

Πανελλήνιο Γλωσσολογικό Συνέδριο  
ΤΖΑΡΤΖΑΝΕΙΑ 2015

---

**«Πρώτη Γλώσσα και Πολυγλωσσία: Εκπαιδευτικές  
και Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις»**

**Τύρναβος, 6-8 Νοεμβρίου 2015**

---

**Π ρ ό γ ρ α μ μ α & π ε ρ ι λ ή ψ ε ι ς**

---

**Συνδιοργανωτές**

Περιφέρεια Θεσσαλίας – Περιφερειακή Ενότητα Λάρισας

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σύνδεσμος Φιλολόγων ν. Λάρισας

Δημοτική Βιβλιοθήκη Τυρνάβου

Πρώτη γλώσσα &  
Πολυγλωσσία  
Εκπαιδευτικές &  
Κοινωνικοπολιτισμικές  
Προσεγγίσεις

5<sup>ο</sup> ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ  
ΑΧΙΛΛΕΑΣ ΤΖΑΡΤΖΑΝΟΣ  
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

# Τζαρτζάνεια 2015

Τυρνάβος, Νοέμβριος 2015

6.11 Δημοτικό Θέατρο Τυρνάβου, 17.30

7-8.11 Εμμανουήλαιο Πνευματικό Κέντρο,  
(09.00 - 14.00 & 16.00 - 20.00)

κονσέρτο με έργα ..... , θέμης σαμαντζής: πιάνο.....

σάββατο 7.11  
δημοτικό θέατρο (20.00)

Πανελλήνιο Γλωσσολογικό Συνέδριο

## ΤΖΑΡΤΖΑΝΕΙΑ 2015

---

### «Πρώτη Γλώσσα και Πολυγλωσσία: Εκπαιδευτικές και Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις»

Τύρναβος, 6-8 Νοεμβρίου 2015

Δημοτικό Θέατρο Τυρνάβου &

Εμμανουήλαιο Πνευματικό Κέντρο Τυρνάβου

---

### Π ρ ό γ ρ α μ μ α & π ε ρ ι λ ή ψ ε ι ς

#### **Συνδιοργανωτές**

Περιφέρεια Θεσσαλίας – Περιφερειακή Ενότητα Λάρισας

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σύνδεσμος Φιλολόγων ν. Λάρισας

Δημοτική Βιβλιοθήκη Τυρνάβου

# Π ρ ό γ ρ α μ μ α

Δ Η Μ Ο Τ Ι Κ Ο Θ Ε Α Τ Ρ Ο

Π α ρ α σ κ ε υ ή 6 Ν ο ε μ β ρ ί ο υ 2 0 1 5

	17.00-17.30	<b>Προσέλευση- Εγγραφές</b>
	17.30-18.00	<b>Χαιρετισμοί από εκπροσώπους των διοργανωτών Κήρυξη της έναρξης του Συνεδρίου από τον Δήμαρχο Τυρνάβου</b>
	18.00-18.15	<b>Θεατρικό Δρώμενο (απόσπασμα από την Βαβυλωνία του Δ. Βυζάντιου). Μαθητές του Λυκείου Αμπελώνα με την υποστήριξη των καθηγητών Μανόλη Μπαντραλέξη, Τασούλας Στεργίου και Ερμίνιας Μαγαλιού</b>
<b>Προεδρείο: Γιώργος Ανδρουλάκης - Μαρία Παπαδοπούλου</b>	18.15-19.00	<b>Προσκεκλημένος ομιλητής</b> Διερευνώντας τις αφηγήσεις και τη θέση τους στην κριτική γλωσσική εκπαίδευση. <b>Αργύρης Αρχάκης</b> , Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
	19.00-19.15	Χαρακτηριστικά του Προγράμματος Σπουδών του 2011 για τη Γλώσσα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Γραμματισμός. <b>Άννα Φτερνιάτη, Ιωάννα Μανωλοπούλου</b>
	19.15-19.30	Διερεύνηση των ορθογραφικών στάσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: αποτελέσματα πιλοτικής έρευνας. <b>Κ. Τζωρτζάτου, Α. Αρχάκης, Α. Ιορδανίδου &amp; Γ. Ι. Ευδόπουλος</b>
	19.30-19.45	Διδασκαλία λεξιλογίου στο Δημοτικό υπό το πρίσμα της Γνωσιακής Γλωσσολογίας. <b>Παρασκευή Θώμου</b>
	19.45-20.00	Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικός γραμματισμός των ΜΜΕ: μια μελέτη περίπτωσης σε μαθητές/τριες Α' Δημοτικού. <b>Κατερίνα Μαρωνίτη, Κυριακή Αμαραντίδου, Αναστασία Γ. Στάμου,</b>
	20.00-20.15	<b>Συζήτηση</b>
<b>Προεδρείο: Κωνσταντίνος Κουλιός - Ασημάκης Μπούτλας</b>	20.15-21.00	<b>Προσκεκλημένος ομιλητής</b> Σχολική διδασκαλία γραμματικοσυντακτικών φαινομένων (η περίπτωση των μετοχών). <b>Αθανάσιος Νάκας</b> , Καθηγητής ΕΚΠΑ

## Σάββατο 7 Νοεμβρίου 2015 (πρωί)

Προεδρείο: Ασπασία Χατζηδάκη - Ελένη Γκανά	09.30-09.45	Πολυγλωσσία και Γλωσσική Ιδιοποίηση: Εφαρμογή της Ολοκληρωμένης Διδακτικής Προσέγγισης στην Εκμάθηση της Γαλλικής ως Ξένης <b>Ευαγγελία Μουσούρη, Μαγδαληνή Κουκούλη</b>
	09.45-10.00	Η χρήση της εναλλαγής κωδίκων στην τάξη των Αγγλικών ως ξένης γλώσσας: χρήσιμο εργαλείο ή εμπόδιο; Αποτελέσματα μιας έρευνας με ενδο-παρατήρηση και συνεντεύξεις. <b>Σταυρούλα Αποστολακοπούλου</b>
	10.00-10.15	Τα ονόματα που δηλώνουν χρώμα: Διδακτική εφαρμογή <b>Κατερίνα Αλεξανδρή</b>
	10.15-10.30	Η γλωσσική διατήρηση σε οικογένειες αλβανικής καταγωγής των Τρικάλων. <b>Μαρία Λίτσα</b>
	10.30-10.45	<b>Συζήτηση</b>

10.45 – 11.15

Δ ι ά λ ε ι μ μ α - κ α φ έ ς

Προεδρείο: Αθανάσιος Νάκας - Ιουλία Κανδήλα	11.15-11.30	Τα προγράμματα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας του 2011 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: κριτική επισκόπηση, λειτουργικότητα, αξιοποίηση. <b>Μιχάλης Αθανάσιος</b>
	11.30-11.45	Διδακτική προσέγγιση στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των γραμματισμών: Η αξιοποίηση της κρητικής διαλέκτου στην 1η&2η ενότητα της Γλώσσας του Γυμνασίου. <b>Αγγελική Καψάσκη, Κωνσταντίνος Σιπητάνος</b>
	11.45-12.00	Ανάλυση και κριτική του Α.Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας στο γυμνάσιο. <b>Στύλα Δέσποινα</b>
	12.00-12.15	Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και η αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας : ο λόγος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου από το 1976 έως το 2012. <b>Ελευθερία Παπαμανώλη</b>
	12.15-12.30	<b>Συζήτηση</b>

<b>Προεδρείο:</b> <b>Αργύρης</b> <b>Αρχάκης -</b> <b>Αναστάσιος</b> <b>Μάτος</b>	<b>12.30-12.45</b>	Η γλωσσική μεσολάβηση σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ενήλικους/-ες μετανάστες/-ριες. <b>Γιώργος Ανδρουλάκης, Αναστασία Γκαϊνταρτζή, Σοφία Τσιώλη</b>
	<b>12.45-13.00</b>	Ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής σε μετανάστες/στρίες: Η ταυτότητα ως πολυτροπικό βίωμα και συμμετοχής στη διδασκαλία. <b>Βασιλάκη Ευγενία, Γκανά Ελένη, Παπαδοπούλου Μαρία, Κίτσιου Ρούλα, Παντελούκα Ηρώ-Μαρία, Σκουρμαλλά Αργυρώ</b>
	<b>13.00-13.15</b>	Ειδικοί εκπαιδευτικοί για τους δίγλωσσους μαθητές: από την αφάνεια και την απαξίωση στη δράση και στη συνεργασία. <b>Ασπασία Χατζηδάκη</b>
	<b>13.15-13.30</b>	Η διδασκαλία των ελληνικών σε πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. <b>Κατερίνα Γιαννούλη</b>
	<b>13.30-13.45</b>	Συζήτηση

**13.45 – 16.30**

**Μ ε σ η μ ε ρ ι α ν ό δ ι ά λ ε ι μ μ α**

**Ε Μ Μ Α Ν Ο Υ Η Λ Ε Ι Ο Π Ν Ε Υ Μ Α Τ Ι Κ Ο Κ Ε Ν Τ Ρ Ο**

**Σάββατο 7 Νοεμβρίου 2015 (απόγευμα)**

<b>Προεδρείο:</b> <b>Γεωργία</b> <b>Ανδρέου -</b> <b>Κατερίνα</b> <b>Κοθρά</b>	<b>16.30-16.45</b>	Η ανάπτυξη του λεξιλογίου σε δίγλωσσους μαθητές: ο ρόλος του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος. <b>Ιάνθη Μαρία Τσιμπλή, Μαρίνα Ματθαιουδάκη, Μαρία Καλτσά, Χριστίνα Μαλιγκούδη</b>
	<b>16.45-17.00</b>	Η εκμάθηση της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας από δίγλωσσο μαθητή με μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική: Μία μελέτη περίπτωσης σε ένα δημοτικό σχολείο του Βόλου. <b>Μαρία-Ειρήνη Μαλλιάρου</b>
	<b>17.00-17.15</b>	Συστηματική και ταυτόχρονη εκμάθηση δύο ξένων γλωσσών από την πρώιμη παιδική ηλικία: στάσεις και αντιλήψεις των γονέων σε ένα ιδιωτικό σχολείο. <b>Ελένη Παπαροϊδάμη</b>
	<b>17.15-17.30</b>	Κατάκτηση Τρίτης Γλώσσας - Μια πειραματική μελέτη της Παραμέτρου του Κενού Υποκειμένου. <b>Σταματία Μιχαλοπούλου</b>
	<b>17.30-17.45</b>	Συζήτηση

**17.45-18.15**

**Δ ι ά λ ε ι μ μ α - κ α φ έ ς**

**Σάββατο 7 Νοεμβρίου 2015**  
**παράλληλα εργαστήρια**

18.15-19.15	1 <sup>ο</sup> εργαστήριο	<p>Νέο (;) Πρόγραμμα Γλωσσικής Διδασκαλίας για την Α' Λυκείου: εμπειρίες εφαρμογής.</p> <p><b>Κωνσταντίνος Ντίνας</b>, Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτ. Μακεδονίας</p> <p><b>Ελένη Σωτηρίου</b>, Φιλολόγος</p>
	2 <sup>ο</sup> εργαστήριο	<p>Πολυτροπικά κείμενα στην εκπαίδευση: θεωρητικά εργαλεία &amp; διδακτικές πρακτικές. Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.</p> <p><b>Μαρία Παπαδοπούλου, Ευγενία Παγκουρέλια, Σοφία Γκόρια</b>, Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας</p>
<b>Δ Η Μ Ο Τ Ι Κ Ο Θ Ε Α Τ Ρ Ο</b>		
	20:00-21:30	<b>Βραδιά Κλασσικής Μουσικής</b> <b>(με έργα Bach, Beethoven, Chopin).</b>

**Κ υ ρ ι α κ ή 8 Νοεμβρίου 2015**

Προεδρείο: Κωνσταντίνος Οικονόμου - Δέσποινα Καλπακίδου	09.30-09.45	<p>Η «άλλη» μου χώρα μέσα από τα παραμύθια της: η ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας και της πολιτισμικής επίγνωσης σε δίγλωσσα νήπια.</p> <p><b>Ισαάκ Παπαδόπουλος, Ελένη Γρίβα</b></p>
	09.45-10.00	<p>Το συναισθηματικό φίλτρο επίδρασης του Krashen και η χρήση του κουκλοθεάτρου ως παράγοντες σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας ως Δεύτερης ή ως Ξένης σε τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης της Στοκχόλμης.</p> <p><b>Μάγδα Βίτσου</b></p>
	10.00-10.15	<p>«Ταξιδεύω στον κόσμο μέσα από παραμύθια»: Μια πειραματική εφαρμογή καλλιέργειας των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των νηπίων.</p> <p><b>Ισαία Λαζαρίδου</b></p>
	10.15-10.30	<p>Τα παραμύθια ως μέσο βελτίωσης της τέχνης της προφορικής αφήγησης των μαθητών των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.</p> <p><b>Ελένη Μπλιούμη, Ζήσης Ζίκος, Κωνσταντίνος Πενέκελης, Ελένη Ραρρά, Ελένη Αγαπίδου, Αθανάσιος Μαλέτσκος</b></p>
	10.30-10.45	Συζήτηση

<b>10.45-11.15</b>		<b>Δ ι ά λ ε ι μ μ α - κ α φ έ ς</b>
<b>Προεδρείο:</b> <b>Ράνια Βερέμη -</b> <b>Ερμίνα</b> <b>Μαγαλιού</b>	<b>11.15-11.30</b>	Η διακειμενικότητα στο σχεδιασμό των πολυτροπικών κειμένων των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. <b>Θεοφάνης Ζάγουρας, Μαριάννα Κονδύλη</b>
	<b>11.30-11.45</b>	Απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση του οπτικού γραμματισμού στη διδασκαλία της γλώσσας. <b>Κατερίνα Χριστοδούλου</b>
	<b>11.45-12.00</b>	Συζήτηση
<b>12.00-12.30</b>		<b>Λ ή ξ η - Α π ο λ ο γ ι σ μ ό ς</b>



# Περίληψεις εργασιών

## Τα ονόματα που δηλώνουν χρώμα: Διδακτική εφαρμογή

**Δρ. Κατερίνα Αλεξανδρή**, Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Α.Π.Θ

**Λέξεις – κλειδιά:** Λέξεις-κλειδιά: νέα ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, ολιστική εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας, ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, στρατηγικές μάθησης.

### Περίληψη:

Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε μια εφαρμογή που έγινε στο πλαίσιο της διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας και αφορά τη διδασκαλία των ονομάτων που δηλώνουν χρώμα (ΟΔΧ). Πιο ειδικά, στόχος της εργασίας μας είναι η παρουσίαση του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αξιολόγησης ενός project που επικεντρώνεται στην εκμάθηση των χρωματικών όρων της νέας ελληνικής, με μέσο την ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα. Το project υλοποιήθηκε από τον Μάιο ως τον Δεκέμβριο του 2013 σε τμήματα αλλοδαπών σπουδαστών του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΑΠΘ) επιπέδου Β1-Β2, με διάρκεια 9 διδακτικών ωρών. Η διδακτική αυτή παρέμβαση αποτελεί μια απόπειρα περιγραφής του συστήματος των χρωμάτων της ελληνικής γλώσσας με έμφαση στην κατάκτηση του λεξιλογίου του συγκεκριμένου θεματικού πεδίου από τους σπουδαστές, έτσι ώστε αυτοί να είναι σε θέση διατυπώνουν κατάλληλα και αποτελεσματικά τις ιδέες τους σε σχέση όχι μόνο με εικαστικές έννοιες αλλά και με καθημερινές διαδικασίες και λειτουργίες, και να εμπλουτίσουν τον τρόπο που περιγράφουν τόσο συγκεκριμένες όσο και αφηρημένες έννοιες στην ελληνική γλώσσα. Το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετούμε για την εν λόγω εφαρμογή είναι η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο (content-based instruction). Πιο συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός του project βασίζεται κατά κύριο λόγο στο διδακτικό μοντέλο της ολιστικής εκμάθησης περιεχομένου και γλώσσας (CLIL, Coyle, Hood & Marsh 2010, Vollmer 2010, Ζάγκα 2007, Järppinen 2005), που εστιάζει στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και ακαδημαϊκού λεξιλογίου, μέσω της επαφής των μαθητών με διαφορετικά είδη κειμένων του επιστημονικού λόγου. Επιπλέον, στηρίζομαστε στις αρχές της ανάπτυξης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (CALP, Cummins 1982) και της μάθησης με τη χρήση στρατηγικών (strategy-based learning, Cohen 1996, Oxford 2001). Παράλληλα, λαμβάνουμε υπόψη το αναλυτικό πρόγραμμα/ syllabus του ΣΝΕΓ (Αλεξανδρή et al. 2010). Πιο αναλυτικά, η μαθησιακή διαδικασία επικεντρώνεται στη θεματική «Χρώματα» και ειδικότερα στη διδασκαλία των ουσιαστικών και των επιθέτων που δηλώνουν χρώμα στα νέα ελληνικά. Το διδακτικό υλικό περιλαμβάνει φωτογραφίες, σχήματα, γραπτά κείμενα, δραστηριότητες κ.ά., που επιδιώκουν την καλλιέργεια τόσο του εικαστικού όσο και του γλωσσικού γραμματισμού. Βασική στόχευση αποτελεί η καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας των σπουδαστών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν αποτελεσματικά επικοινωνιακές περιστάσεις όπου χρησιμοποιούνται χρωματικοί όροι. Η καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας των σπουδαστών πραγματοποιείται μέσω συγκεκριμένων στρατηγικών για κάθε γλωσσική δεξιότητα, όπως ο μορφολογικός τεμαχισμός, η ομαδοποίηση κτλ. Αναφορικά με τη δομή της παρουσίασης, στο πρώτο μέρος εκτίθενται οι στόχοι της εφαρμογής, η μεθοδολογία, οι υποθέσεις της έρευνας, καθώς και το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζομαστε, ενώ έπονται η παρουσίαση της εφαρμογής και των αποτελεσμάτων, η ερμηνεία τους και τα τελικά συμπεράσματα.

## Βιβλιογραφία:

Cohen, A.D. (1996). *Second language learning and use strategies: Clarifying the issues* (revised version). Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota, Minneapolis.

Coyle, D., Hood, P. & D. Marsh (2010). *CLIL-Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (1982). *Bilingualism and minority language children*. Toronto, ON: OISE Press.

Jäppinen, A.-K. (2005). Thinking and content learning of mathematics and science as cognitive development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education* 19(2), 148:169.

Oxford, R.L. (2001). Language learning styles and strategies. In M. Celce-Murcia (eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (2nd Ed.). Boston: Heinle & Heinle/International Thomson.

Vollmer, H.J. (2010). Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching sciences (at the end of compulsory education) An approach with reference points. *Council of Europe, Language and School Subjects – Linguistic Dimensions of Knowledge Building in School Curricula*, No 2.

Αλεξανδρή, Κ., Αμβράζης, Ν., Βλέτση, Ε., Κάλφα, Α., Καρακολτσίδου, Μ., Κούλαλη, Ε., Μικρούλη, Σ., Μουτή, Α., Νικολάου, Γ., Πασιά, Α., Σταυριανάκη, Κ., Σεχίδου, Ε. & Χ. Τακούδα (2010). *Αναλυτικό πρόγραμμα Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, ΑΠΘ. [http://smg.web.auth.gr/wordpress/smg.web.auth.gr/httpdocs/wordpress/wp-content/uploads/2011/12/%CE%94.310\\_%CE%951-%CE%911-%CE%922.pdf](http://smg.web.auth.gr/wordpress/smg.web.auth.gr/httpdocs/wordpress/wp-content/uploads/2011/12/%CE%94.310_%CE%951-%CE%911-%CE%922.pdf)

Ζάγκα, Ε. (2007). *Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή: Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος*. Διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ., Διατμηματικό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών (ΔΠΜΣ), Επιστήμες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας, Ενυάλειο Κληροδότημα, Θεσσαλονίκη.

## Η γλωσσική μεσολάβηση σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ενήλικους/-ες μετανάστες/-ριες

**Γιώργος Ανδρουλάκης**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

**Αναστασία Γκαϊνταρτζή**, Διδάκτωρ Κοινωνιογλωσσολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Σοφία Τσιώλη**, Υποψήφια Διδάκτωρ Διδακτικής των Γλωσσών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Λέξεις – κλειδιά:** μεσολάβηση, μεταναστευτικό κοινό, πολυγλωσσία, μαθήματα ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

### Περίληψη:

Η προτεινόμενη ανακοίνωση επιχειρεί να διερευνήσει τη χρήση διάφορων γλωσσών μέσω της διαδικασίας της μεσολάβησης, στο πλαίσιο του προγράμματος των μαθημάτων του Έργου ΜΑΘ.Ε.ΜΕ. Αντικείμενο της δράσης, που χρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Ένταξης, ήταν η υλοποίηση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας, ιστορίας και πολιτισμού για μετανάστες ανέργους, μητέρες, με αναπηρία, αναλφάβητους, νόμιμα διαμένοντες στην Ελλάδα, με σκοπό τη γλωσσική και κοινωνική τους ένταξη στην ελληνική κοινωνία.

Σε ένα περιβάλλον γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλότητας, όπως αυτό αναδύεται από τη φύση του έργου και των μαθημάτων, παρατηρήθηκε η ανάγκη μετάβασης από μια γλώσσα σε άλλη ή περισσότερες γλώσσες. Την πρακτική αυτή άσκησαν σε μεγάλο βαθμό τόσο οι ερευνήτριες, οι μεσολαβητές/-ριες, οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μαθητές/-ριες ώστε να καταφέρουν να επιτύχουν αποτελεσματική επικοινωνία, να εκφραστούν και να εκπληρώσουν τους επικοινωνιακούς τους σκοπούς κατά τα στάδια υλοποίησης τους έργου.

Διερευνώνται διαφορετικές μορφές μεσολάβησης (μετάφραση, διερμηνεία, διαγλωσσικότητα) ανάμεσα στις γλώσσες που συγκροτούν το ρεπερτόριο των μαθητών/-ριών, ερευνητών/-ριών, μεσολαβητών/-ριών και εκπαιδευτικών, το κοινωνιογλωσσικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν και οι εργασίες (tasks) που περιλαμβάνονται. Οι ερευνητικοί στόχοι συνίστανται στη διερεύνηση του ρόλου της μεσολάβησης στη διαπολιτισμική επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων στην έρευνα, τόσο κατά το στάδιο της ανάλυσης των αναγκών που στηρίχτηκε σε συνεντεύξεις, όσο και στα στάδια της οργάνωσης και υλοποίησης των μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι λόγοι, οι κοινωνιογλωσσικές συνθήκες και οι ανάγκες που εκπληρώνουν οι συμμετέχοντες που ασκούν την πρακτική της μεσολάβησης.

Η έρευνα χρησιμοποιεί ποιοτικά εργαλεία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων και στηρίζεται στις συνεντεύξεις στα ελληνικά και σε γλώσσες διαμεσολάβησης (αγγλικά, γαλλικά) με μετανάστες/-ριες, κατά το στάδιο της ανάλυσης των αναγκών, καθώς και στη διαδικασία αποτίμησης (με συμμετοχική παρατήρηση και συνεντεύξεις) των μαθημάτων του ΜΑΘ.Ε.ΜΕ., όπου γινόταν χρήση τουλάχιστον δύο γλωσσών στη διδασκαλία (Lewis, Jones & Baker, 2012) ή στις διεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων (Garcia, 2009).

### Βιβλιογραφία

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.

García, O. (2012). From diglossia to transglossia: Bilingual and multilingual classrooms in the 21st century, In C. Abello-Contesse and Ruben Chacón Beltrán (Eds.), *Bilingualism in a school setting*. Bristol: Multilingual Matters.

Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012). 100 Bilingual lessons: Distributing two languages in classrooms. In C. Abello-Contesse and Ruben Chacón Beltrán (Eds.), *Bilingualism in a School Setting*. Bristol: Multilingual Matters.

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. & Penz, H. (2004). *Cultural Mediation in language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

**Σταυρούλα Αποστολακοπούλου**, Εκπ/κός Αγγλικών, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

**Λέξεις - κλειδιά:** εναλλαγή κωδίκων (ΕΚ), τάξη Αγγλικών, μητρική γλώσσα, χρήσεις, συνείδηση/ επίγνωση, μαθησιακό εργαλείο.

### **Περίληψη:**

Μέχρι σήμερα έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες γύρω από το θέμα της μετάβασης από τη μητρική στην ξένη γλώσσα μέσα σε περιβάλλοντα διδασκαλίας της δεύτερης. Ωστόσο, ο αριθμός ερευνητικών μελετών όσον αφορά στην εναλλαγή κώδικα ανάμεσα στα Ελληνικά και στα Αγγλικά είναι περιορισμένος ενώ άλλες, όπως αυτή των Tsagari & Diakou (2015), εστιάζουν κυρίως σε στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών ως προς τη χρήση της πρώτης γλώσσας. Η προτεινόμενη ανακοίνωση παρουσιάζει μία ερευνητική εργασία που στοχεύει να αναδείξει το φαινόμενο της 'εναλλαγής κωδίκων' (δηλ. της μετάβασης από τη μία γλώσσα στην άλλη, code switching στην αγγλική βιβλιογραφία) μέσα στη διεπίδραση της ξενόγλωσσης τάξης των αγγλικών από καθηγητές/τριες και μαθητές/τριες στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε να περιγραφούν οι χρήσεις αυτής της εναλλαγής από πλευράς καθηγητών/τριών και να εξεταστεί πώς οι μαθητές/τριες ανταποκρίνονται με τη σειρά τους στις εναλλαγές αυτές και τι αντίκτυπο αυτή η πρακτική έχει στην εκμάθηση της γλώσσας-στόχου. Παράλληλα, διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο η χρήση και των δύο γλωσσών στη τάξη των Αγγλικών ως ξένης γλώσσας επιτελείται συνειδητά, κυρίως εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Σχετικές έρευνες (π.χ. Yakubi & Rougomid, 2013; Bruhlmann, 2012) έχουν δείξει ότι, όντως, η ΕΚ εξυπηρετεί μεθοδολογικές και παιδαγωγικές λειτουργίες (διαχείριση / καθοδήγηση εργασιών, επεξήγηση, έλεγχος κατανόησης κ.ά.), καθώς και διαχειριστικές και διεπιδραστικές (διαχείριση τάξης / τήρηση πειθαρχίας, διαπροσωπική συνομιλία, διεξαγωγή εργασιών κ.ά.). Ενώ, όμως, η αναφορά σε προηγούμενες μελέτες διαφωτίζει επαρκώς ως προς τις χρήσεις και το βαθμό παρουσίας της ΕΚ στην ξενόγλωσση τάξη, παραμένει ζητούμενο εάν η πρακτική της ΕΚ αποτελεί απόρροια οργανωμένης και συνειδητής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για μία επιτυχή διδασκαλία. Για τους σκοπούς της εξέτασης αυτών των θεμάτων εφαρμόσαμε παρατήρηση του λόγου της υποφαινόμενης καθηγήτριας / ερευνήτριας και της ομιλίας των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια διδακτικών ωρών το μήνα Μάιο του 2015 και τήρηση σημειώσεων σε προσωπικό ημερολόγιο, ενώ διεξήχθησαν ακόμη τέσσερις (4) ημιδομημένες ομαδικές συνεντεύξεις με 37 μαθητές Δημοτικού σε σχολείο της πόλης του Βόλου και τρεις (3) ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις με καθηγήτριες Αγγλικής. Τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν ότι μαθητές/τριες και καθηγήτριες αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο της μετατόπισης προς τη μητρική, κυρίως, γλώσσα μέσα στην τάξη των Αγγλικών. Η συχνή επικοινωνία των μαθητών/τριών με την καθηγήτρια στα ελληνικά φαίνεται να τους / τις βοηθά να καταλάβουν δύσκολες έννοιες, να πάρουν ανατροφοδότηση σε εργασίες αλλά και να αισθανθούν πιο χαλαροί/ές, ώστε να οικοδομήσουν σχέσεις οικειότητας και συμπάθειας (π.χ. Osswald, 2011). Και οι τρεις καθηγήτριες συμφωνούν ότι χρησιμοποιούν την ΕΚ για διάφορες λειτουργίες (παιδαγωγικές, διαχειριστικές κ.ά.), προκειμένου να διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης δε μοιράζονται συνειδητά την πεποίθηση ότι η μετάβαση στη μητρική γλώσσα αποτελεί όντως χρήσιμο διδακτικό εργαλείο και όχι πηγή αρνητικής γλωσσικής παρέμβασης, παρά μόνο εκφράζουν από κοινού τη νοοτροπία ότι η χρήση της πρώτης γλώσσας μπορεί να στερεί από τους / τις μαθητές/τριες τροφοδότηση στη γλώσσα-στόχο, αλλά είναι αναπόφευκτη. Τα ευρήματα της ερευνητικής

αυτής εργασίας μπορούν να οδηγήσουν προς την ανάπτυξη επίγνωσης γύρω από την ΕΚ μέσα στην τάξη των Αγγλικών ώστε οι εκπαιδευτικοί να την εφαρμόζουν με αρχές και οφέλη για τους / τις μαθητές/τριες.

### **Βιβλιογραφία**

Bruhlmann, A. (2004). Does the L1 have a role in the foreign language classroom? A review of the literature. Retrieval at: [www.tc.columbia.edu/tesolalwebjournal](http://www.tc.columbia.edu/tesolalwebjournal)

Osswald, I. (2011). Examining Principled L1 Use in the Foreign Language Classroom. A Master Thesis Submitted to the Faculty of The Dorothy F. Schmidt College of Arts and Letters. Available at [http://www.actfl.org/i4a/forms/form.cfm?id=117&pageid=5036&showTitle\\_1](http://www.actfl.org/i4a/forms/form.cfm?id=117&pageid=5036&showTitle_1)

Tsagari, D. & Diakou, C. (2015). Students' and teachers' attitudes towards the use of the first language in the EFL State School Classrooms. *Research Papers in Language Teaching and Learning*. Vol.6, No.1, 86---108 Available online at <http://rpltl.eap.gr>

Yakubi, B. & Pouromid, S. (2013). First Language Use in English Language Institutes: Are Teachers Free to Alternate between L1 and L2 as Means of Instruction? *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 4 (4), Ser. 69/4

Αρχάκης Αργύριος, Αναπληρωτής καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Παν/μίου Πατρών

### Περίληψη:

Η αφήγηση, ως κειμενικός τρόπος αναπαράστασης διαδοχικών γεγονότων μέσα από μια αξιολογική προοπτική, αναγνωρίζεται από πολλούς ερευνητές «ως πρωταρχικό ή θεμελιακό κειμενικό είδος» (Γεωργακοπούλου 2006). Η θέση που θα επεξεργαστούμε στην ανακοίνωση αυτή είναι ότι στον ποικιλόμορφο και πολυφωνικό κόσμο όπου ζούμε, η γλωσσική εκπαίδευση οφείλει να επικοινωνεί με κριτικές προσεγγίσεις και, ως εκ τούτου, να μην περιορίζεται σε αφηγηματικά κείμενα που επιλέγονται με παραδοσιακά κριτήρια όπως είναι αυτά της διαχρονικότητας και της λογοτεχνικότητας, αλλά να συμπεριλαμβάνει αφηγηματικά κείμενα από την κοινωνική καθημερινότητα των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρούμε μια χαρτογράφηση των ποικίλων αφηγηματικών ειδών που εντοπίζονται στο σύμπαν του λόγου και τα οποία θα μπορούσαν να τροφοδοτήσουν προγράμματα κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό αξιοποιούμε ένα τετραμερές σχήμα που κατασκευάζεται αν ένα κάθετο συνεχές μεταξύ προφορικότητας και γραπτότητας τμηθεί οριζόντια από ένα συνεχές που διαμορφώνεται από τα πολικά σημεία της διαλογικότητας και της μονολογικότητας (Πολίτης 2001). Στα τέσσερα τμήματα που προκύπτουν και χαρτογραφούν το σύμπαν του λόγου, εντάσσουμε και συζητούμε αφηγηματικά είδη όπως η μονολογική αυτοβιογραφική αφήγηση (Labov 1972), η συνομιλιακή αφήγηση παρελθοντικών ή μελλοντικών γεγονότων (Georgakopoulou 2007), το ηλεκτρονικό ειδησεογραφικό δελτίο που παρέχει δυνατότητες σχολιασμού του (Jucker 2010) και το έντυπο ειδησεογραφικό άρθρο (Bell 1991). Καταλήγουμε με την διαπίστωση ότι η κριτική (γλωσσική) εκπαίδευση που αποσκοπεί στον απεγκλωβισμό των μαθητών από την κυρίαρχη ιδεολογική και πολιτισμική θέαση των πραγμάτων (Gee 1996), θα πρέπει να αξιοποιεί κείμενα, εν προκειμένω αφηγηματικά, από όλο το φάσμα του σύμπαντος του λόγου, χωρίς να αποκλείει καθόλου αυτά που παράγονται στις καθημερινές επικοινωνιακές περιστάσεις.

### Βιβλιογραφία

- Bell, A. (1991). *The language of news media*. Oxford: Blackwell.
- Gee, P. J. (1996). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Bristol: Taylor and Francis (2<sup>η</sup> εκδ).
- Georgakopoulou, A. (2007). *Small stories, interaction and identities*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Γεωργακοπούλου, Α. (2006). «Αφηγηματικά κείμενα: τύποι, 'ατυπίες' και πρακτικές», στο Γούτσος Δ., Κουτσουλέλου Σ., Μπακάκου-Ορφανού, Α. & Παναρέτου Ε. *Ο Κόσμος των κειμένων: μελέτες αφιερωμένες στον Γεώργιο Μπαμπινιώτη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 33-48.
- Jucker, A. H. (2010). "Audacious, brilliant!! what a strike!": live text commentaries on the internet as real-time narratives", στο Hoffmann, C. R. *Narrative revisited: telling a story in the age of new media*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 57-77.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Πολίτης, Π. (2001). Προφορικός και γραπτός λόγος, στο Χριστίδης, Α.Φ. *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 58-62.

## Ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής σε μετανάστες/στρίες: Η ταυτότητα ως πολυτροπικό βίωμα και συμμετοχής στη διδασκαλία.

Βασιλάκη Ευγενία, Γκανά Ελένη, Παπαδοπούλου Μαρία, Κίτσιου Ρούλα, Παντελούκα Ηρώ-Μαρία, Σκουρμαλλά Αργυρώ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

**Λέξεις – κλειδιά:** διδασκαλία της ελληνικής σε μετανάστες, εργασιοκεντρική προσέγγιση, πολυτροπικότητα, ταυτότητα.

### Περίληψη:

Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζονται το πλαίσιο και οι αρχές σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία/μάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ειδικά κοινά μεταναστών. Το υλικό αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος MAΘEME (1) με σκοπό την υλοποίηση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας, ιστορίας και πολιτισμού σε μετανάστες άνεργους, μητέρες, άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ) και αναλφάβητους. Τα χαρακτηριστικά των διαφορετικών ομάδων του κοινού στόχου καθώς και η προκαταρκτική ανάλυση των αναγκών τους καθόρισε τη φιλοσοφία του curriculum και την επιλογή της εργασιοκεντρικής προσέγγισης (task based language teaching and learning) ως διδακτικής πρότασης (Nunan 2004, Puren 2003, Samuda & Bygate 2008, van de Branden 2006). Το υλικό προέβλεπε ένα κοινό σώμα 'εργασιών' (tasks) που αφορούσαν τη διαχείριση της καθημερινής επικοινωνίας και οι οποίες, σύμφωνα με την ανάλυση αναγκών, θα κάλυπταν σε ένα βαθμό τις ενταξιακές ανάγκες του κοινού. Κάθε 'εργασία' κοινωνικού τύπου διακρίθηκε σε επιμέρους 'υπο-εργασίες' (sub-tasks) οι οποίες υλοποιήθηκαν με συγκεκριμένες δραστηριότητες. Οι 'εργασίες' που αναπτύχθηκαν συνδέονταν με πεδία ατομικής και κοινωνικής εμπλοκής γραμματισμού των εκπαιδευομένων. Ειδικότερα, για τη διαχείριση της καθημερινής επικοινωνίας το υλικό αναπτύχθηκε στη βάση έξι (6) θεματικών: ταυτότητα, καθημερινές συναλλαγές, μετακινήσεις, υγεία, κατοικία, φιλία και αλληλεγγύη, κάθε μία από τις οποίες περιελάμβανε τέσσερις (4) έως έξι (6) κεντρικές εργασίες και ανάλογο αριθμό υπο-εργασιών. Σε κάθε θεματική το υλικό διαρθρώθηκε σε τρία επίπεδα ελληνομάθειας τα οποία αντιστοιχούν στα τρία πρώτα επίπεδα του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (Council of Europe 2001). Τα επίπεδα διαφοροποιήθηκαν ως προς την έμφαση στην καλλιέργεια προφορικών ή γραπτών δεξιοτήτων και, σε ορισμένες περιπτώσεις, ως προς τις ειδικότερες 'υπο-εργασίες' που περιλαμβάνονταν. Επίσης, αναπτύχθηκε υλικό για τις εξειδικευμένες ανάγκες των ειδικών ομάδων, δηλαδή των άνεργων μεταναστών, των μητέρων και των αναλφάβητων. Ειδικότερα για την τελευταία ομάδα προβλέφθηκε μία διαδικασία εισαγωγής στον γραπτό κώδικα της γλώσσας. Κεντρική επιλογή στην ανάπτυξη υλικού ήταν η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας τόσο στο πεδίο της κατανόησης όσο και της παραγωγής κειμένων (Core & Kalantzis 2000, Kress 2010). Η πολυτροπικότητα αξιοποιείται σε πολλαπλά επίπεδα: αφενός, οι ποικίλοι τρόποι νοηματοδότησης, γλωσσικοί και μη, προσφέρουν πολλαπλές αφετηρίες πρόσβασης στο νόημα ανάλογα με τα μέσα, τις γνώσεις και τις εμπειρίες γραμματισμού κάθε εκπαιδευομένου, αφετέρου, δημιουργούν πλαίσια επένδυσης ταυτότητας (identity investment, Cummins & Early 2011, Norton 2013), εντός των οποίων οι εκπαιδευόμενοι ενώνουν το 'εδώ' και το 'εκεί', αξιοποιώντας την πρότερη εμπειρία και γνώση για την κατασκευή νέας εννοιολογικής και γλωσσικής γνώσης. Μέσω των διαδικασιών αυτών επιδιώκεται περαιτέρω η υψηλότερη γνωστική και συναισθηματική κινητοποίηση κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, το υλικό επιδιώκεται να λειτουργήσει ως ένα πακέτο πόρων (resource pack) από το οποίο ο εκπαιδευτικός έχει την ευελιξία να επιλέξει τις 'εργασίες' που θεωρεί ότι ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες



και τα δεδομένα των εκπαιδευομένων της τάξης του, ενώ παράλληλα, όντας ανοιχτής μορφής, μπορεί να εμπλουτιστεί ανάλογα.

(1) Πρόγραμμα χρηματοδοτούμενο κατά 95% από ευρωπαϊκούς πόρους και κατά 5% από εθνικούς πόρους, για την υλοποίηση του οποίου επιλέχθηκε το Εργαστήριο Μελέτης, Διάδοσης και Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

### **Βιβλιογραφία**

Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: The beginning of an idea*. In B. Cope & M. Kalantzis (eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR). [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf)

Cummins, J. & Early, M. (eds). (2011). *Identity texts: the collaborative creation of power in multilingual schools*. USA: Trentham Books.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London & New York: Routledge.

Norton, B. (2013). Investment. In P. Robinson (ed). *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. London: Routledge.

Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Puren, C. (2003). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en Didactique des Langues-Cultures. Vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Synergies - Monde Arabe*, 1: 21-33.

Samuda, V. & Bygate, M. (2008). *Tasks in Second Language Learning*. New York: Palgrave Macmillan.

van den Branden, K. (2006). Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. In K. Van den Branden, (ed.) *Task-based language Education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Το συναισθηματικό φίλτρο επίδρασης του Krashen και η χρήση του κουκλοθεάτρου ως παράγοντες σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας ως Δεύτερης ή ως Ξένης σε τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης της Στοκχόλμης.**

**Μάγδα Βίτσου**, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών

**Λέξεις – κλειδιά:** κουκλοθέατρο, συναισθηματικό φίλτρο, δεύτερη, ξένη γλώσσα, επικοινωνιακή προσέγγιση.

**Περίληψη:**

Στην παρούσα έρευνα θα παρουσιαστεί η εφαρμογή μιας κουκλοθεατρικής εκπαιδευτικής παρέμβασης που σχεδιάστηκε με στόχο την ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης σε τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης στη Στοκχόλμη της Σουηδίας. Η έρευνα είχε τη μορφή έρευνα δράσης και λαμβάνοντας υπόψη το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο της ομάδας -στόχου σχεδιάστηκαν 17 κουκλοθεατρικές παρεμβάσεις σε 4 τμήματα, σε σύνολο 53 νηπίων-προνηπίων σε απογευματινά τμήματα εκμάθησης μητρικής γλώσσας και στο Σαββατιάτικο σχολείο στη Στοκχόλμη. Τα δύο τμήματα αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και, αντίστοιχα, τα άλλα δύο αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου, καθώς χρησιμοποιήθηκε το οιονεί πειραματικό σχέδιο (quasi-experimental design) με τη μορφή της δοκιμής, πριν και μετά, με πειραματική και ομάδα ελέγχου (pretest-posttest control group design), όπου η ομάδα ελέγχου δεν εκτίθεται στην πειραματική εφαρμογή. Η έρευνα στηρίζεται σε μια από τις πέντε υποθέσεις του Krashen, ως προς την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας- το συναισθηματικό φίλτρο επίδρασης. Το συγκεκριμένο φίλτρο επίδρασης επεξηγεί τους συναισθηματικούς παράγοντες που σχετίζονται με την εκμάθηση μιας γλώσσας. Ο Krashen τόνισε, πως για να υπάρξει μάθηση, ο παράγοντας άγχος πρέπει να είναι χαμηλός. Κατά τη διάρκεια αλληλεπίδρασης με τις κούκλες τα παιδιά έχουν εύκολα διαπερατό φίλτρο, είναι πιο «ανοιχτά» στη μάθηση και κατά συνέπεια μαθαίνουν ευκολότερα μια δεύτερη γλώσσα. Οι κούκλες βοηθούν τα παιδιά να χαλαρώνουν, μπαίνουν στο επίκεντρο και συνεπώς μειώνουν το φίλτρο επίδρασης στα παιδιά, κάνοντας την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας πολύ πιο εύκολη. Συνεπώς το κουκλοθέατρο συνδέεται με τη δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας για τη γλωσσική διδασκαλία. Η έρευνά μας στηρίχτηκε στην πολυμεθοδική προσέγγιση χρησιμοποιώντας ένα πλήθος μεθοδολογικών εργαλείων, όπως το ερευνητικό ημερολόγιο, τη συμμετοχική παρατήρηση και την ημι-δομημένη συνέντευξη. Η ανάλυση όλων των δεδομένων που συλλέχθηκαν με τη χρήση των προαναφερόμενων εργαλείων συνέβαλε στην αναγνώριση των επικοινωνιακών δυνατοτήτων του Κουκλοθεάτρου ως εργαλείου στην παιδαγωγική πράξη, καθώς μειώνεται αισθητά ο παράγοντας του συναισθηματικού φίλτρου στα παιδιά. Μέσα από την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε πως τα παιδιά, μετά το πέρας των παρεμβάσεων, εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους στην ελληνική γλώσσα, βελτίωσαν την ακουστική τους δεξιότητα, την ικανότητά τους για αφήγηση μέσω της δραματοποίησης με κούκλες, ανέπτυξαν στρατηγικές αποκωδικοποίησης νέων λέξεων, βασισμένων στο περιεχόμενο των ιστοριών που γνώρισαν και βελτίωσαν τη φωνημική τους ενημερότητα.

**Λέξεις – κλειδιά:** αλλόγλωσσοι μαθητές, ελληνική γλώσσα, πολυπολιτισμικότητα, πολυγλωσσία, διαπολιτισμός, Γυμνάσιο.

**Περίληψη:**

Η παρούσα ανακοίνωση αναφέρεται σε μέρος των αποτελεσμάτων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του κοινού ελληνογαλλικού μεταπτυχιακού προγράμματος μεταξύ του Πανεπιστημίου της Angers και του τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Αθήνας με τίτλο: «Διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ευρώπη. Εκπαίδευση στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα των σχολικών πληθυσμών». Το σημείο εκκίνησης της μελέτης αυτής βρίσκεται στην παρατήρηση της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας των τελευταίων δεκαετιών. Τα μεταναστευτικά κύματα που ξεκίνησαν κατά τη δεκαετία του 1980 άλλαξαν τη σύνθεση του ελληνικού σχολικού «τοπίου». Την τελευταία δεκαετία, το Συμβούλιο της Ευρώπης υπογραμμίζει τον πρωτεύοντα ρόλο της κατάκτησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής στη διαδικασία ένταξης των προερχόμενων από τη μετανάστευση μαθητών (Adami & Leclercq, 2012: 11). Η έρευνα αυτή επιχειρεί να διεσδώσει στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, που αποτελεί τη γλώσσα του σχολείου, στοχεύοντας στον εντοπισμό των αναπαραστάσεων των καθηγητών της Νεοελληνικής σε Γυμνάσια που διαθέτουν έναν πληθυσμό ετερογενή σε γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο. Άλλωστε, «η διδακτική ενός μαθήματος, παρ' όλο που μπορεί να μην έχει ως άμεσο αντικείμενο την κοινωνιοπολιτισμική πλευρά της εκπαίδευσης, δεν μπορεί να είναι αποκομμένη από αυτήν» (Chiss, 1997: 55). Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές αλλαγές με ευέλικτο και επαρκή τρόπο καθώς η υποδοχή των αλλόφωνων μαθητών αποτελεί μια πολύπλευρη πρόκληση. Πρόκειται για μια δοκιμασία «πολιτισμική, δομική, διδακτική και παιδαγωγική». (Bouzon-Fradet, 1997: 36). Το μάθημα της Γλώσσας, το οποίο εξετάζουμε, είναι υψίστης λειτουργικής και συμβολικής σημασίας καθώς αποτελεί ταυτόχρονα τη γλώσσα των σχολείου, τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και τη γλώσσα ένταξης. Λαμβάνοντας υπόψη πως οι διδάσκοντες της γλώσσας συντονίζουν και οργανώνουν το μάθημα κατευθυνόμενοι από τις προσωπικές τους αναπαραστάσεις, θέσαμε το εξής ερώτημα: Ποια είναι η διαχείριση της διδασκαλίας της Γλώσσας αναφορικά με τα διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών; Με βάση το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες, η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να στοχεύει αφενός στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας και αφετέρου στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας που δίνει πρόσβαση σε μια αλληλεπίδραση εμπλουτισμού από τον Άλλο (Byram et al. 2002: 10). Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται κάποια επιμέρους ερωτήματα που αναδεικνύουν καθοριστικές παραμέτρους για την απόκτηση μιας ολοκληρωμένης εικόνας της διδασκαλίας της Γλώσσας: Ποιοι είναι οι στόχοι και οι πρακτικές που υιοθετούνται σε σχέση με τον πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της τάξης; Ποιες είναι οι δυσκολίες που συναντώνται στο μάθημα της Γλώσσας και από πού απορρέουν; Πώς αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται οι καθηγητές τη γλώσσα και την κουλτούρα προέλευσης; Η Σκούρτου (2002: 3) υποστηρίζει πως η πρώτη γλώσσα του αλλόγλωσσου μαθητή δεν θεωρείται σημαντική από το σχολείο μολονότι αυτή είναι η γλώσσα που ενεργοποιείται κατά τη διαδικασία απόκτησης νέων γνώσεων. Το ελληνικό σχολείο, ως θεμελιώδης φορέας κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης, οφείλει να συμβάλει στην αναγνώριση της διαφορετικότητας, κάτι το οποίο απαιτεί την υπέρβαση της μονογλωσσικής και μονοπολιτισμικής του κατεύθυνσης (Γκόβαρης, 2004: 11). Για τη διερεύνηση των προαναφερθέντων ερωτημάτων αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν από ημιδομημένες

συνεντεύξεις με 15 διδάσκοντες της Νεοελληνικής Γλώσσας σε διάφορες τάξεις του Γυμνασίου. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε Γυμνάσια που εδράζονται στο κέντρο και στην περιφέρεια της Αθήνας με έντονο πολυεθνικό χαρακτήρα.

### **Βιβλιογραφία**

Adami, H. & Leclercq, V. (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil: acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve-d'Ascq (Nord): Presses universitaires du Septentrion.

Bouzon-Fradet, D. (1997). L'accueil des élèves non francophones à l'école: un problème complexe. In D. Bouzon-Fradet & J.L. Chiss (Eds.). *Enseigner le français en classes hétérogènes: école et immigration école et immigration*. Paris: Éditions Nathan.

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Chiss, J. L. (1997). Éléments de problématisation pour l'enseignement/apprentissage du français aux élèves «non francophones». In D. Bouzon-Fradet & J. L. Chiss (Eds.). *Enseigner le français en classes hétérogènes: école et immigration école et immigration*. Paris: Éditions Nathan.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής* 2002 (11-20).

## Η «άλλη» μου χώρα μέσα από τα παραμύθια της: η ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας και της πολιτισμικής επίγνωσης σε δίγλωσσα νήπια

Ισαάκ Παπαδόπουλος, Υποψήφιος Διδάκτορας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ελένη Γρίβα, Αναπλ. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

**Λέξεις-κλειδιά:** γλωσσικές δεξιότητες, δίγλωσσα νήπια, πολιτισμική επίγνωση, παραμύθια.

### Περίληψη:

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει μία πειραματική παρέμβαση που στόχευε στην ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας και της καλλιέργειας της επίγνωσης του λαϊκού ελληνικού πολιτισμού παιδιών με μεταναστευτικό προφίλ. Το διαθεματικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε με βασικό κορμό απλοποιημένα λαϊκά παραμύθια διάφορων πόλεων της Ελλάδας. Τα παραμύθια που επιλέχθηκαν προέρχονταν από περιοχές της βόρειας, κεντρικής και δυτικής Ελλάδας καθώς επίσης και από τα ελληνικά νησιά και η θεματολογία προσαρμόστηκε στις ανάγκες και το γνωστικό επίπεδο παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επιλέξαμε τα λαϊκά παραμύθια ως κύριο μέσο της παρέμβασης, καθώς προβάλλουν αυθεντικά στοιχεία του πολιτισμού, αξίες και ιδανικά τα οποία θα καταστούν οικεία στους μαθητές ( Hanlon, 1999), ενώ ταυτόχρονα συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος μειώνοντας το συγκινησιακό φίλτρο των μικρών παιδιών και εξάγουν τη φαντασία τους (Krashen 1985). Η πειραματική παρέμβαση εφαρμόστηκε σε 20 παιδιά με μεταναστευτικό προφίλ (Αλβανικής καταγωγής ) από νηπιαγωγεία του νομού Λάρισας και διήρκεσε τέσσερις μήνες (Ιανουάριος 2014 – Απρίλιος 2015). Υλοποιούνταν τρεις φορές εβδομαδιαίως σε δίωρες διδασκαλίες κατόπιν συνεννόησης με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών στον χώρο του Πολιτιστικού Οργανισμού του Δήμου Κιλελέρ. Αρχικά, οι μαθητές εξοικειωνόντουσαν με τα γεωγραφικά και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία μιας ελληνικής πόλης/περιοχής προέλευσης του παραμυθιού σε ένα πολυτροπικό και πολυαισθητηριακό πλαίσιο με τη συνδυαστική χρήση ποικίλων υλικών όπως έντυπος και ψηφιακός χάρτης, σχολικοί άτλαντες και βίντεο. Στη συνέχεια, δινόταν ιδιαίτερη έμφαση στην αφήγηση του παραμυθιού το οποίο παρουσιάζονταν στους μαθητές σε ψηφιακή μορφή με τη χρήση του PowerPoint και των διαφανειών στις οποίες υπήρχαν εικόνες από τις σκηνές της πλοκής του εκάστοτε παραμυθιού και η νηπιαγωγός προχωρούσε σε προφορική αφήγηση του μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλόδρασης με τους μαθητές. Στο τελευταίο στάδιο, οι μαθητές εμπλεκόντουσαν σε δημιουργικές δραστηριότητες όπως κινητικά και επιτραπέζια παιχνίδια βασισμένα στο παραμύθι, δημιουργία εικαστικών δημιουργιών, δημιουργική αφήγηση και παιχνίδια ρόλων με στόχο τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών. Θεωρήσαμε πολύ σημαντική την εμπλοκή των παιδιών σε παιγνιώδεις δραστηριότητες καθώς με αυτόν τον τρόπο τους δίνεται η δυνατότητα να μαθαίνουν ευκολότερα σε ένα οικείο και διασκεδαστικό περιβάλλον (Γρίβα & Σέμογλου, 2013). Για την αποτίμηση του project χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω μεθοδολογικά εργαλεία: α) προέλεγχος/μετέλεγχος, β) το ημερολόγιο του ερευνητή, γ) portfolio των μαθητών και δ) ερωτηματολόγιο ικανοποίησης. Μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων, διαφάνηκε σημαντική ανάπτυξη των δεξιοτήτων "κατανόησης" στοιχείων του ελληνικού λαϊκού πολιτισμού, ενώ ταυτόχρονα, διαπιστώθηκε βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων κατανόησης του προφορικού, αλλά και του 'γραπτού' λόγου των νηπίων.

### Βιβλιογραφία

- Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Hanlon, T. L (1999). General Guidelines for Teaching with Folk Tales, Fairy Tales, Fables, Ballads, and Other Short Works of Folklore. Retrieved from: <http://www.ferrum.edu/applit/studyg/studygfolk.htm>, accessed April 18, 2015.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Fourth Edition. Pearson Education Limited.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1999). *Three Arguments against whole Language & why they are wrong*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Papadopoulos, Is. (2014). The dramatization of children literature books for the development of the second/foreign language: An implementation of a drama-based project to students of primary school. *Journal of Study in English Language Teaching*, 2,188-206.

## Η διακειμενικότητα στο σχεδιασμό των πολυτροπικών κειμένων των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου

**Θεοφάνης Ζάγουρας**, Υποψήφιος διδάκτορας ΤΕΕΑΠΠΗ Παν/μίου Πατρών  
**Μαριάννα Κονδύλη**, Αναπληρώτρια καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΠΗ Παν/μίου Πατρών

**Λέξεις-Κλειδιά:** πολυτροπικότητα, διακειμενικότητα, σχεδιασμός, γραμματισμός.

### Περίληψη:

Η εισήγησή μας βασίζεται στα δεδομένα μιας εθνογραφικού τύπου έρευνας πάνω στο σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα της Γλώσσας της Στ' δημοτικού. Η γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της Γλώσσας μπορεί να χαρακτηριστεί κειμενοκεντρική, επειδή το πλαίσιο τους, σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2010), άλλαξε τον σκοπό της διδασκαλίας της γλώσσας που, κατά τον ίδιο, «επεκτείνεται πέρα από την απόκτηση εκ μέρους των μαθητών/τριών της επικοινωνιακής ικανότητας και δίνει έμφαση στην καλλιέργεια της ικανότητας επιλογής των συμβάσεων του ανάλογου κειμενικού είδους, ώστε να επιτευχθούν οι κοινωνικοί σκοποί που θέτουν οι μαθητές/τριες σε κάθε τομέα δράσης». Ωστόσο, σε αυτή την κειμενοκεντρική προοπτική δεν γίνεται λόγος για την πολυτροπικότητα των κειμένων (Kress & Van Leeuwen, 2001: 20), με αποτέλεσμα η τελευταία να αποτελεί υπόρρητο ζήτημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σε επίπεδο σχολικής τάξης, οι μαθητές κατασκευάζουν πολυτροπικά κείμενα, χωρίς να έχει προηγηθεί πολυτροπικός γραμματισμός, δηλαδή συστηματική διδασκαλία της πολυτροπικότητας. Προκειμένου οι μαθητές να υλοποιήσουν τις απαιτήσεις των κειμένων χρησιμοποιούν διακειμενικές πρακτικές, που αφορούν την παραγωγή κειμένων από άλλα συγκεκριμένα κείμενα ή τμήματα κειμένων (Kamberelis & de la Luna, 2004: 244), ενώ, σύμφωνα με την Ivanič (2004: 283), η διακειμενικότητα «συνεπάγεται όχι μόνο την οικειοποίηση των πραγματικών κειμένων – πηγών, αλλά επίσης την επιστράτευση πιο αφηρημένων επικοινωνιακών πόρων, γνωστών ποικιλοτρόπως ως «φωνών», «Λόγων», «κειμενικών ειδών» ή γενικότερα «κειμενικών τύπων».

Με βάση τα παραπάνω, μελετήθηκαν οι πρακτικές κατασκευής πολυτροπικών κειμένων (αφίσες, διαφημίσεις, ιστοσελίδες κτλ) από μαθητές/τριες της Στ' τάξης του Δημοτικού στο μάθημα της Γλώσσας, μέσα από μια «εθνογραφική προοπτική» (ethnographic perspective), σύμφωνα με τον όρο των Green & Bloome (1997). Οι μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν τη διακειμενικότητα για να καλύψουν τη δυσκολία σχεδιασμού του εικονιστικού μέρους, που οφείλεται στην έλλειψη ρητών οδηγιών του βιβλίου για την πολυτροπικότητα.

Στην ανάλυσή μας εφαρμόζουμε το ευρετικό μοντέλο της Ivanič (2004) στα πολυτροπικά κείμενα των μαθητών για να περιγράψουμε τις πρακτικές διασύνδεσης των μαθητικών κειμένων με άλλα κείμενα. Το μοντέλο αναφέρει δύο τύπους διακειμενικότητας: α) της εισαγωγής (σημείων) από ένα κείμενο - πηγή σε ένα πρωτογενές κείμενο (πραγματική διακειμενικότητα - actual intertextuality) και β) της χρήσης των σημειωτικών χαρακτηριστικών, που είναι ενδεικτικά των κειμενικών τύπων, αλλά δεν μπορούν να ανιχνευθούν άμεσα στις πηγές (διακειμενικότητα βασισμένη στο έθος - habitual intertextuality). Υπ' αυτό το πρίσμα, οι χρησιμοποιούμενες διακειμενικές πρακτικές στο εικονιστικό μέρος αναδεικνύουν όψεις του πολυτροπικού γραμματισμού, όπου ο μετασχηματισμός (transformation) και η μεταγωγή (transduction) των σημειωτικών πόρων φανερώνουν τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών.

### Βιβλιογραφία

Χατζησαββίδης, Σ. (2010). Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Στο Ντίνας, Κ. – Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος,

Τ., Στάμου, Α. (Επιμ.) Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> (ανακτήθηκε στις 10/9/2012).

Green, J. & Bloome, D. (1997). Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In Flood, J. & Heath, S. & D. Lapp (Eds.) *A handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. (pp. 181-202). New York: Simon & Shuster.

Ivanič, R. (2004). Intertextual practices in the construction of multimodal texts in inquiry-based learning. In N. Shuart-Faris & D. Bloome (Eds.). *Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research* (pp. 279-314). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Kamberelis, G., & de la Luna, L. (2004). Children's writing: How textual forms, contextual forces, and textual politics co-emerge. In C. Bazerman & P. Prior (Eds.). *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 239-277). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.



Παρασκευή Θώμου, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Κρήτης

**Λέξεις-κλειδιά:** πολυσημία, δίκτυο σημασιών, διδασκαλία λεξιλογίου.

### **Περίληψη:**

Υποστηρίζεται ότι η διδασκαλία λεξιλογίου οφείλει να αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του γλωσσικού μαθήματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Scott, 2005, Stahl & Nagy, 2006). Μαθητές με διευρυμένο λεξιλόγιο προσεγγίζουν με μεγαλύτερη ευχέρεια στην κατανόηση ένα άγνωστο κείμενο από τους μαθητές με φτωχότερο λεξιλόγιο. Γι' αυτόν τον λόγο άλλωστε προτείνονται παρεμβάσεις λεξιλογικής ενίσχυσης του προγράμματος σπουδών (διδασκαλία συγκεκριμένων λέξεων, διδασκαλία στρατηγικών, παρότρυνση για ευρεία ανάγνωση) με στόχο τη διεύρυνση του λεξιλογίου των μαθητών (Carlo et al. 2005, Schwanenflugel et al. 2005, Ευθυμίου 2013, κ.ά.). Στόχο της συγκεκριμένης ανακοίνωσης αποτελεί ο προβληματισμός για το εάν θεμελιώδη ζητήματα της Γνωσιακής Γλωσσολογίας (Cognitive Linguistics) μπορούν να αποτελέσουν το θεωρητικό υπόβαθρο για διδακτικές πρακτικές, με στόχο τη διεύρυνση του λεξιλογίου των μαθητών μέσω της εμβάθυνσης στη λεξιλογική γνώση. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Stahl & Nagy (2006: 157) καλό είναι να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να γίνουν στρατηγικοί αναγνώστες (strategic readers), δηλαδή, αναγνώστες που ξέρουν να διαχειρίζονται άγνωστο, ανοίκειο λεξιλόγιο που συναντούν. Ο στρατηγικός αναγνώστης, ανάμεσα σε άλλα, έχει αναπτύξει «ευαισθησία στην πολυσημία», την ικανότητα να προσαρμόζει τη σημασία των λέξεων, ώστε να ταιριάζει σε νέα συμφραζόμενα (ό.π. 12-13). Για να αποκτήσουν οι μαθητές «ευαισθησία στην πολυσημία», υποστηρίζουμε ότι είναι πολύ ωφέλιμη η εξοικείωση των μαθητών με τον μηχανισμό της κινητοποίησης στην παραγωγή νέων σημασιών όπως περιγράφεται από τους γνωσιακούς γλωσσολόγους (semantic motivation: Lewandowska-Tomaszczyk 2007, Piquer Piriz 2008, Boers & Lindstromberg, 2008, κ.ά.). Ο μηχανισμός της κινητοποίησης στην παραγωγή νέων σημασιών περιγράφει πώς νέες, πρόσθετες, σημασίες παράγονται κινητοποιημένες από μια πρότυπη και κεντρική σημασία διαμέσου των γνωσιακών διαδικασιών της μεταφοράς (metaphor), της μετωνυμίας (metonymy) και της αφαίρεσης (schematization). Μια τέτοια προσέγγιση αναδεικνύει τον δομημένο και μη αυθαίρετο χαρακτήρα της πολυσημίας και δημιουργεί δίκτυα σημασιών (Langacker 1991) με επεκτάσεις από την κεντρική σημασία. Μέσω της διδασκαλίας του μηχανισμού της κινητοποίησης στην παραγωγή νέων σημασιών ο μαθητής γίνεται στρατηγικός αναγνώστης και αντιμετωπίζει το ενδεχόμενο άγνωστο πολύσημο λεξιλόγιο μέσω ενός μηχανισμού που ήδη γνωρίζει.

### **Βιβλιογραφία**

Boers, F. & Lindstromberg, S. (2008). How Cognitive Linguistics can foster effective vocabulary teaching. In Boers, F. & Lindstromberg, S. (eds). *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Mouton De Gruyter.

Carlo, M. et al. (2005). Sustained vocabulary-learning strategy instruction for English-Language learners. In Hiebert, H. E. & Kamil, M. L. (eds). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ευθυμίου, Α. (2013). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στο Δημοτικό Σχολείο: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Langacker, R. (1991). *Concept, Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Lewandowska-Tomaszczyk, B. (2007). Polysemy, prototypes, and radial categories. In Geeraerts D. & H. Cuyckens (eds). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press.

Piquer Piriz, A. M. (2008). Reasoning figuratively in early EFL: Some implications for the development of vocabulary. In Boers, F. & Lindstromberg, S. (eds). *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Mouton De Gruyter. Schwanenflugel, P. et al. (2005). Classroom practices for vocabulary enhancement in Prekindergarten: Lessons from PAVED for success. In Hiebert, H. E. & Kamil, M. L. (eds). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Scott, J. (2005). Creating opportunities to acquire new word meaning from text. In Hiebert, H. E. & Kamil, M. L. (eds). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Stahl, A. S. & W. E. Nagy. (2006). *Teaching word meanings*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

### **Περίληψη:**

Η ένταξη των διαλέκτων στην εκπαίδευση αντιμετωπίζεται με αμηχανία, όχι μόνο από γονείς, αλλά και από καθηγητές (Ραβλου & Ραπαρανίου, 2004) καθώς ο εγγραμματισμός ταυτίζεται με την κυρίαρχη γλώσσα σε συνδυασμός με τις απόψεις περί γλωσσικού ελλείμματος (Τσιμπλάκου & Χατζηγιάννου). Στην περιοχή του Μυλοποτάμου Ρεθύμνου όπου υπηρετούμε η πλειονότητα των μαθητών προέρχεται από διαλεκτικά περιβάλλοντα και μπορούν να αναπαράγουν ως ένα βαθμό λόγο στη διάλεκτο αυτή ή έστω έχουν τη δυνατότητα να την αναγνωρίζουν. Για να εισάγουμε τους μαθητές ομαλά στο περιβάλλον του Γυμνασίου και στο ίδιο το γλωσσικό μάθημα, στα πλαίσια του κριτικού μοντέλου διδασκαλίας και εφαρμόζοντας αρχές της παιδαγωγικής του γραμματισμού και της λειτουργικής γραμματικής (Χαραλαμπίδης, Χατζησαββίδης, 1997, Ντίνας 2009) εκμεταλλευτήκαμε το διαλεκτικό περιβάλλον του σχολείου, ώστε να δημιουργηθούν στην τάξη οι συνθήκες για διάλογο και ανάδυση του γραμματισμού των μαθητών (Χατζησαββίδης, 2007). Υιοθετήσαμε τις πρακτικές που εμπλέκονται στο σχεδιασμό της διδασκαλίας κατά τους (Kalantzis /Cope 2005), ανοιχτή διδασκαλία, τοποθετημένη πρακτική, μετασχηματισμένη πρακτική και κριτική πλαισίωση ως εξής Αρχικά, οι μαθητές συνειδητοποίησαν μέσα από κριτική πλαισίωση σε ποικίλα κείμενα την εμπλοκή των παραγόντων επικοινωνίας στην παραγωγή του προφορικού και γραπτού λόγου. Στη συνέχεια επικεντρωθήκαμε σε συγκεκριμένο κείμενο και ακολούθησε ανοιχτή συζήτηση και κριτική προσέγγιση από τους μαθητές για κοινωνικά και ηλικιακά χαρακτηριστικά του πομπού και του δέκτη. Στην επόμενη φάση αξιοποιώντας τεχνικές της τοποθετημένης και μετασχηματιστικής πρακτικής ζητήθηκε από τους μαθητές να μετασχηματίσουν το κείμενο, επιλέγοντας να στείλουν οι ίδιοι το γράμμα σε έναν φίλο τους, γραμμένο στην κρητική διάλεκτο. Μετά την ολοκλήρωση της συγγραφής τα κείμενα προβλήθηκαν μέσα στην τάξη, όπου έγινε σχολιασμός μέσα από την τεχνική της συλλογικής επαναδιατύπωσης γραπτού κειμένου (Χαραλαμπίδης/Χατζησαββίδης, 1997) . Οι μαθητές σε αυτό το σημείο σε μια ανοιχτή συζήτηση κλήθηκαν με βάση τις συνθήκες επικοινωνίας να συγκρίνουν τις δικές τους γλωσσικές επιλογές με αυτές των συμμαθητών τους και του κειμένου που επεξεργαστήκαμε. Φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά, σημασιολογικά και λεξιλογικά χαρακτηριστικά της κρητικής διαλέκτου συνδέθηκαν με τους παράγοντες επικοινωνίας. Η χρήση των διαλέκτων αποτέλεσε καλή ευκαιρία για αξιοποίηση των βιωμάτων των μαθητών, για διάλογο μεταξύ του κυρίαρχου λόγου του σχολείου και των λόγων που φέρνουν οι μαθητές. απομακρυσμένο από γλωσσικά πρότυπα, για συνειδητοποίηση της ισοτιμίας των δικών τους κειμένων και ενεργή και ευχάριστη εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης . Γλωσσική ποικιλία – διδακτική εφαρμογή – διάλεκτος – παιδαγωγική γραμματισμού – κριτικός γραμματισμός

### **Βιβλιογραφία**

Κασκαμανίδης Γ. & Ντίνας Δ. (2004). "Γλωσσική «Ανακύκλωση» Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση της Ποντιακής. *Γλώσσα* 58. Ντίνας, Δ. (2009). *Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων – Η περίπτωση του ιδιώματος Αφάντου Ρόδου*. Αθήνα: University Press.

Τσιπλάκου, Σ. & Χατζηιωάννου, Ξ. (χ.χ.). Η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στην κατάκτηση του κριτικού εγγραμματισμού. Στοιχεία από την Κύπρο

([http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea\\_ellinika/article\\_aksiopoiisi\\_glossikis\\_poi\\_kilotitas\\_stoixeia\\_aro\\_kupro.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/article_aksiopoiisi_glossikis_poi_kilotitas_stoixeia_aro_kupro.pdf)) (Πρόσβαση: 5/7/2015)

Χαραλαμπόπουλος, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας – θεωρία και πρακτική εφαρμογή, μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας

Kalantzis M. & Cope, B. (2005). *Learning by design*. Common Ground

Pavlou P. & Papapanlou, A. (2004). Issues of dialect use in education from Greek Cypriot perspective. *International Journal of Applied Linguistics* 14, 243-258.

## Πολυγλωσσία και Γλωσσική Ιδιοποίηση: Εφαρμογή της Ολοκληρωμένης Διδακτικής Προσέγγισης στην Εκμάθηση της Γαλλικής ως Ξένης

**Ευαγγελία Μουσούρη**, επίκουρη καθηγήτρια, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Μαγδαληνή Κουκούλη**, μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Λέξεις-Κλειδιά:** πολυγλωσσία, ολοκληρωμένη διδακτική προσέγγιση, γλωσσικό ρεπερτόριο, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Διδασκαλία της Γαλλικής ως ξένης γλώσσας.

### Περίληψη:

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει τις στρατηγικές στις οποίες καταφεύγουν οι μαθητές και τους συσχετισμούς τους οποίους αναπτύσσουν μεταξύ των γλωσσών του γλωσσικού τους ρεπερτορίου για την ιδιοποίηση μιας ξένης γλώσσας. Η ανάπτυξη των πολυγλωσσικών δεξιοτήτων και η αξιοποίηση του συνόλου του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών συνιστούν θεμελιώδεις στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής σε πανευρωπαϊκό επίπεδο, καθώς συμβάλλουν στη διευκόλυνση της επικοινωνίας, αλλά κυρίως ευνοούν την αλληλοκατανόηση, τον αμοιβαίο σεβασμό, την αποδοχή της διαφορετικότητας και τελικά, την αρμονική συμβίωση των λαών της Ευρώπης. Για την επίτευξη των ανωτέρω στόχων, το Συμβούλιο της Ευρώπης θέσπισε το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις πλουραλιστικές προσεγγίσεις των Γλωσσών και των Πολιτισμών (FREPA/CARAP) ούτως ώστε να παράσχει στους εκπαιδευτικούς ένα αποτελεσματικό σημείο αναφοράς για τις πολυγλωσσικές δεξιότητες που θα πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές. Στην εργασία θα παρουσιαστούν διδακτικές παρεμβάσεις οι οποίες βασίζονται στην Ολοκληρωμένη Διδακτική Προσέγγιση (Integrated Didactic Approach), που αποτελεί μια από τις τέσσερις πλουραλιστικές προσεγγίσεις που περιγράφονται στο Πλαίσιο. Η εν λόγω προσέγγιση στηρίζεται στην αξιοποίηση του συνόλου του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων της γλώσσας διδασκαλίας, της γλώσσας ή των γλωσσών καταγωγής και της πρώτης ξένης γλώσσας για την εκμάθηση/διδασκαλία της Γαλλικής ως ξένης γλώσσας. Οι διδακτικές παρεμβάσεις εφαρμόστηκαν σε τάξεις του δημοτικού σε σχολείο της Θεσσαλονίκης. Το υποστηρικτικό υλικό περιλαμβάνει αρχεία βίντεο και έντυπα δραστηριοτήτων, ενώ οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν κατά τις παρεμβάσεις παρήχθησαν βάσει των περιγραφητών του Πλαισίου. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω αναστοχαστικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν με τους μαθητές. Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων προκύπτουν σημαντικές διαπιστώσεις αναφορικά με α) τις στρατηγικές στις οποίες καταφεύγουν οι μαθητές προκειμένου να κατανοήσουν μια ξένη γλώσσα, β) τους συσχετισμούς που αναπτύσσουν μεταξύ των γλωσσών που περιλαμβάνει το γλωσσικό τους ρεπερτόριο για την εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας. Τα συμπεράσματα της έρευνας προσδοκάται να συμβάλλουν στην ενίσχυση της επιχειρηματολογίας για την αξιοποίηση του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών στην εκμάθηση των γλωσσών/πολιτισμών καθώς και στην ανεύρεση μεθόδων για την αποτελεσματικότερη αξιοποίησή του.

## «Ταξιδεύω στον κόσμο μέσα από παραμύθια»: Μια πειραματική εφαρμογή καλλιέργειας των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των νηπίων

Ισαία Λαζαρίδου, Νηπιαγωγός, κάτοχος μεταπτυχιακού

**Λέξεις-κλειδιά:** Επικοινωνιακές δεξιότητες, παραμύθια, πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση, νήπια.

### Περίληψη:

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η αξιοποίηση των παραμυθιών από διάφορες χώρες του κόσμου για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των νηπίων και την ενίσχυση της πολυπολιτισμικής συνείδησής τους. Το παραμύθι παρέχει ένα ενδιαφέρον και επικοινωνιακό πλαίσιο, στο οποίο τα μικρά παιδιά μπορούν να καλλιεργήσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες ολιστικά, και να «αποκαλύψουν» τη δημιουργικότητά τους σε ένα οικείο πλαίσιο (Ahlquist, 2011). Άλλωστε έχει καταδειχθεί ότι η αξιοποίηση των παραμυθιών μέσα σε ένα διαθεματικό πλαίσιο, δίνει τη δυνατότητα καλλιέργειας των γλωσσικών δεξιοτήτων και της πολυπολιτισμικής επίγνωσης των μικρών μαθητών (Ahlquist, 2011, Griva & Chostelidou 2012, Li-Yu Chang 2009; Shin 2006). Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού οι προσεγγίσεις που αξιοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη πειραματική εφαρμογή ήταν: η αφήγηση παραμυθιών, η διαθεματική και η δραστηριοκεντρική προσέγγιση, όπου οι μικροί μαθητές μπορούν να εξασκηθούν στο λεξιλόγιο και στις δομές της γλώσσας ευχάριστα, αβίαστα και φυσικά. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να εκφραστούν λεκτικά και εξωλεκτικά, να διατυπώσουν τις σκέψεις τους και να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους, να απελευθερώσουν τη φαντασία τους, να αντιληφθούν τον κόσμο και τη δική τους θέση μέσα στο πλαίσιο των πολιτισμών (Almond 2005; Griva & Chostelidou 2012; Maynard 2005). Από την άλλη, αξιοποιήθηκε ένα παιγνιώδες περιβάλλον, όπου καλλιεργείθηκαν οι δεξιότητες του προφορικού λόγου μέσα από την εμπλοκή των μικρών μαθητών σε αλληλοδραστικές δραστηριότητες (Gass 1997 στο Γρίβα & Σέμογλου 2013; Halliwell 1992; Shin 2006). Στην πειραματική παρέμβαση, η οποία πραγματοποιήθηκε από τον Φεβρουάριο έως τον Μάιο του 2014, συμμετείχαν 14 νήπια, από τα οποία πέντε ήταν κορίτσια και εννέα αγόρια. Η διαδικασία της πειραματικής παρέμβασης περιελάμβανε τέσσερα στάδια: α) διερεύνηση και καταγραφή των αναγκών των νηπίων, β) σχεδιασμό των παρεμβάσεων και αιτιολόγηση των επιλεγμένων δραστηριοτήτων, γ) εφαρμογή των πιλοτικών παρεμβάσεων, δ) αξιολόγηση και αποτίμηση της όλης διαδικασίας. Πραγματοποιήθηκαν συνολικά 20 δίωρες παρεμβάσεις και οργανώθηκαν 70 διαθεματικές παιγνιώδεις δραστηριότητες. Επιλέχθηκαν παραμύθια από διάφορες χώρες του κόσμου (Ιταλία, Γερμανία, Σουηδία, Αγγλία, Ρωσία, Ιράν, Κορέα, Αίγυπτος, Βραζιλία, Ελλάδα) με κριτήρια την αντιπροσωπευτικότητα τεσσάρων ηπείρων της γης, την ύπαρξη στοιχείων από πολλούς πολιτισμούς, την καταλληλότητα για την ηλικία των παιδιών, το θεματικό περιεχόμενο, τα γλωσσικά τους χαρακτηριστικά, και την ελκυστική τους εικονογράφηση. Η κάθε παρέμβαση υλοποιούνταν σε τρία στάδια: το Προ-στάδιο, όπου ο 'Φασουλής' αναλάμβανε να ξεναγήσει τα παιδιά στη χώρα επίσκεψης, μέσα από μια βίντεο-παρουσίαση της χώρας καταγωγής του παραμυθιού, το Κυρίως στάδιο, κατά το οποίο γινόταν η επεξεργασία και η κατανόηση του παραμυθιού και το Μετα-στάδιο, στο οποίο καλούνταν τα παιδιά μέσα από δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, εικαστικές δημιουργίες, τραγούδι, να επικοινωνήσουν, να παίξουν και να δημιουργήσουν.

Από τα αποτελέσματα της πιλοτικής παρέμβασης διαφάνηκε ότι η αξιοποίηση "παραμυθιών από όλο τον κόσμο" έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να επικοινωνήσουν, να δημιουργήσουν, να χαρούν και να γνωρίσουν τον κόσμο. Με άλλα λόγια, τούς δόθηκε η ευκαιρία να ακούσουν, να εκφραστούν λεκτικά και εξωλεκτικά, να παίξουν, να

ζωγραφίσουν, να κατασκευάσουν, να 'γράψουν', να μιμηθούν, να επικοινωνήσουν και να αντιληφθούν τους διαφορετικούς πολιτισμούς.

## **Βιβλιογραφία**

Ahlquist, S. (2011). *The Impact of the Storyline Approach on the Young Language Learner Classroom: a Case Study in Sweden*. Thesis, Kristianstad University, Sweden.

Almond, M. (2005). *Teaching English with drama: How to use drama and plays when teaching*. London: Modern English Publishing.

Griva, E., & Chostelidou, D. (2012). Additive bilingualism of immigrant children: introducing a multisensory project in kindergarten. In H. Switzer D. Foulker (Eds). *Kindergartens: Teaching Methods, Expectations and Current Challenges*. NovaSciencepublishersinc.

Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ., (2013). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι, κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφ. Κυριακίδη. Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman. Li-Yu

Chang, S., (2009). *Acting it out: children learning english through story-based drama*. University of Warwick.

Shin, S. J. (2006). High-stakes testing and heritage language maintenance. In Kondo-Brown, K. (Ed.). *Heritage language development: Focus on east Asian immigrants*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

**Μαρία Λίτσα**, Εκπαιδευτικός Αγγλικής γλώσσας, Μ.Δ.Ε στις ψυχοπαιδαγωγικές συνιστώσες της πολυπολιτισμικότητας, Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ., Φοιτήτρια Παιδαγωγικού τμήματος Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

### Περίληψη:

Σκοπός της παρούσας έρευνας, που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια εκπόνησης μεταπτυχιακής εργασίας κατά το εαρινό εξάμηνο του 2013, είναι να καταγραφεί η στάση και ο προσανατολισμός των οικογενειών αλβανικής καταγωγής σε σχέση με την τάση τους για γλωσσική διατήρηση ή μετατόπιση της αλβανικής γλώσσας. Σκοπός είναι να φανεί ο ρόλος της οικογένειας και κατά πόσο συμβάλλει στη διπολιτισμική και διγλωσσική ταυτότητα των παιδιών. Επιλέχτηκε η συγκεκριμένη ομάδα σε σχέση με το θέμα της γλωσσικής διατήρησης γιατί η εγκατάστασή τους εξακολουθεί να είναι σχετικά πρόσφατη και τα παιδιά αυτών των οικογενειών, πλέον μετανάστες δεύτερης γενιάς, μπορούν να καταδείξουν στοιχεία σχετικά με το ενδιαφέρον ή μη τόσο των γονιών τους όσο και των ίδιων για διατήρηση των γλωσσικών δεξιοτήτων στην εθνοτική τους γλώσσα.

Οι κατηγορίες που αποτέλεσαν τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι:

1. Το προφίλ γλωσσικής χρήσης και επιλογής των οικογενειών
2. Ο ρόλος της οικογένειας στη διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας
3. Οι πρακτικές διατήρησης της εθνοτικής γλώσσας
4. Η στάση των οικογενειών απέναντι στην κυρίαρχη γλώσσα, την μητρική τους γλώσσα αλλά και στη διγλωσσία τους.
5. Κατά πόσο όλα τα παραπάνω αποτελούν παράγοντες που ευνοούν ή όχι τη γλωσσική διατήρηση.

Υπάρχουν πολλές μελέτες που έχουν γίνει σε ελληνικό επίπεδο για θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Δαμανάκης, 1997), Γκότοβος (2002) & Γκόβαρης (2001), τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Μαρκου, 1996) & (Κασίμη 2005), τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και αλλοδαπών μαθητών (Παπαστυλιανού, 2005). Ακόμη έχουν γίνει έρευνες που αφορούν το φαινόμενο της διγλωσσίας και την επαφή των γλωσσών στο Ελληνικό σχολείο (Τσοκαλίδου 2008) & (Γκαϊνταρτζή, 2012). Επιπλέον σχετικά πρόσφατα έχουν γίνει έρευνες που αφορούν αλλοδαπούς γονείς, τις στάσεις τους απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους και την εμπλοκή τους στην προώθηση της γλωσσικής διατήρησης. Τέτοιες εργασίες είναι της Χατζηδάκη (2005), Κυριαζής και Χατζηδάκη (2005), Χατζηδάκη (2006, 2007) που εξετάζουν πλευρές της δίγλωσσης κοινωνικοποίησης των παιδιών και την εμπλοκή των γονέων σε αυτή τη διαδικασία. Τέλος, με το θέμα έχει ασχοληθεί η Μαλιγκούδη (2010, 2012) διερευνώντας στρατηγικές και πρακτικές που αναπτύσσουν οι Αλβανοί γονείς με έμφαση στα τμήματα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί μια προσέγγιση γύρω από θέματα γλωσσικής ικανότητας, χρήσης και επιλογής τόσο των γονέων αλλά και των παιδιών αλβανικής καταγωγής, την καταγραφή των πρακτικών γλωσσικής κοινωνικοποίησης που εφαρμόζουν οι γονείς και τα παιδιά, τις στάσεις απέναντι στην αλβανική και την ελληνική γλώσσα αλλά και τη διγλωσσία με στόχο να διαφανεί η τάση γλωσσικής διατήρησης ή μη των οικογενειών αυτών.



## Η εκμάθηση της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας από δίγλωσσο μαθητή με μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική: Μία μελέτη περίπτωσης σε ένα δημοτικό σχολείο του Βόλου

Μαρία-Ειρήνη Μαλλιάρου, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού» Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

**Λέξεις-κλειδιά:** δίγλωσσία, αγγλικά ως τρίτη γλώσσα, δημοτικό σχολείο, μελέτη περίπτωσης.

### Περίληψη:

Στο σημερινό πολύγλωσσο σχολείο η εκμάθηση μιας τρίτης γλώσσας όπως η αγγλική από δίγλωσσους μαθητές με πρώτη γλώσσα διαφορετική από την επίσημη γλώσσα της εκπαίδευσης αποτελεί ένα πεδίο με ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον: ενώ σε θεωρητικό επίπεδο η δίγλωσσία καταγράφεται ως συγκριτικό πλεονέκτημα κατά την εκμάθηση μιας τρίτης γλώσσας (Cenoz, 2003, Cenoz & Jessner, 2000, Clyne, 1997, Hoffmann, 2001), σχετικές έρευνες σε περιβάλλοντα τάξεων (Hodal, 2005, Mesaros, 2008) αναδεικνύουν πώς στην πράξη κινδυνεύει να μετατραπεί σε μειονέκτημα λόγω των συνθηκών εκμάθησης αλλά της ελλιπούς γνώσης ή/ και επιμόρφωσης από πλευράς των εκπαιδευτικών. Στον ελληνικό χώρο ανάλογη έρευνα σε δίγλωσσους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Τάντση, 2015) ανέδειξε διαφορές στη συμπεριφορά των δίγλωσσων μαθητών κατά την εκμάθηση της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας, αλλά και έντονη ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες της πολύγλωσσης τάξης.

Η παρούσα ανακοίνωση αφορά σε έρευνα, στο πλαίσιο μεταπτυχιακής εργασίας, σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής και αγγλικής ως δεύτερης και τρίτης, αντίστοιχα, γλώσσας από μαθητή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μητρική γλώσσα τα αλβανικά, κατά τη φοίτησή του στο ελληνικό σχολείο. Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των συμπεριφορών, των πρακτικών και των στάσεων τόσο του δίγλωσσου μαθητή όσο και των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών καθώς και των τρόπων με τους οποίους αυτές οι συμπεριφορές και οι στάσεις αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα δίγλωσσο μαθητή της Β' Δημοτικού και σε δύο εκπαιδευτικούς, την εκπαιδευτικό γενικής αγωγής και την εκπαιδευτικό της αγγλικής που δίδασκαν στην τάξη. Επιχειρήθηκε τριγωνοποίηση μεθόδων μέσα από την παρατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή κατά την εκμάθηση της ελληνικής και αγγλικής γλώσσας, ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς καθώς και άτυπη συνέντευξη με τον συγκεκριμένο μαθητή.

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν ποιοτικές διαφορές ως προς τη συμμετοχή, το κίνητρο και το ενδιαφέρον του μαθητή, τα οποία παρουσιάζονται αυξημένα στην τάξη της ελληνικής έναντι της αγγλικής. Αναδεικνύονται επίσης οι διαφορετικές δυνατότητες και δυσκολίες που παρουσιάζει κατά την εκμάθηση της κάθε γλώσσας, και οι στρατηγικές, γνωστικές και αντισταθμιστικές, που αξιοποιεί. Η πρώτη γλώσσα του μαθητή, στην οποία διαθέτει δεξιότητες γραπτού λόγου, είναι παρούσα σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία με ισχυρότερη προτίμηση στην τάξη των αγγλικών. Οι εκπαιδευτικοί, από την πλευρά τους, δηλώνουν θετική διάθεση και καταβάλλουν προσπάθειες για την υποστήριξη του δίγλωσσου μαθητή τόσο σε κοινωνικό επίπεδο (π.χ. αντιμετώπιση περιστατικών ρατσιστικής συμπεριφοράς) όσο και σε γνωστικό επίπεδο, κυρίως στην τάξη των ελληνικών (π.χ. διαφοροποίηση της διδασκαλίας, παροχή περισσότερου χρόνου, διδακτική αξιοποίηση του λάθους). Δεν καταφέρνουν ωστόσο να αποφύγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις όπως ενοχοποίηση της χρήσης της πρώτης γλώσσας του μαθητή και συνακόλουθη αποφυγή της στην τάξη των ελληνικών, ή δυσκολία αναγνώρισης

της διαφορετικής αφετηρίας του δίγλωσσου μαθητή κατά την εκμάθηση της τρίτης γλώσσας, στην τάξη των αγγλικών.

Παρά το περιορισμένο εύρος της έρευνας, τα αποτελέσματα εναρμονίζονται με ευρήματα ανάλογων ερευνών και φαίνεται να αντανακλούν τάσεις και δυναμικές που διαμορφώνουν την πραγματικότητα της πολύγλωσσης σχολικής τάξης αλλά και δυσκολίες που αντιμετωπίζονται από εκπαιδευτικούς και μαθητές στη διαχείρισή της.

### **Βιβλιογραφία**

Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *The International Journal of Bilingualism* 7, 71-89.

Cenoz, J. & Jessner, U. (2000). *English in Europe. The acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Clyne, M. (1997). Some of the things trilinguals do. *International Journal of Bilingualism* 1, 95-116.

Hodal, T. (2005). *English as a Third Language-The teaching of English to bilingual children in Danish primary schools*. BA-Project, RUC. Προσπελάστηκε από την ιστοσελίδα <http://rudar.ruc.dk:8080/bitstream/1800/942/1/master29.maj.pdf> στις 02/06/2015

Hoffmann, C. (2001). Towards a Description of Trilingual Competence. *International Journal of Bilingualism*, 5 (1), pp.1-17.

Mesaros, B. T. (2008). Learning English as a third language: "The case of the Romanian community in Spain". *Jornades de Foment de la Investigació*. Universitat Jaume I. Προσπελάστηκε από την ιστοσελίδα [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78067/forum\\_2008\\_20.pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78067/forum_2008_20.pdf?sequence=1) στις 10/06/2015.

Τάντση, Α. (2015) *Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Γ3) στη Β/θμια Εκπαίδευση: μαθητές - τρεις με μητρική γλώσσα (Γ1) άλλη από την Ελληνική (Γ2). Χαρακτηριστικά και δυνατότητες εκμάθησης σ' ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον: απόψεις εκπαιδευτικών και συμπεριφορές μαθητών τάξεων ξένης και ελληνικής γλώσσας*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

**Κατερίνα Μαρωνίτη, Κυριακή Αμαραντίδου, Αναστασία Γ. Στάμου**, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

### **Περίληψη:**

Διάφορες έρευνες έχουν εστιάσει στον κεντρικό ρόλο που παίζουν τα ΜΜΕ στις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των παιδιών, αναδεικνύοντας πολλά οφέλη στη μάθηση (π.χ. Dyson 2003). Ωστόσο, πολλές φορές τέτοιου είδους κείμενα αναπαριστούν τη γλωσσική ποικιλότητα μέσα από συγκεκριμένη οπτική γωνία, απηχώντας συγκεκριμένες (γλωσσικές) ιδεολογίες (Στάμου 2012), με αποτέλεσμα να αναπαράγουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τις γλωσσικές πρακτικές των κοινωνικών ομάδων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού, στο οποίο συμμετείχαν 21 μαθητές/τριες που φοιτούσαν την Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου της πόλης της Φλώρινας. Για την εφαρμογή του προγράμματος, χρησιμοποιήθηκε η δραστηριοκεντρική προσέγγιση (task-based approach) (Willis 1996), η οποία παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να διακρίνουν τη γλωσσική ποικιλότητα μέσα από ένα αλληλοδραστικό, συνεργατικό, πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης, όπου επιλύουν προβλήματα και επινοούν λύσεις. Η εκπαιδευτική παρέμβαση οργανώθηκε γύρω από δύο διαστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας, τη γεωγραφική και την κοινωνική (φύλο, ηλικία, κοινωνική τάξη). Επιλέχθηκαν κείμενα (π.χ. διαφημίσεις, τηλεοπτικές σειρές, κινούμενα σχέδια), τα οποία προέκυψαν μέσα από τις προτιμήσεις των παιδιών, και σχεδιάστηκαν δραστηριότητες με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής επίγνωσης των παιδιών σε φαινόμενα γλωσσικής ποικιλότητας.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά έχουν αυξημένη κοινωνιογλωσσική επίγνωση αναφορικά με τους υφολογικούς πόρους που αποκλίνουν από την πρότυπη ποικιλία. Ακόμη διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μια γενική σύγκλιση των παιδιών με την προτιμητέα ανάγνωση των κειμενικών παραγωγών (κυρίαρχη/ηγεμονική ανάγνωση), η οποία αναδιαμορφώθηκε εν μέρει κατά το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης του προγράμματος. Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι τα γλωσσικά στερεότυπα που συνδέονται με μη πρότυπες ποικιλίες φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ανθεκτικά από μικρή ηλικία. Για αυτό, κρίνεται απαραίτητος ο σχεδιασμός και η εφαρμογή παρεμβάσεων κριτικού γραμματισμού σε πιο συστηματική βάση, με σκοπό την αποδυνάμωση παγιωμένων αντιλήψεων για την κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα.

**Τα προγράμματα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας του 2011 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση:  
κριτική επισκόπηση, λειτουργικότητα, αξιοποίηση.**

**Μιχάλης Αθανάσιος**, Επίκουρος Καθηγητής ΦΠΨ ΕΚΠΑ

**Λέξεις-κλειδιά:** στοχοθετικά / διαδικαστικά προγράμματα σπουδών, ανάλυση αναγκών μαθητή, οργάνωση της ύλης βασισμένη σε επικοινωνιακές δράσεις, διαφοροποιημένη διδασκαλία, κριτικός γραμματισμός, ψηφιακός γραμματισμός, πολυτροπικότητα.

**Περίληψη:**

Το 2011 δημοσιεύθηκαν τα νέα προγράμματα σπουδών του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο και την πρώτη τάξη του λυκείου. Τα προγράμματα αυτά συνιστούν απόπειρα αναθεώρησης και συμπλήρωσης των προγραμμάτων του 2003 σε συγκεκριμένες διαστάσεις τους (πρακτικές καλλιέργειας κριτικού γραμματισμού, αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, ψηφιακός γραμματισμός και πολυτροπικότητα, συνειδητοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας, ο ρόλος του κοινωνικού, ιδεολογικού, ιστορικού και επικοινωνιακού πλαισίου στην κατασκευή νοημάτων και στην αξιολόγηση των μέσων και των κωδίκων δημιουργίας νοήματος και κοινωνικής σημείωσης).

Στόχο της παρούσας εισήγησης αποτελεί η αξιολόγηση και η κριτική αποτίμηση των προγραμμάτων σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας. Κριτήρια της αξιολόγησης είναι τα ακόλουθα:

- i. Το πρότυπο κριτικής επισκόπησης δράσεων γλωσσοεκπαιδευτικού σχεδιασμού του Stern με βάση κοινωνικές, πολιτικοοικονομικές, τεχνολογικές, ιστορικές, παιδαγωγικές, γεωγραφικές διαστάσεις και ορίζουσες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Μέσω ανάλυσης περιεχομένου και κριτικής ανάλυσης λόγου των προγραμμάτων σπουδών εξετάζεται και αναδεικνύεται η συνάφειά τους με τις πιο πάνω ορίζουσες.
- ii. Η δυνατότητα αξιοποίησης των προγραμμάτων σπουδών βάσει των γλωσσικών εγχειριδίων και τα προβλήματα που εμφανίζονται. Στην εισήγηση παρουσιάζονται και απόψεις εκπαιδευτικών του γυμνασίου και του λυκείου σχετικά με τη λειτουργικότητα και την αξιοποίηση των νέων προγραμμάτων σπουδών (οι γνώμες των εκπαιδευτικών διερευνήθηκαν μέσω συνεντεύξεων του εισηγητή με φιλολόγους από γυμνάσια και λύκεια της Αθήνας).
- iii. Προκειμένου για την πρώτη τάξη του λυκείου ερευνήθηκε και η συνάφεια των αρχών, των στόχων και της μεθοδολογίας που προτείνεται μέσω των προγραμμάτων σπουδών με τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες των θεμάτων της τράπεζας δεδομένων, τα οποία αξιοποιούνται πολλές φορές από τους εκπαιδευτικούς στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας.
- iv. Τέλος, εξετάζεται η συνάφεια των προγραμμάτων σπουδών του 2011 με τη σύγχρονη θεωρία των μεικτών (στοχοθετικών και διαδικαστικών) προγραμμάτων σπουδών της γλώσσας και τη διεθνή πρακτική σχεδιασμού εθνικών, μητροπολιτικών ή τοπικών προγραμμάτων σπουδών για το γλωσσικό μάθημα (δηλαδή διερευνώνται ζητήματα, όπως ο καθορισμός του ρόλου των μαθητών στο περιεχόμενο των μαθημάτων, η αποτελεσματική ανάλυση των αναγκών του μαθητή στο σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο, η αξιοποίηση των ατομικών χαρακτηριστικών και ιδιαιτεροτήτων του κάθε μαθητή, όπως το γνωστικό στυλ και οι μαθησιακές στρατηγικές σε γνωστικό και μεταγνωστικό επίπεδο).

Με βάση την αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών του 2011 και την ανάδειξη της προσφοράς τους και των προβλημάτων τους, η εισήγηση ολοκληρώνεται με προτάσεις αποτελεσματικής αξιοποίησής τους σε δραστηριότητες παραγωγής και πρόσληψης λόγου, όπως και σε δράσεις συνειδητοποίησης της γραμματικής δομής της γλώσσας και της γραμματικής του κειμένου και των πράξεων ομιλίας.

## Κατάκτηση Τρίτης Γλώσσας Μια πειραματική μελέτη της Παραμέτρου του Κενού Υποκειμένου

Σταματία Μιχαλοπούλου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Λέξεις κλειδιά:** Κατάκτηση Τρίτης Γλώσσας, Παράμετρος Κενού Υποκειμένου.

### Περίληψη:

Στόχος της παρούσας ανακοίνωσης είναι η διερεύνηση της Κατάκτησης της Γερμανικής ως τρίτης γλώσσας (Γ3) από ενήλικα άτομα που ζουν στην Ελλάδα, έχουν μητρική γλώσσα (Γ1) την Ελληνική και έχουν ήδη κατακτήσει την Αγγλική ως ξένη (Γ2).

Στις θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με την *Κατάκτηση της Γ3* βασικό και κυρίαρχο θέμα συζήτησης αποτελεί ο προσδιορισμός της πηγής της γλωσσικής μεταφοράς των συντακτικών δομών και των λειτουργικών κατηγοριών στη διαγλώσσα των μη φυσικών ομιλητών (ΜΦΟ) κατά την κατάκτηση της Γ3. Εφόσον οι ΜΦΟ γνωρίζουν ήδη δυο γλώσσες, η πηγή της γλωσσικής μεταφοράς δεν μπορεί να προσδιοριστεί, παρά μόνο εάν μελετηθούν συντακτικά φαινόμενα και παράμετροι που είναι διαφορετικά τιμολογημένες στη Γ1 και στη Γ2, και η Γ3 ομοιάζει ή/και διαφέρει με μία από τις δύο.

Η συγκεκριμένη μελέτη διερεύνησε την *Παράμετρο του Κενού Υποκειμένου*, που είναι μια Παράμετρος, στην οποία η Ελληνική και η Αγγλική είναι διαφορετικά τιμολογημένες. Η Ελληνική είναι μια κατεξοχήν *Γλώσσα Κενού Υποκειμένου*, ενώ η Αγγλική είναι *Γλώσσα μη Κενού Υποκειμένου*. Αυτό, εκτός των άλλων συνεπειών για την επιφανειακή δομή των γλωσσών, σημαίνει ότι στην Ελληνική το υποκείμενο μπορεί και να παραλειφθεί (π.χ. *εγώ παίζω* αλλά και *∅ παίζω*), ενώ στην Αγγλική κάτι τέτοιο δεν επιτρέπεται (π.χ. *I play* και όχι *\*∅ play*). Η Γερμανική από πολλούς ερευνητές κατατάσσεται στις Γλώσσες μη Κενού Υποκειμένου γιατί κατά κανόνα δεν επιτρέπει την παράλειψη του υποκειμένου (π.χ. *ich spiele* και όχι *\*∅ spiele*). Στην πραγματικότητα όμως, υπάρχουν και στη γερμανική γλώσσα ορισμένες περιπτώσεις, στην Παθητική Φωνή συγκεκριμένων ρηματικών κατηγοριών, όπου επιτρέπεται η παράλειψη του πλεοναστικού υποκειμένου, για το λόγο αυτό νεώτερες (κυρίως) προσεγγίσεις κατατάσσουν τη Γερμανική στις *Γλώσσες Πλεοναστικού Κενού Υποκειμένου*.

Προκειμένου να διερευνηθεί η Διαγλώσσα των ΜΦΟ διενεργήθηκαν δυο πειραματικές δοκιμασίες, η Δοκιμασία Δήλωσης Γραμματικής Ορθότητας και η Δοκιμασία Δήλωσης Προτίμησης. Στις δοκιμασίες αυτές εξετάστηκαν οι κρίσεις και οι προτιμήσεις τριών πειραματικών ομάδων ως προς εκφωνήματα που περιείχαν το υπό εξέταση συντακτικό φαινόμενο. Οι δύο ομάδες αποτελούνταν από ΜΦΟ με διαφορετικό επίπεδο γλωσσομάθειας στη Γερμανική (μέτριο και πολύ καλό αντίστοιχα), αλλά το ίδιο στην Αγγλική (πολύ καλό). Η τρίτη πειραματική ομάδα αποτελούνταν από φυσικούς ομιλητές της Γερμανικής και λειτούργησε ως Ομάδα Ελέγχου.

Τα αποτελέσματα των δύο πειραματικών δοκιμασιών δείχνουν ότι καμία από τις γλώσσες που ήδη γνωρίζουν τα άτομα των δύο ομάδων που μελετήθηκαν δεν φαίνεται να παίζει σημαντικότερο ρόλο από την άλλη στη διαμόρφωση της διαγλώσσας τους κατά την κατάκτηση της Γ3. Και οι δύο γλώσσες φαίνεται να είναι στον ίδιο βαθμό σημαντικές και διαθέσιμες προκειμένου να διαμορφωθεί η γλωσσική αναπαράσταση της γλώσσας-στόχου σε κάθε δεδομένη χρονική στιγμή.

## **Τα παραμύθια ως μέσο βελτίωσης της τέχνης της προφορικής αφήγησης των μαθητών των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου**

**Ελένη Μπλιούμη**, Δημοτικό Σχολείο Ευαγγελισμού Ελασσόνας

**Ζήσης Ζίκος**, 33<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Λάρισας

**Κωνσταντίνος Πενέκελης**, Δημοτικό Σχολείο Βαθυλάκκου Κοζάνης

**Ελένη Ραρρά**, 92<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Δήμου Θεσσαλονίκης

**Ελένη Αγαπίδου**, Δημοτικό Σχολείο Νέας Σάντας Κιλκίς

**Αθανάσιος Μαλέτσκος**, 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Κοζάνης

### **Περίληψη:**

Η εισήγηση αναφέρεται σε ένα πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης σύμφωνα με την ολιστική προσέγγιση στη διδασκαλία της Γλώσσας, η οποία διερευνά τα αποτελέσματα ως προς την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου στη δημιουργική προφορική αφήγηση μέσω της διδασκαλίας παραμυθιών. Για τη διδασκαλία των παραμυθιών χρησιμοποιήθηκαν ως τρόποι παραγωγής λόγου και αναδόμησης του κειμένου οι ερωτήσεις, η ενίσχυση, το παιχνίδι ρόλων, η ζωγραφική απόδοση των παραμυθιών, η καταγραφή των σημαντικών στοιχείων των παραμυθιών στον πίνακα και ο εμπλουτισμός τους από τα παιδιά, ο χαρακτηρισμός των ηρώων, η αναζήτηση αιτίας και αποτελέσματος και η καταγραφή συναισθημάτων. Η διαδικασία της παρέμβασης θεμελιώθηκε σε μία διαρκή διαδικασία αξιολόγησης της διδακτικής πράξης στο μάθημα της Γλώσσας στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και επαναπροσδιορισμού της μέσα από μεταβάσεις και ανατροπές. Στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας, της ευέλικτης ζώνης ή ενός προγράμματος φιλιανγνωσίας στο Δημοτικό Σχολείο ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τα παραμύθια αλλά και λογοτεχνικά κείμενα για μια διαθεματική, διεπιστημονική προσέγγιση της νέας γνώσης, για να εισάγει δραστηριότητες με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, με σεβασμό στη διαφορετικότητα, να ενθαρρύνει τη συλλογική προσπάθεια και τελικά να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη του μαθητή. Στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας τα αλλόγλωσσα παιδιά καλούνται να αφηγηθούν παραμύθια από τις χώρες τους τα οποία και καταγράψαμε, ώστε όλοι οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα και την κουλτούρα άλλων λαών. Επίσης καλέσαμε γνωστούς τοπικούς “παραμυθάδες” να αφηγηθούν ιστορίες. Τα παιδιά ανέπτυξαν την τέχνη της αφήγησης και αφηγούνται σωστά και γλαφυρά. Το παραμύθι αποτέλεσε άριστο διδακτικό μέσο για την εκμάθηση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης, των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, καταστάσεων και διδαγμάτων, ιδιαίτερα όταν συνδυάστηκε με μουσική, εικόνες, ζωγραφική, χειροτεχνία και δραματοποίηση. Η σωστή αφήγηση του προφορικού λόγου είναι μία διαδικασία συνεχούς προσπάθειας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός και πολλές φορές καθοριστικός σε όλη τη διαδικασία κατάκτησης της αφηγηματικής τέχνης. Είναι σημαντικό να υπάρχει καλή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Χρειάζεται παρότρυνση και εμπύχωση ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν την αυτοπεποίθηση της καλής αφήγησης. Χρειάζεται υπομονή, κατανόηση και χρόνο. Είναι δε, σημαντικός ο καλός σχεδιασμός μιας διδακτικής παρέμβασης, η οποία πρέπει να έχει συγκεκριμένους στόχους.

Νάκας Αθανάσιος, Καθηγητής ΕΚΠΑ

**Περίληψη:**

Το πρόσφατο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) για το λεγόμενο «Νέο Σχολείο» δεν συνοδεύεται από διδακτικά βιβλία γραμμένα με τη δική του φιλοσοφία. Δηλώνεται, μάλιστα, ρητά ότι η ποιότητα του «νέου ΠΣ» για τη γλωσσική διδασκαλία μπορεί να εξασφαλισθεί: [1] χωρίς καθόλου εγχειρίδια, οπότε την προετοιμασία και παραγωγή του διδακτικού υλικού αναλαμβάνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός· [2] με τα παλιά σχολικά εγχειρίδια.

Με την εισήγησή μου, θα προσπαθήσω να δείξω, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα παραδείγματα, με ποιο τρόπο τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια μπορούν ν' αξιοποιηθούν, έτσι ώστε στη γλωσσική διδασκαλία να επιτευχθούν τα καλύτερα κατά το δυνατόν ποιοτικά αποτελέσματα.



**Νέο (:) πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας για την Α' Λυκείου: Εμπειρίες σχεδιασμού και εφαρμογής**

**\* Εργαστήριο \***

**Ντίνας Κωνσταντίνος**, Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτ. Μακεδονίας

**Σωτηρίου Ελένη**, φιλόλογος

**Περίληψη:**

Το σχέδιο διδασκαλίας που εφαρμόσαμε και προτείνουμε για συζήτηση ακολουθεί το ισχύον πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας στην Α' Λυκείου και εντάσσεται στις δύο τελευταίες ενότητές του, "Το κείμενο: η δομή, τα χαρακτηριστικά του και η ποικιλότητά του" και "Γλώσσα, κοινωνία και επικοινωνία". Αφορμάται από τη θεματική ενότητα του Αθλητισμού και προεκτείνεται στη γλώσσα και τα Μ.Μ.Ε., επιδιώκοντας να διδάξει στους μαθητές την περιγραφή, την αφήγηση και τη συνοχή και να τους φέρει σε επαφή με ποικιλία κειμένων γραπτών και πολυτροπικών.

**Μαρία Παπαδοπούλου, Ευγενία Παγκουρέλια, Σοφία Γκόρια,** Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

### **Περίληψη:**

Οι κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις σε συνδυασμό με την επιρροή των τεχνολογικών μέσων επικοινωνίας και την παγκοσμιοποίηση των μεταφορών και του εμπορίου, καθώς και η πολυπολιτισμικότητα ως επακόλουθο των αυξανόμενων πολιτισμικών-πολιτικών μείξεων (Kress&Van Leeuwen 1996: 34, Kress&Van Leeuwen, 1998, Iedema, 2003: 33, Kress, 2010: 15) έχουν επιφέρει τη διαφοροποίηση των προγενέστερων επικοινωνιακών πρακτικών. Κυρίαρχο γνώρισμα αποτελεί η συνύπαρξη πολλών σημειωτικών τρόπων σε ενιαία κείμενα, η κατάργηση των μεταξύ τους ορίων και η διαμόρφωση νέων αναγνωστικών και ερμηνευτικών οδών για τους αποδέκτες των πολυτροπικών κειμένων.

Η διαρκής μεταβλητότητα του επικοινωνιακού πλέγματος από άποψη μείξης των σημειωτικών τρόπων, αλλά και η αξιοποίησή τους για κάθε είδους επικοινωνιακό σκοπό επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά προσδόκιμα, απαιτώντας από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης την εξοικείωση των μαθητών/τριών με τα νέα δεδομένα.

Αρχές οργάνωσης πολυτροπικών κειμένων, κλειδιά ανάλυσης σε επίπεδο δόμησης νοήματος, ανίχνευσης των επικοινωνιακών μηνυμάτων των δημιουργών και ανάδυσης του ιδεολογικού φορτίου των κειμένων, παραδείγματα διδακτικής αξιοποίησης και διασύνδεσης με ποικίλα γνωστικά αντικείμενα αναδύονται μέσα από συζήτηση, συλλογική επεξεργασία πολυτροπικού υλικού και δυναμική διάδραση στο πλαίσιο του εργαστηρίου το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

### **Βιβλιογραφία**

Iedema, R. (2003). Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual Communication*, 2(1), 29-57.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Oxon: Routledge.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images. The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1998). "Front Pages: (The Critical) Analysis of Newspaper Layout". In A. Bell & P. Garret (Eds.), *Approaches to Media Discourse* (pp. 186-219). Oxford: Blackwell Publishers.

## Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και η αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας: ο λόγος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου από το 1976 έως το 2012

Ελευθερία Παπαμανώλη, φιλόλογος, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

**Λέξεις-κλειδιά:** αρχαία ελληνική γλώσσα, εθνική ταυτότητα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, εκπαιδευτική πολιτική, Μεταπολίτευση.

### Περίληψη:

Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση συνδέεται στενά με τη διαμόρφωση της ελληνικής εθνικής ταυτότητας από τις απαρχές της γέννησης του σύγχρονου ελληνικού κράτους. Ταυτόχρονα αποτελεί βασική πτυχή του γλωσσικού ζητήματος και συνιστώσα της εκπαιδευτικής γλωσσικής πολιτικής. Μετά τη Μεταπολίτευση και την κατάργηση της καθαρεύουσας, η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής στο Γυμνάσιο αποτέλεσε αφορμή συγκρούσεων στο χώρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που υπήρξε θεσμικά ο βασικός εισηγητής θεμάτων γλωσσικής πολιτικής. Η βαθύτερη αιτία της ύπαρξης διαφορετικών τάσεων στο θέμα αυτό συνδέεται με τις εκάστοτε κυρίαρχες αντιλήψεις για την ελληνική εθνική ταυτότητα. Το βασικό ερώτημα της έρευνας συνδέεται με τη σημασία της αρχαιότητας και συγκεκριμένα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας για τη διαμόρφωση της ελληνικής εθνικής ταυτότητας μετά τη μεταπολίτευση, όπως αποκαλύπτεται μέσα από το λόγο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, του επίσημου φορέα εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής ως το 2010. Παράλληλα ερευνήθηκαν και σχετικές αποφάσεις του ΙΕΠ έως το 2012, οπότε ουσιαστικά σταματά η σχετική έρευνα.

Από την έρευνα των πρακτικών του ΠΙ( πρώην ΚΕΜΕ, πλέον ΙΕΠ) από το 1975 ως το 2012 διαφαίνεται πως το ζήτημα της θέσης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση κατά τη Μεταπολίτευση άρχισε ως νίκη των δημοτικιστών, για να οδηγηθεί μέσα από οπισθοχωρήσεις και παλιές πρακτικές και κάτω από την πίεση διεθνών πολιτικών αποφάσεων σε ένα κρίσιμο σημείο : είναι η αρχαιότητα, η αρχαία ελληνική γλώσσα, η ελληνική γλώσσα με την ιστορία της, το στοιχείο της πολιτιστικής κουλτούρας με το οποίο η Ελλάδα θα συνεισφέρει στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής πολιτιστικής ταυτότητας; Αν ναι, τότε η διδασκαλία των αρχαίων έχει θέση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με κάποια μορφή. Αν όχι, τότε χρειάζεται να βρεθεί κάτι άλλο. Η πρόταση των ευρωπαϊκών της τελευταίας περιόδου(2006) δεν είναι ουσιαστικά νέα πρόταση, καθώς εμμένει σε παλιές αντιλήψεις. Παράλληλα, διαπιστώνουμε πως η αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων των αρχαίων ελληνικών στα πιλοτικά Γυμνάσια και στα Λύκεια στα πλαίσια του Νέου Σχολείου (2011) και η επέκτασή τους από την επόμενη σχολική χρονιά και στα υπόλοιπα σχολεία, καθώς δε συνοδεύτηκε από αλλαγή συγγραμμάτων του μαθήματος, μεθοδολογίας και αξιολόγησης, δεν επηρέασε ουσιαστικά την παραδοσιακή σημασία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας για τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας.

### Βιβλιογραφία

Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Βαρμάζης, Ν. (1992). *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Βερβέρη, Γ. (1995). *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Βλάχος, Δ. (2007). *Έκθεση πεπραγμένων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: 2005-2007*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Βώρος, Φ. (1991). Γλωσσική παιδεία και γλωσσική κληρονομιά. *Γλώσσα*, 25, 7-10.
- Δελβερούδη, Ρ. & Μοσχονάς, Σ. (1997) Ο καθαρισμός της γλώσσας και η γλώσσα του καθαρισμού. *Σύγχρονα θέματα*, 62, 79-91.
- Δραγώνα, Θ. (2001). Κοινωνικές ταυτότητες και ετερότητες. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, & Α. Φραγκουδάκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες : Κοινωνικές Ταυτότητες /Ετερότητες- Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Εξαρχάκος, Θ. (2000). *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1997-2000: Το έργο μιας τριετίας*. Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Herzfeld, M. ( 2002). *Πάλι δικά μας θα' ναι*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ιωακειμίδης, Π. ( 2001). *Η συνθήκη της Νίκαιας και το μέλλον της Ευρώπης*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Ιωακειμίδης, Π. ( 1998). *Ευρωπαϊκή Πολιτική Ένωση – Θεωρία – Διαπραγματεύση. Θεσμοί και Πολιτικές*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Kalantzis M. & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. [http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e2/index.html](http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html) (τελευταία πρόσβαση 22.5.2012).
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2007). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης : Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κυριακίδου- Νέστορος, Α. ( 1993) . *Λαογραφικά μελετήματα (τόμος β)*. Αθήνα: Πορεία.
- Κοξαράκη, Μ. (2000). *Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουλούρη, Χ. ( 2005, 19 Ιουνίου). Μεταξύ δασείας και περισπωμένης. *Το Βήμα*, σελ. Β54.
- Κριαράς, Ε. (1988). Αρχαία Ελληνική, Νέα Ελληνική και διδασκαλία τους. *Νέα Παιδεία*, 47, 30-44.
- Λιάκος, Α. (2007). Γλώσσα και Έθνος στη Νεότερη Ελλάδα . [http:// komvos.edu.gr](http://komvos.edu.gr) (τελευταία ενημέρωση : 26/3/2012).
- Μάγος, Κ. (2006). Από την αφομοίωση των εθνοπολιτισμικών διαφορών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ο μακρύς δρόμος μιας εκπαιδευτικής αλλαγής. Στο Μπαγάκης Γ. (Επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μαρωνίτης, Δ. ( 2001). Αρχαία ελληνική γλώσσα: μύθοι και μυθοποίηση. Στο Χάρης, Π. (Επιμ.) *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μαρωνίτης, Δ. ( 1978). Αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία: προβολή και υποδοχή της στην εκπαίδευση. Στο *Εισηγήσεις: Η αρχαία ελληνική γραμματεία από μετάφραση*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μοσχονάς, Σ. (2005). *Ιδεολογία και γλώσσα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μοσχονάς, Σ. (2007, 4 Μαρτίου). Για όλα φταίει το μονοτονικό; *Μακεδονία*, σελ. 34.
- Μπαμπινιώτης, Γ. ( 1994). *Ελληνική γλώσσα : Παρόν, Παρελθόν, Μέλλον*. Αθήνα : Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1999). *Η γλώσσα ως αξία: το παράδειγμα της ελληνικής*. Αθήνα : Gutenberg.
- Μπασλής, Ι. (1988). *Κοινωνική-Γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Σβολόπουλος, Κ.( 2001). *Η ελληνική εξωτερική πολιτική, 1945-1981*. Αθήνα : Εστία.
- Σετάντος, Μ.(1988). Η ενότητα της ελληνικής και το γλωσσικό ζήτημα. *Φιλολογος*, 51, 7-8.
- Σκοπετέα, Ε. (1988). *Το «πρότυπο βασιλείο» και η μεγάλη ιδέα: όψεις του εθνικού προβλήματος στην Ελλάδα ( 1830-1880)*. Αθήνα: Πολύτυπο.
- Σκοπετέα, Σ (1981). Το ιώτα και η κεραία. *Εποπτεία*, 55, 261-266.
- Σταυρίδη- Πατρίκιου, Ρ. (2009). *Γλώσσα, Εκπαίδευση και πολιτική*. Αθήνα: Ολκός.
- Συμεωνίδης, Β. & Γκαρμπούνης, Σ (2010). Εμπειρικές και άλλες διαπιστώσεις για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. *Νέα Παιδεία*, 135, 72-78.
- Τζιόβας, Δ. (1989). *Οι μεταμορφώσεις του εθνικισμού και το ιδεολόγημα της ελληνικότητας στο μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τομπαΐδης, Δ. (1989). *Γλωσσογραφία: μελέτες και άρθρα για τη γλώσσα*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Τσάφος, Β. (2004). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας*. Αθήνα, Μεταίχιμο
- Φιλιππάκη- Warbuton, Ε.(1994). Η γνώση και η κατάρτιση της γλώσσας. *Διάλογος*, 13, 45-62.
- Φουντοπούλου, Μ. (2011). Αρχαία Ελληνικά και Νέο Σχολείο : αδυναμία σύγκλισης ή νέες προοπτικές; Στο *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Ειδικό μέρος ΠΕ02 Φιλολογοί*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φραγκουδάκη, Α. (1999) . *Γλώσσα και ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Η γλώσσα και το έθνος 1880-1980: Εκατό χρόνια αγώνες για την αυθεντική ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (1997) (Επιμ) *Τι είναι η πατρίδα μας;: Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Χριστίδης, Α. Φ. (1997). Γλώσσα και Παιδείας : 1976-1996. *Σύγχρονα θέματα*, 62, 76-78.
- Χριστίδης, Α. Φ. (1999). *Γλώσσα, πολιτική, πολιτισμός*. Αθήνα: Πόλις.
- Χριστίδης, Α. Φ. (2005). *Χρήσεις της γλώσσας: οι όροι μιας συζήτησης*. Αθήνα: Σχολή Μωραΐτη.

## Συστηματική και ταυτόχρονη εκμάθηση δύο ξένων γλωσσών από την πρώιμη παιδική ηλικία: στάσεις και αντιλήψεις των γονέων σε ένα ιδιωτικό σχολείο.

**Ελένη Παπαροϊδάμη**, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Λέξεις κλειδιά:** εκμάθηση ξένων γλωσσών, διγλωσσία-πολυγλωσσία και εκπαίδευση, στάσεις, αντιλήψεις, κίνητρα, γονείς.

### **Περίληψη:**

Στην προτεινόμενη ανακοίνωση παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας έρευνας με σκοπό την καταγραφή και την κατανόηση των στάσεων και των αντιλήψεων των γονέων ως προς τη συστηματική και ταυτόχρονη εκμάθηση δύο ξένων γλωσσών από την πρώιμη παιδική ηλικία, ειδικά στο περιβάλλον ενός ιδιωτικού σχολείου που παρέχει μια τέτοια προσέγγιση στη διδασκαλία των γλωσσών.

Οι στάσεις των γονέων ως προς την εκμάθηση ξένων γλωσσών συσχετίζονται ευθέως με τις αποφάσεις που λαμβάνει η οικογένεια σχετικά με την ξενόγλωσση παιδεία των μελών της. Είναι γνωστό ότι στην Ελλάδα είναι η οικογένεια που σε πολύ μεγάλο βαθμό καθορίζει την ποιότητα, την ποσότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όπως και τα κίνητρα που παρέχει στα παιδιά της.

Η έρευνα αυτή συνδυάζει ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους, επιδιώκοντας την τριγωνοποίηση στην επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι το ερωτηματολόγιο (ποσοτική έρευνα), και ημι-δομημένες συνεντεύξεις (ποιοτική έρευνα). Το σύνολο των μεθόδων και των δεδομένων συγκροτούν μια μελέτη περίπτωσης ενός ιδιωτικού σχολείου του Βόλου. Στο σχολείο αυτό, τα παιδιά διδάσκονται από την Α΄ Δημοτικού τη γαλλική γλώσσα και την αγγλική από τη Γ΄ τάξη, με μία ένταση που διακρίνει το ωρολόγιο πρόγραμμα (από 3 έως και 5 διδακτικές ώρες σε κάθε γλώσσα – αναλόγως την τάξη).

Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από 45 γονείς, εκ των οποίων οι 8 συμμετείχαν και στην ποιοτική φάση της έρευνας. Κριτήριο επιλογής τους υπήρξε η μαθητεία των παιδιών τους από τη Γ΄ έως και τη Στ΄ Δημοτικού, τάξεις δηλαδή στις οποίες εμφανίζεται αυτός ο πρώιμος, συστηματικός και ταυτόχρονος χαρακτήρας της εκμάθησης των γλωσσών. Στο περιβάλλον αυτό, η εκμάθηση των γλωσσών προσεγγίζεται υπό το πρίσμα της διγλωσσικής/πολυγλωσσικής εκπαίδευσης και των πλεονεκτημάτων της. Τα ερευνητικά ερωτήματα λαμβάνουν υπόψη διάφορους παράγοντες, όπως η ηλικία και η γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη, τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών πολιτικών σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, τη συστηματικότητα και φυσικά κοινωνικο-καταστασιακούς παράγοντες όπως είναι ο ρόλος των γονέων και των κινήτρων.

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν μια θετική στάση των γονέων ως προς αυτού του είδους τη γλωσσική εκμάθηση, με ιδιαίτερη έμφαση στην αγγλική γλώσσα και κουλτούρα, ενώ αναδεικνύουν στην πλειονότητά τους τη συστηματικότητα και τον ταυτόχρονο χαρακτήρα της ως κάτι προσιτό και εύκολο για τα παιδιά. Ως πλεονεκτήματα παρουσιάζονται τα εφόδια σε επαγγελματικό κυρίως επίπεδο, αλλά και η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, ενώ ως μειονέκτημα η υπερφόρτωση των δραστηριοτήτων για τους μαθητές. Τέλος, η επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου δεν συνδέεται τόσο άμεσα με την εκμάθηση των γλωσσών όσο με την καλή φήμη που απορρέει από την ασφάλεια που νιώθουν οι γονείς, σε εποχές αβεβαιότητας, από το εκπαιδευτικό δυναμικό και το γενικότερο σχολικό περιβάλλον.

**Στύλα Δέσποινα**, Φιλολόγος σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας και υποψήφια Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

**Λέξεις κλειδιά:** Νεοελληνική Γλώσσα, γυμνάσιο, Α.Π.Σ., ανάλυση, πρόοδος, επικείμενη βελτίωση.

### **Περίληψη:**

Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι ένας κλάδος σχετικά πρόσφατος στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η απόφαση της Ελληνικής Πολιτείας να καθιερώσει το 1976 τη δημοτική, ως επίσημη γλώσσα στην εκπαίδευση, έδωσε τέλος σε μια καταστροφική για τον Νέο Ελληνισμό διαμάχη και άνοιξε το δρόμο για τον εκσυγχρονισμό του γλωσσικού μαθήματος. Προς αυτή την κατεύθυνση υπήρξε η πρώτη συγγραφή της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο σε τρία τεύχη το 1984 (Μήτσης, 1999). Στη συνέχεια επήλθαν πολλές μετατροπές στα σχολικά εγχειρίδια και στα Α.Π.Σ. που τα συνοδεύουν, με τελευταία τα εγχειρίδια, που η συγγραφή τους προκηρύχθηκε το 2003 από το Π.Ι. (Ι.Ε.Π.). Αυτά συντάχθηκαν με βάση τα ανανεωμένα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), γνωστά ως Διαθεματικά Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) με συγκεκριμένες προδιαγραφές, και αξιολογήθηκαν από τριμελείς επιτροπές με γνώση και εμπειρία. Τα νέα Α.Π.Σ. υιοθετούν την αρχή της διαθεματικότητας, την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, με τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας (project). Με βάση αυτά διαγράφονται οι αρχές και οι γενικοί σκοποί της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, καθώς και οι ειδικοί σκοποί και στόχοι διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο γυμνάσιο (Ματσαγγούρας, 2006). Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην κριτική ανάλυση του υπάρχοντος Α.Π.Σ με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, μια μέθοδος κατάλληλη για την ανάλυση προφορικών και γραπτών δεδομένων (Marying, 2000). Συγκεκριμένα αναλύονται το περιεχόμενο, οι στόχοι, οι διδακτικές προσεγγίσεις, η αξιολόγηση που αποτελούν σύμφωνα με τον Westphalen (1982) δομικά στοιχεία των Α.Π.Σ Τα συμπεράσματα της ανάλυσης δείχνουν πως έχει επέλθει σημαντική πρόοδος στα Α.Π.Σ. στο μάθημα της γλώσσας στο γυμνάσιο, γίνεται σημαντική προσπάθεια να ληφθούν υπόψη οι (γραμματικές και κοινωνικο-συναισθηματικές) ανάγκες τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, αλλά αυτά παραμένουν ακόμη στοχοκεντρικά σε μεγάλο βαθμό, με αποτέλεσμα στην πράξη να καταστρατηγούνται οι προτεινόμενες διαθεματικές εργασίες καθώς στο «βωμό» της υποχρεωτικής ύλης δεν απομένει ελεύθερος χρόνος για αυτού του είδους τις εργασίες. Υπάρχει, όμως, αρκετός χώρος επικείμενης βελτίωσης φτάνει μελλοντικά να ληφθούν σοβαρά υπόψη οι απόψεις των μάχιμων εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό τους.

## Διερεύνηση των ορθογραφικών στάσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: αποτελέσματα πilotικής έρευνας

Κ. Τζωρτζάτου, Α. Αρχάκης, Α. Ιορδανίδου & Γ. Ι. Ξυδόπουλος, Πανεπιστήμιο Πατρών

**Λέξεις κλειδιά:** ορθογραφία, στάσεις, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ερωτηματολόγιο, πιλοτική έρευνα.

### Περίληψη:

Η ορθογραφία ως συστατικό στοιχείο του γραμματισμού συνιστά ένα από τα βασικά κριτήρια διάκρισης των ανθρώπων σε εγγράμματους και μη, ενώ τροφοδοτείται από τον ιδεολογικό λόγο (discourse) της μόρφωσης (βλ. σχετικά Clark&Ivanič, 1997). Όσον αφορά ειδικότερα τη νεοελληνική ορθογραφία, δεδομένου του ιστορικού της χαρακτήρα, μπορούν να εφαρμοστούν για την τυποποίησή της δύο αντιτιθέμενα κριτήρια τυποποίησης: αυτό του εξορθολογισμού της γραφής και των απλούστερων ορθογραφίσεων και αυτό της αυστηρής διατήρησης του ετύμου της γραφής (βλ. σχετικά Παπαναστασίου, 2008). Τα δύο αυτά κριτήρια τυποποίησης τροφοδοτούνται από δύο διαφορετικούς ιδεολογικούς λόγους, τον λόγο του εκδημοκρατισμού της γραφής και τον λόγο της αναγωγής, μέσω της ορθογραφίας, στο γλωσσικό και πολιτισμικό παρελθόν. Σε σχέση με τους τρεις παραπάνω ιδεολογικούς λόγους θεωρούμε ότι τα άτομα τοποθετούνται αξιολογικά διαμορφώνοντας τις στάσεις τους απέναντι στην ορθογραφία. Στόχος της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών δημοτικού, των μαθητών δημοτικού και των γονέων τους απέναντι στην ορθογραφία τόσο ως γνώση της νόρμας όσο και ως προς τις αρχές που ρυθμίζουν την τυποποίησή της. Για τη διεξαγωγή της έρευνας δημιουργήσαμε ένα ερωτηματολόγιο ανίχνευσης ορθογραφικών στάσεων. Με τον όρο *στάση* αναφερόμαστε στη «διάθεση ευνοϊκής ή μη αντίδρασης σε μία κατηγορία πραγμάτων» (Sarnoff, 1970: 279). Στοχεύουμε στην ανίχνευση των ιδεολογικών στερεοτύπων τα οποία διαμορφώνουν τις ορθογραφικές στάσεις των ατόμων (βλ. σχετικά Agha, 2000) και ειδικότερα, ως προς τα δύο κριτήρια ορθογραφικής τυποποίησης, διερευνούμε ποιος είναι ο «κυρίαρχος» ιδεολογικός λόγος εντός του πλαισίου της εκπαίδευσης (βλ. σχετικά Fairclough, 1995).

Στην παρούσα ανακοίνωση, παρουσιάζουμε τα ευρήματα της πιλοτικής μας έρευνας σε ένα δημοτικό σχολείο της Πάτρας. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές της Στ' τάξης, καθώς θεωρούμε ότι, λόγω της ολοκληρωμένης σχολικής τους πορείας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι οι πιο κατάλληλοι μαθητές για να εκφράσουν στάσεις απέναντι σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, όπως η ορθογραφία. Η μελέτη μας έχει συσχετιστικό χαρακτήρα, εφόσον για την κάθε μια ομάδα του δείγματός μας, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντά της, μελετούμε συγκεκριμένες ανεξάρτητες μεταβλητές (π.χ. *φύλο, ηλικία*) ενώ ορίζουμε ως εξαρτημένες τις ορθογραφικές στάσεις των ατόμων. Έτσι, τις ορθογραφικές στάσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι διαμεσολαβητές της ορθογραφικής γνώσης, τις διερευνούμε σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, τη διδακτική τους εμπειρία, τη σχέση τους με την τεχνολογία κ.ά. Στο πλαίσιο αυτό, θέτουμε ερωτήματα σχετικά με το αν ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας, έχοντας γλωσσικά βιώματα της καθαρεύουσας, θα εκφράσουν αξιολογικές στάσεις υπέρ της παράδοσης και της γλωσσικής διατήρησης, ενώ οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, μέσω της επαφής τους με την τεχνολογία και την ορθογραφική απλοποίηση που αυτή επιφέρει, θα συντονίζονται περισσότερο με την οπτική του εξορθολογισμού της γραφής. Στο ίδιο μήκος κύματος, τις στάσεις των γονέων μελετούμε αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, τη μόρφωση, το επάγγελμα κ.ά. Μια από τις βασικές μας υποθέσεις είναι ότι οι γονείς που ασκούν επαγγέλματα σχετικά με τη γλώσσα θα εκφράσουν πιο συντηρητικές στάσεις απέναντι στην ορθογραφία. Όσον αφορά την ομάδα των μαθητών, διερευνούμε τις

ορθογραφικές τους στάσεις σε συνάρτηση τόσο με το φύλο όσο και με το αγαπημένο σχολικό τους μάθημα, τη σχέση τους με την τεχνολογία, τον οικιακό τους γραμματισμό κ.ά.

### **Βιβλιογραφία**

Agha, A. (2000). "Register". *Journal of Linguistic Anthropology* 9 (1-2), 216-219.

Clark, R. & Ivanič, R. (1997). *The Politics of Writing*. London: Routledge

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.

Παπαναστασίου, Γ. (2008). *Νεοελληνική ορθογραφία: Ιστορία, θεωρία, εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].

Sarnoff, I. (1970). *Social attitudes and the resolution of motivational conflict*. In M. Jahoda and N. Warren (eds), *Attitudes*. Harmondsworth: Penguin, 279-284.



## Η ανάπτυξη του λεξιλογίου σε δίγλωσσους μαθητές: ο ρόλος του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος

**Ιάνθη Μαρία Τσιμπλή**, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & University of Cambridge

**Μαρίνα Ματθαιουδάκη**, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Μαρία Καλτσά**, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Χριστίνα Μαλιγκούδη**, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Λέξεις κλειδιά:** δίγλωσσία, λεξιλόγιο, σχολείο, οικογένεια.

### Περίληψη:

Η ανάπτυξη του λεξιλογίου σε μονόγλωσσα παιδιά έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό στη βιβλιογραφία. Ωστόσο, λίγες έρευνες έχουν εξετάσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου σε δίγλωσσα παιδιά και ειδικότερα στην εθνοτική τους γλώσσα (Miccio, Tabors, Paez, HammerandWagstaff, 2005). Παράλληλα, οι λεξιλογικές μετρήσεις θεωρούνται ως κατάλληλοι δείκτες για την ανίχνευση των γλωσσικών προφίλ των δίγλωσσων μαθητών (Tsimpli, 2013). Η γλωσσική ανάπτυξη σε δίγλωσσα παιδιά έχει συνδεθεί με διάφορους παράγοντες, όπως η συστηματικότητα γλωσσικών ερεθισμάτων (language input) από το οικογενειακό περιβάλλον, η συνεχής γλωσσική χρήση και η ανάπτυξη του εγγραμματισμού (literacy) (DeHouwer, 2007).

Στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος του Α.Π.Θ. «Θαλής: Δίγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση (2012-2015)» εξετάστηκαν 433 δίγλωσσα παιδιά στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό (Αλβανία, Γερμανία, Αγγλία και Αμερική).

Οι μαθητές είναι δίγλωσσοι στα ελληνικά και στα αλβανικά, γερμανικά και αγγλικά και φοιτούν σε διάφορους τύπους σχολείων: σε δημόσια σχολεία της χώρας διαμονής με παράλληλη φοίτηση σε 'συμπληρωματικά' σχολεία ή όχι, σε δίγλωσσα τμήματα ενταγμένα στο σχολικό πρόγραμμα και σε ιδιωτικά σχολεία όπου διδάσκονται τόσο η γλώσσα της χώρας διαμονής όσο και μία άλλη γλώσσα. Στην παρούσα ανακοίνωση θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα από τις λεξιλογικές δοκιμασίες τόσο στη Γ1 όσο και στη Γ2, στα οποία θα γίνει συσχέτιση με τους δείκτες γλωσσικής χρήσης.

Η ανάλυση έδειξε ότι ο βαθμός χρήσης της Ελληνικής στο σπίτι κατά την προσχολική ηλικία σε συνδυασμό με τις ώρες διδασκαλίας στην Ελληνική και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο της μητέρας, το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί ως δείκτης κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου, αποτελούν ισχυρούς προβλεπτικούς δείκτες για την ανάπτυξη του λεξιλογίου ενώ ο εγγραμματισμός στην Ελληνική δεν φάνηκε να επηρεάζει. Παρόμοια αποτελέσματα διαπιστώθηκαν και στην ανάπτυξη του λεξιλογίου στην άλλη γλώσσα με την διαφορά ότι το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του πατέρα είναι αυτό που σχετίζεται με την ανάπτυξη του λεξιλογίου και όχι αυτό της μητέρας. Τέλος, τα δίγλωσσα παιδιά που φοιτούν σε δίγλωσσα εκπαιδευτικά πλαίσια φαίνεται ότι αναπτύσσουν συστηματικά καλύτερα το λεξιλόγιο τους στην άλλη τους γλώσσα (Αγγλική, Αλβανική και Γερμανική) σε σχέση με αυτά που παρακολουθούν μονόγλωσση εκπαίδευση.

### Βιβλιογραφία

De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28, 411-424.

Miccio, A. W., Tabors, P. O., Paez, M. M., Hammer, C. S., & Wagstaff, D. A. (2005) Vocabulary development in Spanish-speaking head start children of Puerto Rican descent. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Eds.), *ISB4: Proceedings of the 4th international symposium on bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Tsimpli, I. (2013). *Profiling child bilingualism: Linguistic and Cognitive Factors*, 12<sup>th</sup> Gasla Conference, University of Florida, 26-28/4/2013

## Χαρακτηριστικά του Προγράμματος Σπουδών του 2011 για τη Γλώσσα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Γραμματισμός

Άννα Φτερνιάτη, Ιωάννα Μανωλοπούλου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών

**Λέξεις κλειδιά:** είδη γραμματισμού, αναγνωριστικός γραμματισμός, γραμματισμός δράσης, κριτικός γραμματισμός, πολυτροπικότητα, αναλυτικό πρόγραμμα γλώσσας, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

### Περίληψη:

Κάθε πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της γλώσσας οφείλει να προσπαθεί να αποτυπώσει σε βάθος τις σύγχρονες διδακτικές θεωρίες και τάσεις. Εδώ και αρκετές δεκαετίες, σύμφωνα με σύγχρονες μελέτες και έρευνες, στο κέντρο της γλωσσικής διδασκαλίας βρίσκεται η έννοια του γραμματισμού στις ποικίλες διαστάσεις που αυτός κατά καιρούς αντιπροσωπεύει. Έτσι, παλαιότερα με τον όρο γραμματισμός αποτυπώνεται ένα μοντέλο γλώσσας στατικό εκτός κοινωνικού πλαισίου, ενώ στη συνέχεια προτάσσεται ο κοινωνικός προσανατολισμός της γλώσσας, όπου το άτομο, ως εγγράμματος πολίτης, έχει τη δυνατότητα να λειτουργεί αποτελεσματικά σε ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Οι σύγχρονες συνθήκες απαιτούν τη διαμόρφωση μιας γλωσσικής εκπαίδευσης που θα δίνει ιδιαίτερη αξία στην κριτική διάσταση της γλώσσας (Fairclough, 1995). Ο κριτικός γραμματισμός επιδιώκει οι μαθητές να αναπτύξουν συγκεκριμένες κριτικές δεξιότητες, ώστε να είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι γλωσσικές επιλογές (τόσο των ίδιων όσο και άλλων ομιλητών) διαμορφώνουν την πολιτική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Επίσης, επιδιώκει να αναπτύξουν την ικανότητα να διαχειρίζονται τη ζωή τους δια του λόγου και να συνδιαμορφώνουν κριτικά το πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τον τρόπο που ορίζεται ο γραμματισμός στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλώσσα, που ολοκληρώθηκε και τέθηκε σε πιλοτική εφαρμογή από το 2011 σε συγκεκριμένα δημοτικά σχολεία της ελληνικής περιφέρειας. Ειδικότερα, γίνεται προσπάθεια, με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά του Προγράμματος Σπουδών, σχετικά με τα είδη γραμματισμού που υπηρετεί, με βάση την ταξινομία της Hasan (1996), δηλαδή τον αναγνωριστικό γραμματισμό, τον γραμματισμό δράσης και τον κριτικό γραμματισμό. Επίσης, γίνεται προσπάθεια να σκιαγραφηθεί η φυσιογνωμία του, όσον αφορά τις διδακτικές προσεγγίσεις που προωθεί.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 επιφέρει σημαντικές τομές στη διδασκαλία της γλώσσας. Εδραιώνει σε μεγάλο βαθμό την παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη, συμπεριλαμβάνει βασικές αρχές των πολυγλωσσισμών, δίνοντας έμφαση στην έννοια της πολυτροπικότητας και διανοίγει προοπτικές για μια εκπαίδευση που θα έχει αξιώσεις ανάπτυξης του κριτικού γραμματισμού.

### Βιβλιογραφία

Fairclough N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.

Hasan, R. (1996). Literacy, every day talk and society. In Hasan R. & Williams G. (eds). *Literacy in Society*. London: Longman.

## Ειδικοί εκπαιδευτικοί για τους δίγλωσσους μαθητές: από την αφάνεια και την απαξίωση στη δράση και στη συνεργασία

Ασπασία Χατζηδάκη, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Κρήτης

**Λέξεις κλειδιά:** δίγλωσσοι μαθητές, διγλωσσία, Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, ειδικοί εκπαιδευτικοί, βοηθοί δάσκαλοι.

### Περίληψη:

Τα μέτρα που έχει λάβει η ελληνική πολιτεία κατά τα τελευταία χρόνια, προκειμένου να μάθουν οι μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο την ελληνική γλώσσα στο σχολικό περιβάλλον, περιλαμβάνουν είτε τη διδασκαλία τους σε Τάξεις Υποδοχής/ Φροντιστηριακά Τμήματα είτε την γλωσσική υποστήριξή τους από εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο χρηματοδοτούμενων από την Ευρωπαϊκή Ένωση προγραμμάτων που αφορούν παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές (ΕΠΠΑΣ) αλλά και πληθυσμούς που διατρέχουν τον κίνδυνο εκπαιδευτικής αποτυχίας (ΖΕΠ). Και ενώ ο αριθμός των ΤΥ βαίνει μειούμενος τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια, τα εν λόγω προγράμματα δεν μπορούν να καλύψουν πλήρως τις ανάγκες των εν δυνάμει δίγλωσσων μαθητών εξαιτίας της ίδιας της φύσης της χρηματοδότησής τους: οι σχετικές δράσεις δεν μπορούν να υφίστανται όσο δεν υπάρχουν ανάλογα Έργα.

Πέραν όμως του οικονομικού ζητήματος, είναι κρίσιμο να τεθεί επί τάπητος η μορφή που θα πρέπει να πάρει η υποστήριξη των μαθητών για την εκμάθηση της Ελληνικής είτε μέσα είτε έξω από τις συμβατικές τάξεις. Καταρχήν, έχουν επισημανθεί τα ελλείμματα κατάρτισης που ταλανίζουν τους/τις εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν Τ.Υ. (Καλλιμάνη & Τριανταφυλλίδου 2003, Κασίμη 2005, Νικολούδης 2005) και, πιθανότατα σε μικρότερο βαθμό, όσους απασχολούνται στο πλαίσιο ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Επίσης, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Cummins 2005, Σκούρτου 2012, Χατζηδάκη 2014), η κατάκτηση της 'ακαδημαϊκής' όψης της δεύτερης γλώσσας, η οποία απαιτείται για να προσπελάσουν οι μαθητές τα κείμενα των εγχειριδίων και γενικά τον επιστημονικό λόγο, δεν ολοκληρώνεται μέσα σε δύο χρόνια -όσο δηλαδή προβλέπεται να διαρκεί η φοίτησή τους σε δομές στήριξης. Κατά συνέπεια, χρειάζεται να υποστηριχθούν περαιτέρω, ώστε να αξιοποιήσουν το πλήρες δυναμικό τους και να μη 'μείνουν πίσω'.

Ωστόσο, το κρίσιμότερο ζήτημα, κατά τη γνώμη μου, αφορά το πώς έχει 'κατασκευαστεί' στη συνείδηση της εκπαιδευτικής κοινότητας ο ρόλος του 'ειδικού εκπαιδευτικού' που αναλαμβάνει να διδάξει την ελληνική σε αλλοδαπούς μαθητές, είτε πρόκειται για κάποιον αναπληρωτή είτε για κάποια φιλόλογο που απασχολείται στο πλαίσιο ενός προγράμματος. Η περιστασιακή παρουσία του/της στη σχολική μονάδα, η απασχόληση με τους δίγλωσσους μαθητές εκτός τάξης ή με ορισμένους μαθητές μέσα στην τάξη αλλά χωρίς καμία αλληλεπίδραση με το σύνολο των μαθητών, οδηγεί στην εικόνα ενός περιθωριοποιημένου εκπαιδευτικού 'σε ειδική αποστολή' που σπάνια συνεργάζεται με τους υπολοίπους παρά το δύσκολο έργο που του/της έχει ανατεθεί και κυρίως, σπάνια αναγνωρίζεται ως 'ειδικός'.

Στην παρούσα εισήγηση θα αναφερθούμε σε εμπειρίες από το Ηνωμένο Βασίλειο (Creese 2002, Foy 2008, Franson 1999, Statham 2008, κ.α.), όπου εφαρμόστηκε επί μακρόν η πολιτική του 'βοηθού δασκάλου' για τους δίγλωσσους μαθητές στις συμβατικές τάξεις, και θα παρουσιάσουμε συμπεράσματα για τις δυσκολίες, τις προκλήσεις αλλά και τις προοπτικές του θεσμού.

## Βιβλιογραφία

Cummins, J. (2005) (μεταφρ. Σ. Αργύρη, εισαγ. επιμ. Ε. Σκούρτου) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*. Αθήνα, Gutenberg (2<sup>η</sup> έκδοση βελτιωμένη).

Καλλιμάνη, Ευ. & Τριανταφυλλίδου, Π. (2003) Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων: Μια αλυσίδα πιέσεων. Στο: Τρέσσου, Ευ. & Μητακίδου, Σ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη, παρατηρητής, 99-105.

Κασίμη, Χ. (2005) Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων. *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος 2005 («Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία. Διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα», επιμ. Α. Χατζηδάκη) 13-24.

Νικολούδης, Δ. (2005) Η γλωσσική διδασκαλία σε Τάξεις Υποδοχής. Μια μελέτη των διδακτικών επιλογών. *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος 2005 («Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία. Διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα», επιμ. Α. Χατζηδάκη) 25-35.

Σκούρτου, Ε. (2012) *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα, Gutenberg

Χατζηδάκη, Α. (2014) *Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις*. Στο Πρόγραμμα “Διαδρομές” του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας στο πεδίο *Διδακτική της ενότητας Άρθρα για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας* <http://elearning.greek-language.gr/course/view.php?id=21>

Creese, A. (2002) The Discursive Construction of Power in Teacher Partnerships: Language and Subject Specialists in Mainstream Schools, *TESOL Quarterly*, 36(4) 597-616.

Foy, A. (2008) Professional development and the developing role of teaching assistants in relation to isolated EAL learners. In: Statham, L. (ed.) (2008) *Counting them in. The inclusion of isolated bilingual learners* (pp.25-37). Stoke-on-Trent, UK. Trentham Books.

Franson, C. (1999) Mainstreaming Learners of English as an Additional Language: The Class Teacher Perspective, *Language, Culture and Curriculum*, 12 (1) 59-71.

Statham, L. (2008) Isolated bilingual learners. In: Statham, L. (ed.) (2008) *Counting them in. The inclusion of isolated bilingual learners* (pp.1-9). Stoke-on-Trent, UK. Trentham Books.

## Απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση του οπτικού γραμματισμού στη διδασκαλία της γλώσσας

Κατερίνα Χριστοδούλου, μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

**Λέξεις κλειδιά:** οπτικός γραμματισμός, γλωσσική διδασκαλία, θεματική ποιοτική ανάλυση, μελλοντικοί εκπαιδευτικοί.

### Περίληψη:

Η νοηματική απόδοση μηνυμάτων μέσα από πολλαπλά σημειωτικά συστήματα δημιούργησε την ανάγκη για καλλιέργεια νέων τύπων γραμματισμού, όπως ο οπτικός γραμματισμός. Τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού φαίνεται να προσελκύουν το ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας (Stokes, 2002). Ωστόσο, η επάρκεια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα οπτικού γραμματισμού, τίθεται υπό αμφισβήτηση (Mostafa, 2011). Στην προτεινόμενη ανακοίνωση παρουσιάζουμε μια έρευνα που στόχευε αφενός να διερευνηθεί τι γνωρίζουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί για τον οπτικό γραμματισμό και αφετέρου να καταγραφεί πώς αντιλαμβάνονται την ενσωμάτωσή του στη γλωσσική διδασκαλία.

Οι συμμετέχουσες, που επιλέχθηκαν με βολική δειγματοληψία, ήταν τρεις γυναίκες, απόφοιτοι διαφορετικών Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Προκειμένου να καταγραφούν και να ερμηνευτούν οι απόψεις και οι ιδέες τους για το θέμα, ακολουθήθηκε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση και ως εργαλείο επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, με την επακόλουθη αυτονομία στη σειρά και τη μορφή των ερωτημάτων. Η έρευνα στηρίχθηκε σε οδηγό συνέντευξης, που συντάχθηκε με βάση το πρότυπο του Seidman (2006) και οριοθετεί τις ακόλουθες θεματικές περιοχές: α) προφίλ συμμετεχουσών, β) εννοιολογήσεις για το θέμα του οπτικού γραμματισμού και ανασύνθεσή τους, γ) τρόποι ενσωμάτωσης του οπτικού γραμματισμού στη γλωσσική διδασκαλία, δ) αποτίμηση του οπτικού γραμματισμού. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη συγκατάθεση των συμμετεχουσών και έπειτα έγινε η απομαγνητοφώνησή τους. Τα δεδομένα αναλύονται βάσει της ποιοτικής θεματικής ανάλυσης (Kitsiou, 2015) σε θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες, μοτίβα και μονάδες λόγου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, σε σχέση με τον πρώτο στόχο, έδειξαν πως οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να προσδιορίσουν ορισμένα χαρακτηριστικά του οπτικού γραμματισμού, όπως η αποκωδικοποίηση νοήματος, η οπτικοποίηση ενός μηνύματος και η σύνδεση εικόνας-κειμένου. Ωστόσο σαφείς εννοιολογήσεις του οπτικού γραμματισμού δεν υπήρξαν. Αντίθετα, οι συμμετέχουσες άλλοτε με αναστοχασμό σε προσωπικές εμπειρίες, άλλοτε με ανάκληση προϋπαρχουσών ιδεών φαίνεται να δημιούργησαν επί τόπου νοήματα. Τα παραπάνω μας παραπέμπουν στην αρχική διαπίστωση της ανάγκης για ενίσχυση της επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ζητήματα οπτικού γραμματισμού. Σε σχέση με το δεύτερο στόχο, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μπορούν να προτείνουν τρόπους ενσωμάτωσης του οπτικού γραμματισμού στη γλωσσική διδασκαλία, όπως είναι η αξιοποίηση της εικόνας, της διαφήμισης, των πινακίδων, των σχεδιαγραμμάτων, αιτιολογώντας παράλληλα τη διδακτική τους χρησιμότητα (πχ για να διευκολύνει την κατανόηση των μαθητών, να αποτελέσει κίνητρο, να συμβάλει στην κριτική προσέγγιση των μηνυμάτων).

Μέσα από την αξιοποίηση του συγκεκριμένου εργαλείου, την επιλογή του δείγματος, την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας από τις συμμετέχουσες αλλά και την τήρηση, όσο το δυνατόν, πιο αντικειμενικής στάσης κατά τη συγγραφή της εργασίας, επιδιώχθηκε να μετριαστούν οι περιορισμοί της έρευνας και να αυξηθεί

η φερεγγυότητά της. Η γενικευσιμότητα της έρευνας δεν είναι δυνατή λόγω της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε, όμως τα ευρήματά της μπορούν να αποτελέσουν μια πρώτη βάση για ερευνητές που θέλουν να μελετήσουν περαιτέρω το θέμα του οπτικού γραμματισμού στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

### **Βιβλιογραφία**

Kitsiou, R. (2015). *Applying thematic analysis in the context of a multi-researcher team- based Greek French project*. Conference i-mean 4. 9-11 April 2015, University of Warwick, Warwick.

Mostafa, A. A. M. (2011). An Exploration of Teachers' Integration of Visual Literacy in the Egyptian Secondary English Language Classrooms. *African Journal of Teacher Education*, 1(1).

Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. (3<sup>rd</sup> edition). Teachers college press: New York

Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the integration of Technology in Education*, 1(1), 10-19.

## Ε Π Ι Σ Τ Η Μ Ο Ν Ι Κ Η Ε Π Ι Τ Ρ Ο Π Η Σ Υ Ν Ε Δ Ρ Ι Ο Υ

Αναστασιάδη – Συμεωνίδη Άννα	Ομότιμη Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλολογίας, Α.Π.Θ.
Ανδρέου Γεωργία	Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Π.Θ.
Γιώργος Ανδρουλάκης	Αν. Καθηγητής, Π.Θ.
Αργύρης Αρχάκης	Αν. Καθηγητής, Π.Π.
Γκανά Ελένη	Λέκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Π.Θ.
Ιορδανίδου Άννα	Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Π.Π.
Ιουλία Κανδήλα	Δρ. Πανεπιστ. Θεσσαλίας, Σύνδεσμος Φιλολόγων ν. Λάρισας
Τάσος Μάτος	Δρ. Πανεπιστ. Θεσσαλίας, Σύνδεσμος Φιλολόγων ν. Λάρισας
Ναπολέον Μήτσης	Ομότιμος Καθηγητής, Π.Θ.
Παπαδοπούλου Μαρία	Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχ. Εκπαίδευσης, Π.Θ.
Νάκας Θανάσης	Καθηγητής, Παιδ. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ε.Κ.Π.Α
Σκούρτου Ελένη	Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Π.Α.
Ρούλα Τσοκαλίδου	Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

## Ο ρ γ α ν ω τ ι κ ή Ε π ι τ ρ ο π ή Σ υ ν ε δ ρ ί ο υ

Βερέμη Ανδρονίκη	Δ.Σ. Συνδέσμου Φιλολόγων ν. Λάρισας
Γκέτσου Κατερίνα	Περιφέρεια Θεσσαλία - Π.Ε. Λάρισας
Καλαμπούκα Χάιδω	Δήμος Τυρνάβου
Καλπακίδου Δέσποινα	Δ.Σ. Συνδέσμου Φιλολόγων ν. Λάρισας
Κοθρά Κατερίνα	Δ.Σ. Συνδέσμου Φιλολόγων ν. Λάρισας
Κουλιός Κωνσταντίνος	Αντιδήμαρχος Τυρνάβου
Μαγαλιού Ερμίνια	Δ.Σ. Συνδέσμου Φιλολόγων ν. Λάρισας
Οικονόμου Κωνσταντίνος	Δ.Σ. Συνδέσμου Φιλολόγων ν. Λάρισας
Σωτηρίου Ελένη	Μέλος Συνδέσμου Φιλολόγων ν. Λάρισας

## Γ ρ α μ μ α τ ε ί α Σ υ ν ε δ ρ ί ο υ

Γιάννη Μερόπη	Φοιτήτρια – Νομική Κομοτηνής
Μάτου Παλμύρα	Φοιτήτρια – Αγγλική Φιλολογία Α.Π.Θ.