριο Ηλεκτροακουστικής, ΑΠΘ), ενώ η γραφιστική επεξεργασία έχει γίνει από τον Νέστορα Πελέσογλου (Nightbreed Creative). Η υλοποίηση του περιβάλλοντος διήρκεσε 24 μήνες (01.04.2011-31.03.2013). «Τα 7 Κλειδιά του Δράκου», τα οποία είναι διαθέσιμα στην ιστοσελίδα της Δράσης 5 (<http://www.diapolis.auth.gr/index.php/2013-10-17-09-02-51/7-keys-of-dragon>), βραβεύθηκαν με το Ευρωπαϊκό Σήμα Γλωσσών 2013 (Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθηση, ΙΚΥ) που απονέμεται σε καινοτόμα προγράμματα διδασκαλίας και εκμάθησης ξένων γλωσσών. Η παρούσα ενότητα βασίζεται στη δημοσίευση της Ρεβυθιάδου κ.ά. (υπό έκδοση).

¹⁶⁹ Η ενότητα βασίζεται στη δημοσίευση των Ρόντου-Γκόρου κ.ά. (2013).

τικού, ηλικίας 8-13 ετών, με ανύπαρκτη έως μεσαία/καλή γνώση της αλβανικής.

Βασικοί στόχοι του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο περιλαμβάνει το εγχειρίδιο του μαθητή, ήταν:

- η ενίσχυση της γλώσσας καταγωγής με απώτερο σκοπό τη διατήρηση της διγλωσσίας,
- η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να επικοινωνούν αποτελεσματικά τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο,
- η κατανόηση, από την πλευρά των μαθητών, της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας, ως συστήματος (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία) που παρουσιάζει ομοιότητες και διαφορές με το γραμματικό σύστημα της κυρίαρχης γλώσσας (ελληνική), και
- η ευαισθητοποίηση των παιδιών σε διαπολιτισμικά θέματα και σε θέματα της σύγχρονης ζωής.



Εικ. 5. Εγχειρίδια αλβανικής *Mësojmë Shqip I* και *Mësojmë Shqip II*

Ο σχεδιασμός και η συγγραφή του υλικού (θεματικών ενοτήτων, κειμένων, δραστηριοτήτων, γραμματικών δομών, λεξιλογίου, γλωσσικών παιχνιδιών) υπαγορεύθηκαν από γλωσσολογικές και παιδαγωγικές αρχές που ήταν προσαρμοσμένες στις γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού (Tomlinson, 2011). Έμφαση επίσης δίνεται στην αντιπαραβολική *ανάλυση γλωσσών και γλωσσικών λαθών* μέσω της ανίχνευσης των σημείων δομικής διαφοράς αλβανικής-ελληνικής, τα οποία μελετώνται ως περιοχές πιθανής δυσκολίας (James, 1997, σσ. 14, 184). Για παράδειγμα, αξιοποιήθηκαν τα πορίσματα της συγκριτικής ανάλυσης των δύο γλωσσών, αλβανικής-ελληνικής, σε επίπεδο φωνολογίας, μορφολογίας και σύνταξης –την οποία πραγματοποίησε ομάδα γλωσσολόγων σε παράλληλη υποδράση της Δράσης 5–,¹⁷⁰ καθώς και οι μηχανισμοί της μεταφοράς και της παρεμβολής γραμματικών δομών από τη γλώσσα-αφετηρία (στην περίπτωση μας, την ελληνική) στη γλώσσα-στόχο (αλβανική).

Οι βασικές παιδαγωγικές αρχές οι οποίες ενέπνευσαν τον σχεδιασμό και τη συγγραφή του υλικού αποτελούν έναν συγκερασμό αρχών σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας, όπως αυτή της επικοινωνιακής προσέγγισης με έμφαση στη γραμματική διδασκαλία (Canale & Swain, 1995· Lightbown & Spada, 1990, 2006· Seedhouse, 1997· Long & Robinson, 1998· Ellis, 2002· Μήτσης 2004, μ.ά.), της *διδασκαλίας βάσει της γλωσσικής επεξεργασίας* (*Processing Instruction*, VanPatten, 1996,

¹⁷⁰ Οι συγκριτικές μελέτες είναι προσβάσιμες σε δύο μορφές (εκτενή και απλουστευμένη) από την εξής ιστοσελίδα: <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/2013-10-17-09-02-51/-52>.

2002, 2004) και της εστίασης στον τύπο (*Focus on Form*, Doughty & Williams, 1998), της κειμενοκεντρικής προσέγγισης (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999· Κωστούλη, 2001) και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 2004). Ειδικότερα, η επιλογή των θεματικών των κειμένων, των γραμματικών δομών και των αντίστοιχων δραστηριοτήτων, του λεξιλογίου και των γλωσσικών παιγνίων είχε σαφή μαθητοκεντρικό παιδαγωγικό προσανατολισμό με βασικό άξονα τις γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού-στόχου. Το υλικό περιλαμβάνει πολλές ασκήσεις προφορικής επικοινωνίας αναφορικά με την Αλβανία και τον πολιτισμό της, ενώ η παραγωγή γραπτού λόγου ενισχύθηκε με δραστηριότητες όπως σχεδιασμός κάρτας γενεθλίων, κατασκευές, κολάζ κ.λπ.

Ενδεικτικά παραθέτουμε στις Εικ. 6 και 7 στοχευμένες αντιπαραβολικές ασκήσεις γραμματικής φύσης που εστιάζουν σε φαινόμενα στα οποία αναμένεται επίδραση των μηχανισμών μεταφοράς και παρεμβολής από την ελληνική στην αλβανική, και ευαισθητοποιούν τους μαθητές τόσο στο φωνολογικό σύστημα της αλβανικής, όπως αυτή που περιγράφεται στην Εικ. 6 και καλεί τον μαθητή να κάνει συγκεκριμένες ορθογραφικές επιλογές, όσο και στο μορφοσυντακτικό σύστημα, όπως η άσκηση της Εικ. 7, στην οποία ο μαθητής καλείται να χρησιμοποιήσει στο κατάλληλο περιβάλλον την αφαιρετική πτώση, η οποία απουσιάζει από το ελληνικό πτωτικό σύστημα, ή να βάλει στην κατάλληλη θέση τον επιθετικό προσδιορισμό.

3. Υπογράμμισε το γράμμα **ë** στις παρακάτω λέξεις. Διάβασε τις λέξεις.

Nënvizo shkronjën **ë** në fjalët e mëposhtme.

Ëndërr, është, nënë, këngë, vëlla, bukë, vajzë, shtëpi, këmishë, shkollë, nxënë.

4. Υπάρχει στην ελληνική γλώσσα φθόγγος (ήχος) σαν το **ë**;

A ka në gjuhën greke tingull si **ë** ja?

Po Jo

5. Βάλε στη σωστή θέση τα γράμματα **ç** και **q**.

Vendos shkronjën **ç** dhe **q** në vendin e duhur.

_un, _en, re _el, _ershi, _adër, _orrape, _ytet

7. Βάλε στη σωστή θέση τα γράμματα **gj** και **xh**.

Vendos shkronjat **gj** dhe **xh** në vendin e duhur.

_yshi, _aketa, mën _esi, _epi, _eli, qen _i

8. Βάλε στη σωστή θέση τα γράμματα **r** και **rr**.

Vendos shkronjat **r** dhe **rr** në vendin e duhur.

_adio, obo _ka ige, _aketë, _obot, _osë, e _ë, a _a, _ush

9. Υπάρχει στην ελληνική γλώσσα φθόγγος (ήχος) σαν το **rr**;

A ka në gjuhën greke tingull si **rr**-ja?

Po Jo



Εικ. 6. Ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας

2 Βοήθησε τη Βαλμπίνα να βάλει τα ουσιαστικά της παρένθεσης στην αφαιρετική πτώση για να ολοκληρώσει το άρθρο για το καρναβάλι της Κορυτσάς.

Ndihmo Valbonën të vendosë emrat në kllapa në rrasën rrjedhore dhe të plotësojë shkrimin për karnavalet e Korçës.

Një traditë e vjetër në qytetin e Korçës, që është rikthyer përsëri para disa **vitesh** (**vit**) është edhe festimi i Karnavaleve. Karnavalet e Korçës, të gëzueshme dhe të zhurmshme, shumëngjyrëshe dhe mjaft të çuditshme, sjellin para mijëm _____ (qytetar), nurin e dikurshejmë të karnavalit. Karnavalet e Korçës e kanë zanafillën e tyre që prej _____ (vit) 30 të shekullit të kaluar. Festa e karnavaleve në qytetin e Korçës zhvillohej në dy ditë. Ditën e diel të Karnavalit një grup _____ (fëmijë), _____ (djalë) dhe _____ (vajzë) të cilët quheshin "Rogëçët e vegjël" vishnin rroba që sajonin nënat e tyre.

Djemtë vishnin rroba _____ (vajzë), ndërsa vajzat vishnin rroba _____ (djalë).

Fëmijëve u blinin edhe maska, kapela prej _____ (letër) dhe i ngjyrosnin në fytyrë me bojë. Grupe _____ (fëmijë) gumëzhijnë me harenë e tyre në sokakët e qytetit të Korçës dhe hyjnë nëpër shtëpitë e qytetit të veshur me maska. Në mbrëmje kalojnë në paradë

(Karnaval) grupe të ndryshme sipas shoqërive të caktuara në bulevardin kryesor të qytetit.

128

6 Υάχνεις στην τσάντα σου και βγάζεις μπροστά σου έναν χάρακα, ένα μολύβι και μια γόμα. Τα περιγράφεις, χρησιμοποιώντας επιθέτα.

Kërko në çantën e shkollës dhe nxirr mbi bankë, një vizore, një laps dhe një gomë. Përshkruaji ato duke përdorur mbiemra.

Vizorja ime është plastike, e gjatë, dhe ka ngjyrë blu. Është e lehtë dhe e lirë.

Lapsi im është

.....

131

Εικ. 7. Ασκήσεις μορφοσυντακτικής ενημερότητας

4.2.2. Ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον¹⁷¹

Έχει υποστηριχθεί ότι τα πολυμέσα ως διδακτικά εργαλεία βοηθούν σημαντικά στη δημιουργία ενός ποιοτικότερου περιβάλλοντος γλωσσικής εκμάθησης και ενισχύουν τους μαθητές στην ανάπτυξη θετικών προσδοκιών και ισχυρών κινήτρων γι' αυτήν (βλ. Chapelle, 2001· Beatty, 2003· Hubbard, 2009· μ.ά.). Το ΗΜΠ «Τα 7 Κλειδιά του Δράκου» έχει σχεδιαστεί για να λειτουργεί ως βοηθητικό υλικό, συμπληρωματικό προς αυτό που χρησιμοποιείται στα μαθήματα που πραγματοποιούνται μέσα στη σχολική τάξη, παρέχοντας στον χρήστη τη δυνατότητα για αυτόνομη εξάσκηση, καθώς του επιτρέπει να επιλέξει μια μεγάλη ποικιλία ασκήσεων και δραστηριοτήτων με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας σε ένα θελκτικό περιβάλλον, το οποίο είναι διαδραστικό και έχει τη μορφή ενός παιχνιδιού-αναζήτησης. Το πολυμεσικό ΗΜΠ περιλαμβάνει κείμενα, ασκήσεις και στοχευμένο γλωσσοδιδασκτικό υλικό με βάση πορίσματα που προέκυψαν από τη συγκριτική μελέτη της αλβανικής-ελληνικής και της ρωσικής-ελληνικής αλλά και την ανάλυση των γλωσσικών λαθών των μαθητών στα τεστ κατάταξης. Απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 9-13 ετών και αφορά δύο επίπεδα γλωσσομάθειας, επίπεδο αρχαρίων (A1/A2) για τη ρωσική και επίπεδο προχωρημένων (A2/B1) για την αλβανική, ενώ η ελληνική χρησιμοποιείται επικουρικά. Για παράδειγμα, οι εκφωνήσεις των ασκήσεων/δραστηριοτήτων είναι δίγλωσσες, κάτι που άλλωστε απαιτείται στα αρχικά επίπεδα γλωσσομάθειας. Καθώς οι γλωσσικές δεξιότητες του μαθητικού πληθυσμού –όσον αφορά τη γλώσσα-στόχο– βασίζονταν πρωτίστως στην επικοινωνία με μέλη της οικογένειας και περιορίζονταν κυρίως στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου, στην εμπέδωση βασικών γραμματικών δομών των γλωσσών-στόχων αλλά και στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου.

Πιο συγκεκριμένα, ενσωματώθηκαν εργαλεία και χαρακτηριστικά τα οποία είναι προσβάσιμα στη διδασκαλία γλωσσών σε ένα μοναδικό περιβάλλον, το οποίο θα εξυπηρετεί τις ειδικές γλωσσικές ανάγκες των χρηστών του, ενώ συγχρόνως θα είναι εύκολο στη χρήση και από τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, οι βασικοί στόχοι στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των «7 Κλειδιών» ήταν:

- να αναπτυχθεί ένα σύστημα που θα έχει ως χρήστες τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς,
- να εμπλακούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στη δημιουργία γλωσσικού υλικού για το περιβάλλον, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ειδικές ανάγκες των μαθητών τους,
- να ικανοποιηθούν οι εξειδικευμένες ανάγκες των μαθητών ενισχύοντας όλες τις πτυχές της γλωσσικής τους ενημερότητας (γραμματική, χρήση της γλώσσας, ακαδημαϊκός λόγος κ.λπ.),
- να καλυφθούν διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας,
- να προσφερθούν κίνητρα για την αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή και μεταξύ ομάδων μαθητών,
- να δοθεί στον μαθητή ο έλεγχος της μάθησης και να του προσφέρεται χρήσιμη ανατροφοδότηση σε όσο το δυνατόν περισσότερες δραστηριότητες,
- να δημιουργηθεί ένα φιλικό και ευκολόχρηστο περιβάλλον για όλους τους χρήστες.

Παρακάτω περιγράφουμε με κάποια λεπτομέρεια τη δομή των «7 Κλειδιών» και τις βασικές εφαρμογές τους, εστιάζοντας στις τεχνικές λεπτομέρειες και στις γλωσσολογικές και παιδαγωγικές συνιστώσες που ακολουθήθηκαν στον σχεδιασμό τους και στην παραγωγή του γλωσσοδιδασκτικού υλικού.

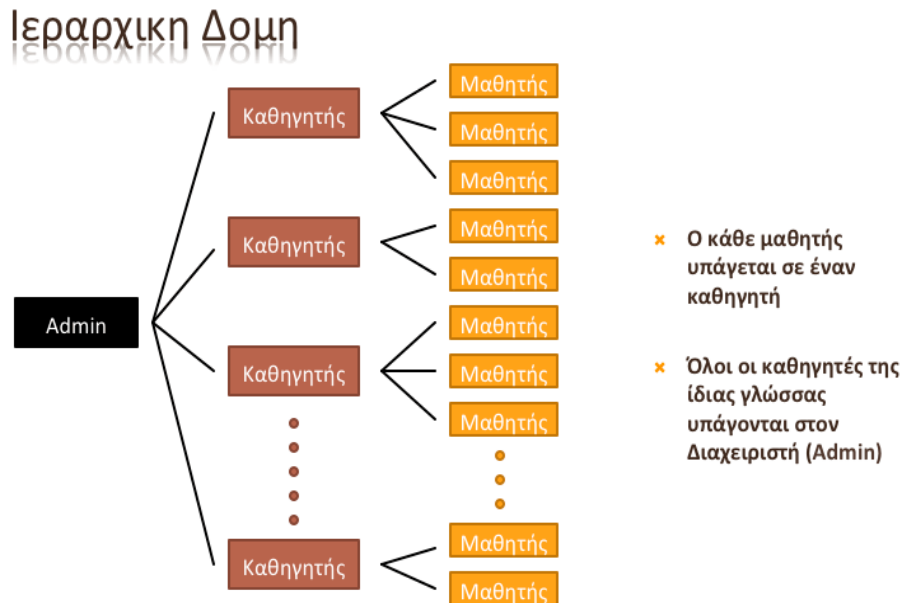
Η αρχιτεκτονική δομή.

Τα «7 Κλειδιά» χρησιμοποιούν μια πυραμιδοειδή οργάνωση χρηστών, η οποία απεικονίζεται στην Εικ. 8, και περιλαμβάνει τις ακόλουθες επιμέρους κατηγορίες εύχρηστων εφαρμογών:

- την πλατφόρμα του χρήστη, η οποία περιέχει τα κείμενα και τις συνοδευτικές ασκήσεις, και στην οποία θα εστιάσουμε σ' αυτό το κεφάλαιο,
- την πλατφόρμα του εκπαιδευτικού, η οποία περιλαμβάνει:
 - τη δημιουργία νέου λογαριασμού για τους χρήστες,
 - την εποπτεία της επίδοσης του μαθητή στις ασκήσεις κλειστού τύπου,
 - τη διόρθωση εκθέσεων,
 - την ανάρτηση επιλεγμένων εργασιών των μαθητών στο ηλεκτρονικό περιοδικό (βλ. παρακάτω),
 - την επικοινωνία με τους μαθητές μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων (βλ. παρακάτω),
- την πλατφόρμα του διαχειριστή, που αφορά:
 - δημιουργία λογαριασμών για τους εκπαιδευτικούς,
 - διόρθωση/τροποποίηση κειμένων και ασκήσεων,

¹⁷¹ Η ενότητα βασίζεται στις ακόλουθες δημοσιεύσεις: Ρεβυθιάδου κ.ά. (υπό έκδοση) και Revithiadou et al. (2015), στις οποίες παραπέμπεται ο ενδιαφερόμενος αναγνώστης για περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με τις επιμέρους πλατφόρμες εφαρμογών αλλά και για το εκπαιδευτικό υλικό.

- προσθήκη νέου υλικού,
- επικοινωνία μεταξύ διαχειριστή και εκπαιδευτικών,
- ανάρτηση ανακοινώσεων.



Εικ. 8. Ιεραρχική δομή εφαρμογών μαθητή-εκπαιδευτικού-διαχειριστή

Η πλατφόρμα του χρήστη.

Το περιβάλλον της εφαρμογής του μαθητή-χρήστη έχει το στήσιμο παιχνιδιού φαντασίας, με γραφικά που παραπέμπουν σε gothic ιστορίες. Πιο συγκεκριμένα, επινοήθηκε ένα σενάριο βάσει του οποίου ο χρήστης καλείται να βοηθήσει τον Βοηθό-Μάγο να απελευθερώσει τον Μάγο-Δάσκαλό του, τον οποίο έχει φυλακίσει ένας Δράκος (Εικ. 9). Η αποστολή ολοκληρώνεται όταν ο χρήστης αντεπεξέλθει με επιτυχία σε έναν ορισμένο αριθμό ασκήσεων και συγκεντρώσει τους απαιτούμενους πόντους, δηλ. τα 7 κλειδιά. Στην προσπάθεια αυτή ο χρήστης έχει ως βοηθούς δύο χαρακτήρες-καρτούν: τον Δράκο και τον Βοηθό του Μάγου (Εικ. 10).



Εικ. 9. Η εισαγωγή του παιχνιδιού



Εικ. 10. Το τέλος του παιχνιδιού

Το εκπαιδευτικό υλικό οργανώνεται σε 5 ενότητες για κάθε γλώσσα. Ο πυρήνας κάθε ενότητας είναι ένα κείμενο, συγκεκριμένου επιπέδου γλωσσομάθειας, το οποίο συνοδεύεται από ασκήσεις τριών διαφορετικών τύπων εστίασης (βλ. παρακάτω) και τριών επιπέδων δυσκολίας, ώστε να ικανοποιούνται οι διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή. Η πλοήγηση στο περιβάλλον είναι εξαιρετικά απλή, καθώς χρησιμοποιούνται ευρέως αναγνωρίσιμα σύμβολα (π.χ. αφτί για τις ακουστικές ασκήσεις και την ανάγνωση, αριστερό/δεξί βέλος για τη μετακίνηση στην προηγούμενη ή επόμενη σελίδα κ.λπ.). Επιπλέον, όλα τα στοιχεία πλοήγησης είναι ανά πάσα στιγμή διαθέσιμα, και παράθυρα ανάδυσης επεξηγούν τα κουμπιά με μικρή παράταση της παραμονής του ποντικού στο εικονίδιο.

Εκτός από το εκπαιδευτικό υλικό, τα «7 Κλειδιά» περιλαμβάνουν και τέσσερα επιπλέον χαρακτηριστικά:

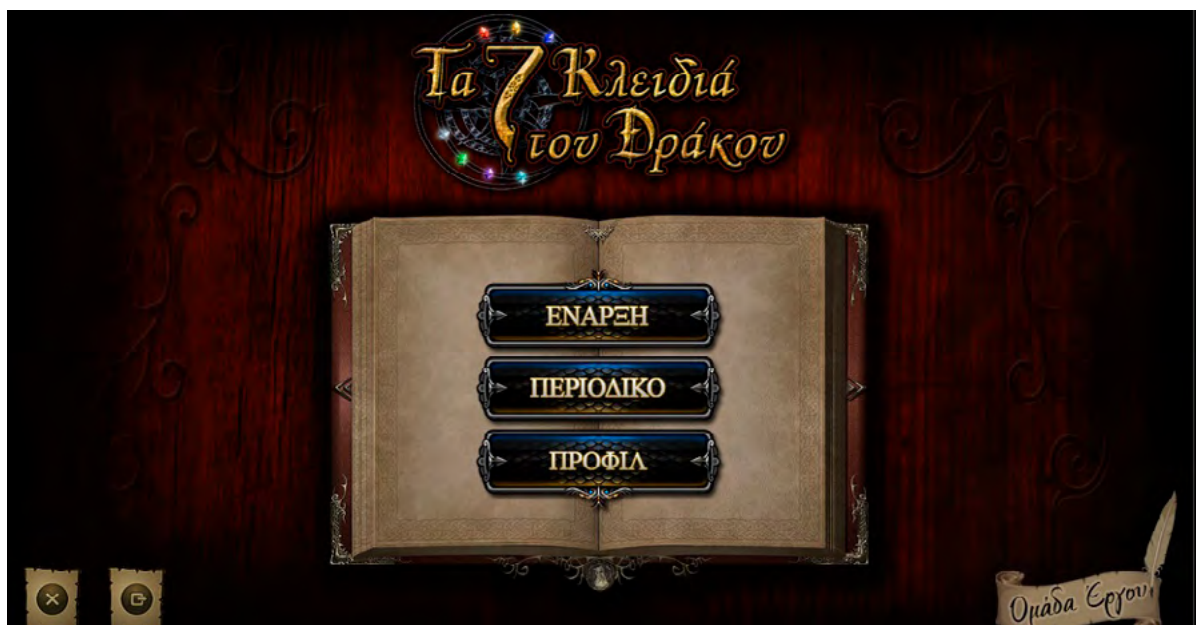
- Το *προφίλ* (Εικ. 11), το οποίο δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή-χρήστη να αποκτήσει τον έλεγχο της μαθησιακής εμπειρίας (Little, 1991), καθώς μπορεί να παρακολουθήσει την πρόοδό του στις διάφορες δραστηριότητες μέσω μιας μπάρας που απεικονίζει τον αριθμό των δραστηριοτήτων στις οποίες έχει εμπλακεί. Επίσης, εδώ ο χρήστης ενημερώνεται για τον αριθμό των κλειδιών που έχει κερδίσει για την απελευθέρωση του Μάγου. Παράλληλα, περιλαμβάνει ένα σύστημα μεταλλίων για διαφορετικού τύπου δραστηριότητες, τα οποία απονέμεται κάθε φορά στον μαθητή με την καλύτερη επίδοση σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα (π.χ. «Είσαι Ρήτορας, αήττητος στη συγγραφή δοκιμίου»), μέχρις ότου κάποιος άλλος μαθητής πετύχει καλύτερο σκορ.
- Το *portfolio*, στο οποίο ο κάθε μαθητής μπορεί να ανεβάσει τις δραστηριότητες που του αρέσουν και να τις μοιραστεί με τους συμμαθητές του.

Αυτή η πρωτοποριακή λογική ανταγωνιστικού παιχνιδιού, την οποία η ομάδα εργασίας εμπνεύστηκε από τη σύγχρονη τάση στα computer games, παρέχει επιπλέον κίνητρο στους μαθητές για εμπλοκή στη διαδικασία μάθησης. Μάλιστα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης (Little, 2004· Schwienhorst, 2007), η παρακολούθηση της εξέλιξης από τον ίδιο τον μαθητή (self monitoring) και η δημιουργία portfolio με τις ατομικές του εργασίες επιδρούν θετικά στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας, καθώς τον βοηθούν να αυτοαξιολογείται και να ορίζει ο ίδιος τους προσωπικούς του στόχους μέσα στα πλαίσια της αυτορυθμιζόμενης μάθησης.



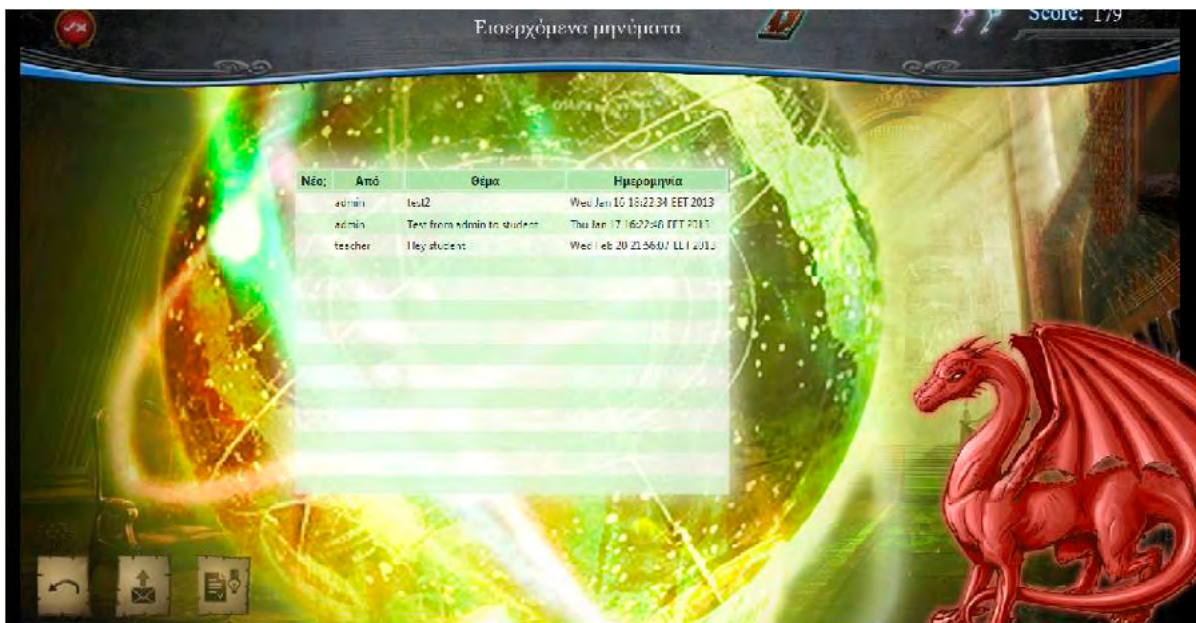
Εικ. 11. Το Προφίλ του μαθητή (μπάρες προόδου και μετάλλια) και το Portfolio

- Το Περιοδικό (Εικ. 12), στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αναδημοσιεύουν δείγματα από τις αναρτημένες στο portfolio εργασίες των μαθητών τους, παρέχοντάς τους κίνητρο και για δημιουργικότητα και για ενίσχυση της μαθησιακής τους προσπάθειας.



Εικ. 12. Αρχική σελίδα για εισαγωγή στην Έναρξη, στο Περιοδικό και στο Προφίλ

- Η κρυστάλλινη μπάλα (Εικ. 13), το ενσωματωμένο σύστημα επικοινωνίας μεταξύ διδάσκοντα και μαθητή.



Εικ. 13. Το ενσωματωμένο σύστημα επικοινωνίας

Τεχνικές προδιαγραφές.

Το ΗΜΠ χρησιμοποιεί λογισμικό ανοιχτού κώδικα (Java – Java FX2). Όλα τα δεδομένα αποθηκεύονται και ανακτώνται από μια online βάση δεδομένων, ενώ ένας μηχανισμός επικαιροποίησης μεταφορτώνει κάθε φορά την πιο πρόσφατη έκδοση της εφαρμογής. Η καινοτομία του ΗΜΠ έγκειται επίσης στο ότι είναι επεκτάσιμο. Νέες ασκήσεις και κείμενα μπορούν να προστεθούν ανά πάσα στιγμή από τον διαχειριστή, και να ενσωματωθούν άμεσα και απρόσκοπτα στην πλατφόρμα. Επιπλέον, το περιβάλλον μπορεί εύκολα να αξιοποιηθεί για τη διδασκαλία/εκμάθηση και άλλων γλωσσών, με ελάχιστες μόνο παρεμβάσεις.

Το ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο.

Το συγκεκριμένο περιβάλλον σχεδιάστηκε για δίγλωσσους μαθητές ή δυνάμει δίγλωσσους μαθητές βάσει της θεωρητικής προσέγγισης του Cummins (2001). Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκαν συγγενικές θεωρίες όπως η θεωρία του Vygotsky (1962, 1978) για τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, του Krashen (1982) για την κατανόηση της εισερχόμενης πληροφορίας, των Core και Kalantzis (2000) για τους πολυγραμματισμούς και τα πολυτροπικά κείμενα, και του Egan (1992) για τον ρόλο της φαντασίας και της δημιουργικότητας στη μάθηση (βλ. επίσης Κούρτη-Καζούλλη, 2012). Σύμφωνα με τον Cummins (2001, σ. 137), η χρήση και των δύο γλωσσών στο ρεπερτόριο ενός δίγλωσσου ατόμου ή η ενασχόληση με μαθησιακές δραστηριότητες που εμπλέκουν και τις δύο γλώσσες βοηθάει στην ανάπτυξη μιας βαθύτερης εννοιολογικής και γλωσσικής ικανότητας που είναι αναποσπαστα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη του γραπτού λόγου και του αλφαριθμητισμού. Η Σκούρτου (2011) επίσης προσθέτει ότι ό,τι κατακτιέται ή μαθαίνεται μέσω της μιας ή της άλλης γλώσσας «αποθηκεύεται» σε μια εννοιολογική δεξαμενή, προσβάσιμη μέσω καθεμίας από τις γλώσσες που συγκροτούν το γλωσσικό ρεπερτόριο του δίγλωσσου ομιλητή. Βασική επιδίωξη της ομάδας εργασίας, επομένως, ήταν η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που λειτουργεί επικουρικά στη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, το ΗΜΠ συμπληρώνει το υλικό που χρησιμοποιείται στη σχολική τάξη με μια μεγάλη ποικιλία διαδραστικών ασκήσεων/δραστηριοτήτων διαφορετικού βαθμού δυσκολίας, τις οποίες ο μαθητής μπορεί να επεξεργαστεί αυτόνομα και από το περιβάλλον του σπιτιού του, και σύμφωνα με τον ατομικό του ρυθμό μάθησης.

Αντιμετωπίζοντας τις ιδιαίτερες γλωσσικές ανάγκες του μαθητή.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, μεταξύ των βασικών στόχων των «7 Κλειδιών» ήταν η βελτίωση της ακαδημαϊκής επάρκειας των μαθητών στη γλώσσα καταγωγής τους. Γι' αυτόν τον λόγο επιλέξαμε ως βάση το Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Ικανότητας του Cummins (2001), το οποίο έχει σχεδιαστεί για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Μια άμεση συνέπεια αυτής της επιλογής είναι ότι δεν ακολουθήθηκε η

παραδοσιακή κατηγοριοποίηση των γλωσσικών δεξιοτήτων, δηλ. η διάκριση σε παραγωγή και αντίληψη γραπτού και προφορικού λόγου, αλλά το τρίπτυχο της κατηγοριοποίησης του Cummins, το οποίο περιλαμβάνει:

- τη συνομιλιακή ευχέρεια, την ικανότητα διεξαγωγής προφορικής, πρόσωπο με πρόσωπο συζήτησης,
- τις διακριτές γλωσσικές δεξιότητες, δηλ. τη φωνολογική, μορφοσυντακτική γνώση της γλώσσας και την κριτική γλωσσική επίγνωση,
- την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, δηλ. τη γνώση του πιο εξεζητημένου/λιγότερο συχνού λεξιλογίου, αλλά και την παραγωγή και κατανόηση υψηλής νοηματικής και γραμματικής συνθετότητας γραπτού λόγου.

Με βάση τον προσανατολισμό του συγκεκριμένου πλαισίου, οι δραστηριότητες που κατασκευάστηκαν είχαν την εξής εστίαση: εστίαση στη γλώσσα, εστίαση στο νόημα και εστίαση στη χρήση. Οι ασκήσεις με εστίαση στη γλώσσα έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της γλωσσικής συνειδητοποίησης μέσα από τις τυπικές μορφές της γλώσσας, και την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, καθώς αυτή διευκολύνει τη μεταφορά γνώσεων από τη μια γλώσσα στην άλλη σε δίγλωσσα άτομα. Για παράδειγμα, αφορά δραστηριότητες που βοηθούν στην εμπέδωση των ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των δύο γλωσσών. Πολλές από τις γλωσσικές δραστηριότητες αξιοποιούν τα πορίσματα που προέκυψαν από τη συγκριτική μελέτη της αλβανικής/ρωσικής με την ελληνική και στοχεύουν στη συνειδητοποίηση και στην κριτική ανάλυση των μορφών και χρήσεων της γλώσσας. Προς τον ίδιο σκοπό αξιοποιήθηκαν και τα γλωσσικά λάθη που ανέδειξε η ανάλυση των τεστ κατάταξης (στα οποία υποχρεωτικά συμμετείχαν οι μαθητές). Ενδεικτικά αναφέρουμε ένα παράδειγμα από τις γραμματικές ασκήσεις με έμφαση στην απόκλιση ανάμεσα στη ρωσική και στην ελληνική. Η άσκηση στην Εικ. 14 βοηθά τον χρήστη να εξασκηθεί στον επιτονισμό/μελωδία των ερωτηματικών προτάσεων της ρωσικής (ο τόνος κατεβαίνει στο τέλος του εκφωνήματος), που διαφέρει από τον επιτονισμό της ελληνικής (ο τόνος ανεβαίνει-κατεβαίνει στο τέλος του εκφωνήματος) και αποτελεί βασικό γραμματικό λάθος στην παραγωγή λόγου των ρωσόφωνων μαθητών που ζουν στην Ελλάδα. Οι μαθητές καλούνται να ακούσουν το ηχητικό αρχείο της ρωσικής πρότασης εκφωνημένο με τον Σωστό (ρωσικό) και τον Λάθος (ελληνικό) επιτονισμό και να αποφασίσουν ποιος είναι ο σωστός.



Εικ. 14. Παράδειγμα άσκησης στον επιτονισμό ερωτηματικών προτάσεων της ρωσικής

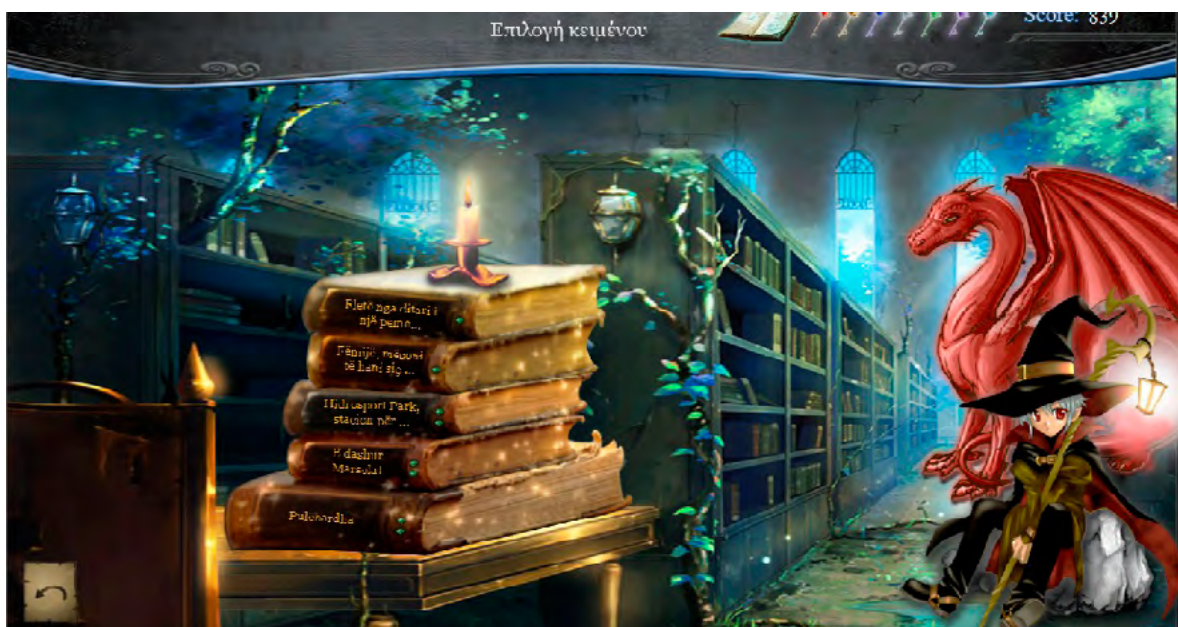
Για την περαιτέρω υποστήριξη των μαθητών σε θέματα γραμματικής, δημιουργήθηκαν και βιβλία γραμματικής, ειδικά σχεδιασμένα για τις ανάγκες του πληθυσμού με ευκολοδιάβαστους γραμματικούς κανόνες, συγκεκριμένη αναφορά στα φαινόμενα μεταφοράς από την ελληνική, συγκριτικούς πίνακες με τις ομοιότητες και διαφορές της αλβανικής/ρωσικής με την ελληνική, συνοδευτικά παραδείγματα και ασκήσεις εξάσκησης.

Οι ασκήσεις με εστίαση στο νόημα επιδιώκουν την κατανόηση της εισερχόμενης πληροφορίας και την ανάπτυξη του κριτικού αλφαριθμητισμού. Μέσω αυτών των ασκήσεων οι μαθητές συνδέουν τα νοήματα του κειμένου με τις δικές τους εμπειρίες και με την προγενέστερη γνώση τους, αναλύουν με κριτικό τρόπο τις πληροφορίες στο κείμενο και χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα των συζητήσεών τους σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (π.χ. φτιάχνω ένα βίντεο ή γράφω ένα ποίημα, οργανώνω τις καλοκαιρινές μου διακοπές στην Αλβανία μέσω διαδικτυακής διερεύνησης (webquest) κ.ά.). Τέλος, οι δραστηριότητες με εστίαση στη χρήση ωθεί τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα-στόχο ενεργά ως μέσο έκφρασης της ταυτότητάς τους, και συμβάλλει στην ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού.

Αντιμετωπίζοντας τα διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας. Κοινός τόπος και στις δύο ομάδες μαθητών ήταν το διαφορετικό επίπεδο γλωσσομάθειάς τους, το οποίο αντιμετωπίστηκε με τον σχεδιασμό γλωσσικού υλικού επιπέδων Α1-Β1 για τη ρωσική και Β2 για την αλβανική. Πετράδια διαφορετικού χρώματος και αριθμού χρησιμοποιήθηκαν για την κωδικοποίηση των γλωσσικών επιπέδων. Ο χρήστης, μετά την πληκτρολόγηση του κωδικού του (Εικ. 15) και το εισαγωγικό βίντεο που τον εισάγει στο φανταστικό σενάριο, βλέπει τη σελίδα με τις μαθησιακές ενότητες, οι οποίες έχουν τη μορφή βιβλίου (βλ. Εικ. 16). Βασικό στοιχείο κάθε ενότητας είναι ένα κείμενο πάνω στο οποίο βασίζονται οι γλωσσικές δραστηριότητες και οι ασκήσεις.

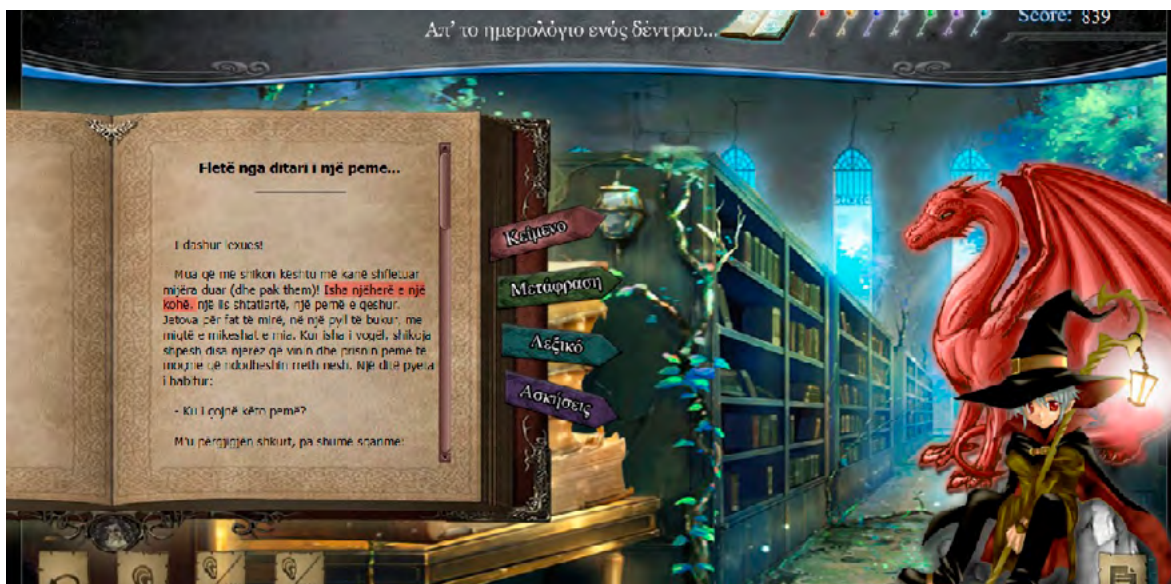


Εικ. 15. Εισαγωγή στο περιβάλλον με πληκτρολόγηση κωδικού



Εικ. 16. Επιλογή κειμένου και μαθησιακής ενότητας ανά επίπεδο γλωσσομάθειας

Ανάλογα με τον βαθμό βοήθειας που χρειάζεται, ο χρήστης μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποια υποστηρικτικά (scaffolding) εργαλεία: το επιλεγμένο λεξικό ή/και τη μετάφραση του κειμένου. Μπορεί επίσης να επιλέξει την ηχογραφημένη εκφώνηση του κειμένου, με επιλογή να ακούγεται η εκφώνηση με το κείμενο ορατό ή κρυμμένο ή με το κείμενο να υπογραμμίζεται ταυτόχρονα με την εκφώνηση (Εικ. 17).



Εικ. 17. Δείγμα από το κείμενο «Απ' το ημερολόγιο ενός δέντρου» και υποστηρικτικά εργαλεία

Αφού ο μαθητής ολοκληρώσει την επεξεργασία του κειμένου, μπορεί να προχωρήσει στις ασκήσεις. Εδώ, όλοι οι τύποι εστίασης περιλαμβάνουν ασκήσεις τριών επιπέδων δυσκολίας προκειμένου να αντιμετωπιστεί το θέμα της ύπαρξης χρηστών με διαφορετικό επίπεδο γλωσσομάθειας. Επίσης, υπάρχει μεγάλη ποικιλία στους τύπους ασκήσεων: σωστό/λάθος, πολλαπλή επιλογή, συμπλήρωση κενών, συμπλήρωση πίνακα, ταξινόμηση, αντιστοίχιση, ακουστικές ασκήσεις, γραπτές εργασίες ελεύθερης απάντησης, σταυρόλεξα και άλλες δραστηριότητες. Όλες οι ασκήσεις διορθώνονται αυτόματα από το πρόγραμμα (σε κάθε προσπάθεια του χρήστη, ο οποίος έχει έως δύο προσπάθειες), εκτός από τις ασκήσεις ελεύθερης απάντησης, τις οποίες καλείται να διορθώσει ο εκπαιδευτικός, και τις δραστηριότητες, οι οποίες αποτελούν προτάσεις για σχέδια εργασίας και δεν βαθμολογούνται. Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τον αριθμό των ασκήσεων/δραστηριοτήτων ανά κατηγορία της έκδοσης 1.02 των «7 Κλειδιών».

Είδη ασκήσεων	Αλβανική	Ρωσική
Εστίαση στη γλώσσα	85	91
Εστίαση στο νόημα	52	67
Εστίαση στη χρήση	44	36
Σύνολο	181	194

Πίνακας 8. Λίστα ασκήσεων ανά τύπο εστίασης και γλώσσα

Στη διαδικασία επίλυσης των ασκήσεων, ο χρήστης χρησιμοποιεί τους βοηθούς:

- Ο Δράκος επικουρεί την πλοήγηση του μαθητή, π.χ. ανακοινώνει τη βαθμολογία ή δίνει τεχνικές συμβουλές.
- Ο Μαθητευόμενος Μάγος παρέχει τις κατάλληλες νύξεις, υποστηρίζοντας τον μαθητή κυρίως στις ασκήσεις γλωσσικής επεξεργασίας, π.χ. παραπέμποντας σε κεφάλαια της γραμματικής που έχει δημιουργηθεί στο πλαίσιο της Δράσης 5.

Το υλικό κατασκευάστηκε εξολοκλήρου από την ομάδα εργασίας. Κάποια από τα κείμενα είναι εμπνευσμένα από παραδοσιακές ιστορίες της κάθε γλώσσας, αλλά σε κάθε περίπτωση είναι προσαρμοσμένα στο εκάστοτε γλωσσικό επίπεδο. Τα γραφικά, τα βίντεο και τα ηχητικά αρχεία είναι επίσης κατασκευασμένα από την ομάδα εργασίας.

5. Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών» σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε μια σειρά από πρωτοποριακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες και διδακτικές πρακτικές, δημι-

ουργήθηκε νέο στοχευμένο γλωσσοδιδακτικό υλικό και αναπτύχθηκαν ή εμπλουτίστηκαν περαιτέρω εργαλεία με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της διγλωσσίας του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού. Πέρα από χρήση εργαλεία, πολύτιμη εμπειρική γνώση και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού δικτύου για το ελληνικό σχολείο, το Πρόγραμμα δημιούργησε μια στέρεα βάση για την αξιοποίηση της εμπειρίας όλων των στελεχών και συνεργατών της σε συστηματικές και ευρείας κλίμακας διδακτικές δράσεις που πρέπει να βρουν γόνιμο έδαφος και εκτός του πλαισίου των ευρωπαϊκών προγραμμάτων με την άμεση δρομολόγηση της ένταξής τους στον βασικό κορμό τους ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αλεξοπούλου, Ζ., Μπομπότη, Μ., Παπαφίλιππου, Β., Πούλιου, Α., & Τσιαμούρη, Φ. (2014). Τρία σενάρια για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Διδακτική αξιοποίηση του Ελληνικού Σώματος Κειμένων Μαθητών (ΕΣΚΕΙΜΑΘ). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας (ΕΛΚΕ).
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Παπαδοπούλου, Δ., Τζεβελέκου, Μ., Βαρλοκόστα, Σ., Ιακώβου, Μ., Κάντζου, Β., Λύτρα, Β., Σιούπη, Α., Σταμούλη, Σ., Τερζή, Α., & Χονδρογιάννη, Β. (2011). Ας μιλήσουμε Ελληνικά I, II, III. Μονοχρωμία: Θεσσαλονίκη.
- Banks, J. A. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση* (μτφρ. Ν. Σταματάκης, επιμ. Ε. Κουτσουβά-νου). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δημητριάδου, Κ., Συνώδη, Ε., Τζακώστα, Μ., & Ρεβυθιάδου, Α. (2012). Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στη χώρα υποδοχής: Χαρτογράφηση μιας καινοτομίας στο ελληνικό σχολείο. Ανακοίνωση στο 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα». Ιωάννινα, 2-4 Νοεμβρίου 2012.
- Κόντα, Ε. (2013). *Η κατάκτηση της ελληνικής από παιδιά με μητρική γλώσσα την τουρκική: στοιχεία από την ονοματική συμφωνία και τη μορφολογία*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2012). Σχεδιασμός πολυμεσικών περιβάλλοντων για τη διδασκαλία της Αλβανικής και της Ρωσικής ως μητρικής γλώσσας. Στο Ρ. Τσοκαλίδου, Σ. Μητακίδου & Γ. Ανδρουλάκης (Επιμ.), Πρακτικά 1^{ου} διεθνούς συνεδρίου «Σταυροδρόμι γλωσσών και πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου» (σσ. 170-186). Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Σχολή ΑΠΘ & Πολύδρομο.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κωστούλη, Τ. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 230-233). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μαλιγκούδη, Χ. Φ. (2010). Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα. Κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2011). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2005). Η παραγωγή της ρηματικής όψης από σπουδαστές της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. *Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία*, 21, 39-54.
- Παπαδοπούλου, Δ., & Τάντος, Α. (2014). Η διδακτική αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων μαθητών στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο Ζ. Γαβρηλίδου & Α. Ρεβυθιάδου (Επιμ.), *Μελέτες αφιερωμένες στην Ομότιμη Καθηγήτρια του ΑΠΘ Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη* (σσ. 246-260). Κομοτηνή: Σαΐτα.
- Παπαδοπούλου, Δ., Zmijanac, K., & Αγαθοπούλου, Ε. (2010). Απόκτηση της συμφωνίας ουσιαστικού-επιθέτου στην Ελληνική ως Γ2: Συγκριτική μελέτη δύο διδακτικών παρεμβάσεων. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 30, 487-502.
- Ρεβυθιάδου, Α., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Ρόντου-Γκόρου, Α., Ζουράβλεβα, Τ., Σπαντιδάκης, Ι., Σουκαλοπούλου, Μ., Κωνσταντουδάκης, Κ., Ζάρρας, Χ., Νικολαΐδης, Α., & Πελεσόγλου, Ν. (υπό έκδοση). Τα 7 Κλειδιά του Δράκου: Ένα ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον για την Αλβανική και τη Ρωσική ως γλώσσες κληρονομιάς. *Πρακτικά του Ηου Διεθνούς Συνεδρίου Γλωσσολογίας*.
- Ρόντου-Γκόρου, Α., Καζούλλη, Β., Σουκαλοπούλου, Μ., Ρεβυθιάδου, Α., Σπυρόπουλος, Β., Σπαντιδάκης, Ι., Μεχίλλη, Ε., & Ζεκολλάρι, Α. (2013). Γλωσσοδιδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της Αλβανικής και ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον. *Albanohellenica. A journal of Philological Studies*, 5, 307-322.
- Σκούρτου, Ε. (2011). Διγλωσσία και μάθηση. Αθήνα: Gutenberg.
- Τάντος, Α. (2015). Σώματα Κειμένων και εκμάθηση δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο Δ. Παπαδοπούλου, Ε. Αγαθοπούλου, & Κ. Πούλιου (Επιμ.), *Υποστήριξη της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής. Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας* (σσ. 297-327). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας (ΕΛΚΕ).
- Τάντος, Α., Αλεξανδρή, Κ., Δόση, Ι., Πούλιου, Κ., Σαββίδου, Π., & Φωτιάδου, Γ. (2013). Ανάλυση λαθών στο ελληνικό σώμα κειμένων μαθητών (ΕΣΚΕΙΜΑΘ): Πρώτα ευρήματα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 35, 719-732.

- Τζιμώκας, Δ. (2010). Ηλεκτρονικό σώμα κειμένων (ΗΣΚ) εκμάθησης της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Προς ένα ερευνητικό και διδακτικό εργαλείο. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 30, 602-616.
- Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. (μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσιμπλή, Ι.-Μ. (2003). Η κατάκτηση του γένους στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Στο Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. Ράλλη & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (Επιμ.), *Το γένος* (σσ. 168–189). Αθήνα: Πατάκης.