



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



Π. Μ. Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Διπλωματική εργασία
«Γλωσσικό υλικό για αλλόγλωσσα παιδιά 11- 12 ετών»

Της
Γκαπράνη Πασχαλίνας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Καθηγήτρια
Εξεταστές: Παλαιολόγου Νεκταρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής

Φλώρινα, Ιανουάριος 2020

Copyright © Πασχαλίνα Γκαπράνη, 2020.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Πασχαλίνα Γκαπράνη

A.E.M.: 818

Ηλεκτρονική διεύθυνση: linagaprani@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2017-2018

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Γλωσσικό υλικό για αλλόγλωσσα παιδιά 11- 12 ετών

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 20 - 1 - 2020

Η δηλούσα

Πασχαλίνα Γκαπράνη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Εισαγωγή.....	7
1. Γλώσσα.....	9
1.1 Μητρική Γλώσσα – Διάκριση μεταξύ Δεύτερης / Ξένης γλώσσας.....	9
1.2 Γλωσσική μετατόπιση – Γλωσσική διατήρηση	
Παράγοντες διατήρησης και παράγοντες εγκατάλειψης της μητρικής γλώσσας	11
1.3 Επικοινωνιακή προσέγγιση.....	12
2. Διγλωσσία.....	15
2.1. Ατομική Διγλωσσία.....	15
2.2. Κοινωνική Διγλωσσία.....	21
2.3. Διάκριση των όρων diglossia – bilingualism.....	23
2.4. Διγλωσσία και σχολείο	24
2.4.1 Ασθενείς μορφές εκπαίδευσης για διγλωσσία.....	25
2.4.2 Ισχυρές μορφές εκπαίδευσης για διγλωσσία και δίγλωσσο αλφαριθμητισμός.....	27
3. Μοντέλα διαχείρισης του πολυπολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση.....	29
3.1. Μονοπολιτισμικά Μοντέλα.....	29
3.1.1 Μοντέλο αφομοίωσης.....	29
3.1.2.Μοντέλο ενσωμάτωσης	31
3.2. Πλουραλιστικά μοντέλα.....	32
3.2.1 Πολυπολιτισμική εκπαίδευση.....	32
3.2.2 Αντιρατσιστική εκπαίδευση.....	33
3.2.3 Διαπολιτισμική εκπαίδευση	34
4. Προσδοκώμενα αποτελέσματα από τη χρήση του γλωσσικού υλικού.....	36
4.1. Επίπεδο A1. Ενότητα 1: Οι εποχές και οι μήνες του χρόνου.....	39
4.2. Επίπεδο A1. Ενότητα 2: Ρούχα και χρώματα.....	66
4.3. Επίπεδο A1. Ενότητα 3: Το σχολείο.....	82
4.4. Επίπεδο A2. Ενότητα 1: Οι εποχές και οι μήνες του χρόνου.....	97
4.5. Επίπεδο A2. Ενότητα 2: Ρούχα και χρώματα.....	111
4.6. Επίπεδο A2. Ενότητα 3: Το σχολείο.....	131
5. Συμπεράσματα	148
Βιβλιογραφία.....	149

Περίληψη

Η μαζική μετακίνηση ανθρώπων σε παγκόσμιο επίπεδο επηρεάζει τη δημογραφική σύνθεση των χωρών υποδοχής προσφύγων και οδηγεί στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Η Ελλάδα δεν αποτέλεσε εξαίρεση, καθώς τα τελευταία χρόνια σημειώνεται αθρόα έλευση προσφύγων. Η μεγάλη πρόκληση που καλείται αντιμετωπίσει η Ελλάδα είναι η διαχείριση αυτής της πολυμορφίας και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητικούς πληθυσμούς με διαφορετικές γλωσσικές καταβολές σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον. Ανταποκρινόμενη σε αυτή την ανάγκη η παρούσα εργασία έχει ως στόχο την παραγωγή γλωσσικού διδακτικού υλικού στην ελληνική γλώσσα για αλλόγλωσσα παιδιά ηλικίας 11 – 12 ετών που αφορά τα επίπεδα Α1 και Α2. Το υλικό που παράχθηκε βασίζεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας με στόχο να καλλιεργήσει τις επικοινωνιακές ικανότητες των μαθητών, ώστε να είναι σε θέση να επιτελούν αποτελεσματικά γλωσσικές λειτουργίες που αφορούν διάφορες επικοινωνιακές ανάγκες της καθημερινότητας. Ειδικότερα, το υλικό περιλαμβάνει τρεις θεματικές ενότητες που αφορούν τις ακόλουθες επικοινωνιακές περιστάσεις : «Οι εποχές και οι μήνες του χρόνου», «Ρούχα και χρώματα» και «Το σχολείο». Οι δραστηριότητες που επιλέχτηκαν επικεντρώνονται στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και έχουν ως στόχο να καλύψουν τις γλωσσικές ανάγκες των αλλόγλωσσων παιδιών, σε προφορικό και γραπτό λόγο, προκειμένου να κατανοούν και να ανταλλάσσουν πληροφορίες χρησιμοποιώντας απλές γλωσσικές δομές. Γι' αυτό το λόγο έγινε προσπάθεια τόσο η διδασκαλία του λεξιλογίου όσο και η διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων να μη γίνει με στείρο τρόπο αλλά με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού.

Λέξεις- Κλειδιά

αλλόγλωσσοι μαθητές, πολυπολιτισμική κοινωνία, γλωσσικό διδακτικό υλικό, επικοινωνιακή προσέγγιση, διγλωσσία

Abstract

Abstract

The massive movement of people globally has affected the demographic composition of the refugee host countries and has led to the formation of multicultural societies. Greece could not have been left unaffected by this and throughout the last years an influx of refugees has been observed. One of the greatest challenges Greece has to face is the management of this diversity and the teaching of the Greek language to student groups coming from different language backgrounds within a bilingual environment. The present assignment responding to the need mentioned has as its main goal the production of Greek language teaching material for students with a different language aged 11-12 for A1 and A2 levels. The produced material is based on the communicative approach of the Greek language aiming at fostering and promoting all those communicative abilities of students which will enable them to perform language functions concerning the everyday communicative needs in an effective way. More specifically, the material includes three thematic units with regard to the following communicative context: "The seasons and the months of the year", "Clothes and Colours" and "School". The activities which have been chosen focus on the communicative dimension of the Greek language aiming at covering the oral and written language needs of children who have a different language in order to comprehend and exchange information by using simple language structures. For this reason, there has been a great attempt to teach the vocabulary part and the grammatical phenomena as well in a productive way combined by the use of audiovisual material.

Key- Words

Students from different language backgrounds, multicultural society, language teaching material, communicative approach, bilingualism

Εισαγωγή

Η Ελλάδα στο παρελθόν έδινε την εντύπωση ενός κράτους με σχετική εθνική ομοιογένεια, αφού η παρουσία ανθρώπων με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα ήταν σποραδική. Οι ραγδαίες πολιτικές εξελίξεις στην Ανατολική Ευρώπη και στα Βαλκάνια πριν από κάποιες δεκαετίες έκαναν την Ελλάδα χώρα υποδοχής μαζικού ρεύματος μεταναστών. Τα τελευταία χρόνια και κυρίως από το 2015 και έπειτα η Ελλάδα βρίσκεται αντιμέτωπη με το μεγάλο πρόβλημα της ένταξης των προσφύγων που εισρέουν μαζικά στη χώρα μας από τη Συρία, λόγω της εμπόλεμης κατάστασης στη χώρα, και από άλλες ασιατικές χώρες.

Η μεταβολή αυτή δημιουργεί νέα δεδομένα στη σχολική πραγματικότητα και συγχρόνως νέες ανάγκες αλλά και προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως ξένης από μαθητές που έχουν διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο αποτελεί θέμα μείζονος σημασίας για την ελληνική εκπαίδευση. Η γλωσσική περιθωριοποίηση των προσφυγόπουλων και η συνακόλουθη σχολική αποτυχία τους θα οδηγήσουν μελλοντικά στη σχολική διαρροή και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική τους περιθωριοποίηση. Η συνύπαρξη πολλών πολιτισμών αποτελεί μια πραγματικότητα για την Ελλάδα που ενδέχεται όχι απλώς να διατηρηθεί αλλά και να ενισχυθεί μελλοντικά. Το σχολείο λοιπόν καλείται να παρακολουθήσει τις κοινωνικές αυτές αλλαγές και να προσαρμοστεί στις διαφοροποιημένες αυτές κοινωνικές συνθήκες. Σε αυτό το πλαίσιο προκύπτει η αναγκαιότητα δημιουργίας γλωσσικού υλικού με την ελπίδα ότι θα συμβάλλει στην διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παραγωγή γλωσσικού διδακτικού υλικού για πρόσφυγες ηλικίας 11-12 ετών που αντιστοιχεί στα επίπεδα A1 – Στοιχειώδης γνώση και A2 Βασική γνώση, όπως αυτά ορίζονται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (Κ.Ε.Π.Α.). Αναμένεται ότι μετά τη διδασκαλία των συγκεκριμένων θεματικών ενοτήτων οι μαθητές θα έχουν αποκτήσει το βασικό λεξιλόγιο των ενοτήτων αυτών και θα είναι σε θέση να εκφράζονται χρησιμοποιώντας απλές γλωσσικές δομές, ώστε να καλύπτουν κάποιες από τις καθημερινές επικοινωνιακές τους ανάγκες.

Ειδικότερα η εργασία αυτή διαρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια:

Στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζεται η μητρική γλώσσα, οι παράγοντες που οδηγούν στην εγκατάλειψή της και γίνεται διάκριση των όρων δεύτερη και ξένη γλώσσα. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα βασικότερα χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής προσέγγισης στη

διδασκαλία της γλώσσας, μέθοδος η οποία υιοθετήθηκε για την παραγωγή του γλωσσικού υλικού της παρούσας εργασίας.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά τη διγλωσσία. Αρχικά, παρουσιάζονται οι βασικότερες κατηγορίες της ατομικής διγλωσσίας και έπειτα διευκρινίζεται η διαφορά των όρων bilingualism και diglossia. Τέλος, παρατίθενται οι ασθενείς και οι ισχυρές μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν κατά το παρελθόν και κάποιες που εφαρμόζονται σήμερα στα κράτη με δίγλωσση εκπαίδευση.

Στο τρίτο κεφάλαιο προσεγγίζονται τα «Μοντέλα διαχείρισης του πολυπολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση». Αρχικά, παρουσιάζονται τα Μονοπολιτισμικά Μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης και στη συνέχεια τα Πλουραλιστικά μοντέλα της πολυπολιτισμικής, αντιρατσιστικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην παρουσίαση της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των αρχών της, αφού θεωρείται το πιο ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το γλωσσικό διδακτικό υλικό που απευθύνεται σε αλλόγλωσσα παιδιά ηλικίας 11-12 ετών για τα επίπεδα A1 και A2 και παρατίθενται τα προσδοκώμενα αποτελέσματα έπειτα από τη διδασκαλία των συγκεκριμένων θεματικών ενοτήτων. Η εργασία κλείνει με κάποια συμπεράσματα που αφορούν όχι μόνο της εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης από τα προσφυγόπουλα αλλά και με την αναγκαιότητα επίτευξης μιας ενεργούς προσθετικής διγλωσσίας που κρίνεται πολύ σημαντική στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που σέβεται το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των προσφυγόπουλων.

1. Γλώσσα

1.1 Μητρική Γλώσσα – Διάκριση μεταξύ Δεύτερης / Ξένης γλώσσας

Μητρική είναι η πρώτη γλώσσα που κατακτά κανείς ως παιδί στο περιβάλλον όπου μεγαλώνει. Η κατάκτηση της μητρικής ή πρώτης γλώσσας (Γ1) επιτυγχάνεται από όλα τα φυσιολογικά παιδιά ασυνείδητα και αυτόματα και μάλιστα στην ίδια περίπου ηλικία (Harley, 2008). Δεύτερη χαρακτηρίζουμε συνήθως μια γλώσσα η οποία κατακτάται σε περιβάλλον, όπου χρησιμοποιείται ως πρώτη γλώσσα, ενώ ξένη είναι μια γλώσσα που κάποιος κατακτά στο περιβάλλον της μητρικής του (Μπέλλα, 2011). Ο ορισμός της διγλωσσίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον ορισμό της μητρικής γλώσσας και το αντίστροφο. Η θέση της μητρικής γλώσσας σε ένα πολυγλωσσικό περιβάλλον και μέσα σε συνθήκες γλωσσικής μετατόπισης ή γλωσσικής διατήρησης είναι ρευστή και μεταβάλλεται. Η Skutnabb – Kangas θεωρεί ότι μητρική γλώσσα είναι αυτή που κατακτούμε πρώτη, που τη γνωρίζουμε περισσότερο καλά και τη χρησιμοποιούμε για να καλύψουμε τις περισσότερες από τις επικοινωνιακές μας ανάγκες. Σύμφωνα με τη Swain σε περιπτώσεις που ένα παιδί από την αρχή της ζωής του έρχεται σε επαφή με δύο γλώσσες και επικοινωνεί μέσω αυτών μιλάμε για «διγλωσσία ως πρώτη γλώσσα» (Σκούρτου,2011).

Η δεύτερη γλώσσα είναι η επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής – με θεσμικό και κοινωνικό ρόλο - άρα και η γλώσσα της επίσημης εκπαίδευσης, με την οποία οι αλλόγλωσσοι μαθητές έχουν καθημερινά τη δυνατότητα να έρχονται σε επαφή και έξω από το σχολείο επικοινωνώντας με τους φυσικούς ομιλητές. Έτσι, το περιβάλλον υποβοηθά την εκμάθηση της Γ2 και ταυτόχρονα οι μαθητές αφομοιώνουν και πολιτιστικά στοιχεία του νέου γλωσσικού κώδικα (Μήτσης, 2004).Σπανιότερα μπορεί να είναι ταυτόσημη με την πρώτη (σε κατάσταση διγλωσσίας) εάν έχει μαθευτεί σε βρεφική ή πρώιμη παιδική ηλικία.

Η ξένη γλώσσα είναι γλώσσα που διδάσκεται, συνήθως σε οργανωμένο πλαίσιο διδασκαλίας, αλλά δεν ανήκει στο καθημερινό περιβάλλον των μαθητών (Σακελλαρίου, 2001). Συνήθως συντελείται σε περιβάλλον στο οποίο χρησιμοποιείται ως αποκλειστικό μέσο επικοινωνίας η μητρική γλώσσα των μαθητών πράγμα που σημαίνει ότι είναι ελάχιστες οι ευκαιρίες για χρήση της ξένης γλώσσας σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Γι' αυτό και είναι δυσκολότερη η κατάκτηση του νέου γλωσσικού κώδικα και η εσωτερίκευση των ξένων πολιτιστικών στοιχείων. Συνεπώς, για τους ξένους που μαθαίνουν ελληνικά στην Ελλάδα, η ελληνική γλώσσα είναι δεύτερη, ενώ για εκείνους που τη μαθαίνουν στη χώρα τους ή σε οποιαδήποτε χώρα εκτός Ελλάδας είναι ξένη (Μπέλλα,2011). Πρέπει να επισημάνουμε σ' αυτό

το σημείο ότι, επειδή η εκμάθηση της ξένης γλώσσας δεν αποσκοπεί στην αντικατάστασή της μητρικής γλώσσας, η ξένη γλώσσα είναι επιθυμητή από το άτομο και όχι ανταγωνιστική.

Στην περίπτωση της μητρικής γλώσσας προηγείται η κατάκτησή της στο σπίτι και ακολουθεί η συστηματική της εκμάθηση στο σχολείο. Η ίδια ή και η αντίστροφη πορεία ισχύει στη δεύτερη γλώσσα ενώ στην ξένη γλώσσα η εκμάθηση δεν είναι βέβαιο ότι θα οδηγήσει σε κατάκτηση, αφού η ξένη γλώσσα βασίζεται στην άμεση γλωσσική διδασκαλία και διδάσκεται εκτός αυθεντικού επικοινωνιακού πλαισίου. Η πρώτη και η δεύτερη γλώσσα ανεξάρτητα από τη σειρά κατάκτησης/εκμάθησης εξυπηρετούν ζωτικές επικοινωνιακές λειτουργίες για το δίγλωσσο ομιλητή, συμπληρώνοντας η μία την άλλη στην επικοινωνιακή δραστηριότητά του. Αντίθετα, η ξένη γλώσσα δεν εξυπηρετεί καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες, αλλά ενέχει την ελπίδα της μελλοντικής χρήσης.

Η παραπάνω διάκριση είναι πολύ σημαντική για όσους διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, καθώς πρέπει να διαφοροποιούν τη διδακτική τους μεθοδολογία και τις στρατηγικές διδασκαλίας ανάλογα με την ομάδα στόχο και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται η εκμάθηση, ώστε να αποφεύγονται οι ομογενοποιήσεις (Μήτσης, 2004). Για παράδειγμα, διαφορετικά βιώνουν τη διδασκαλία της ελληνικής οι φυσικοί ομιλητές, διαφορετικά οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και διαφορετικά οι φοιτητές που έρχονται από το πανεπιστήμιο του εξωτερικού για να μάθουν την ελληνική γλώσσα στην ακαδημαϊκή της χρήση. Συνεπώς, στις τάξεις υποδοχής θα μπορούσε αρχικά να υιοθετηθεί η επικοινωνιακή προσέγγιση που θα στηρίζεται στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης και έπειτα μια μεθοδολογία που θα στηρίζεται στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αφού οι μαθητές θα διδάσκονται την ελληνική σε ένα περιβάλλον ελληνόφωνο.

Οι έννοιες πρώτη, δεύτερη και ξένη γλώσσα προσεγγίζονται διαφορετικά σε καταστάσεις μονογλωσσίας και διαφορετικά σε καταστάσεις διγλωσσίας. Στην πρώτη περίπτωση η μητρική θεωρείται μοναδική και αναντικατάστατη ενώ στη δεύτερη περίπτωση η πρώτη γλώσσα δεν είναι αναγκαστικά αναντικατάστατη.

Είτε οι γλώσσες μαθαίνονται παράλληλα είτε σε χρονική ακολουθία η λειτουργικότητά τους και η προσπάθεια του δίγλωσσου ατόμου να προσαρμοστεί σε εξωτερικές συνθήκες είναι πιθανόν να περιορίσουν τη χρονικά πρώτη γλώσσα και να καταστήσουν τη χρονικά δεύτερη γλώσσα ποιοτικά πρώτη γλώσσα. Έτσι, η διγλωσσία μπορεί να αποτελέσει ένα μεταβατικό στάδιο που οδηγεί σε μια νέα μονογλωσσία. Η διγλωσσία ως χρονική ακολουθία σχετίζεται με την ηλικία. Έτσι, οι ενήλικες μαθαίνουν τη δεύτερη ή ξένη γλώσσα μετά τη μητρική τους ενώ τα

παιδιά ανάλογα με τη ηλικία τους, κατακτούν ή μαθαίνουν τις δικές τους γλώσσες σε ακολουθία η συγχρονικά. Γενικά στις μικρές ηλικίες μιλούμε για κατάκτηση της γλώσσας ενώ στις μεγαλύτερες ηλικίες για εκμάθηση της γλώσσας. Ο διαχωρισμός αυτός βέβαια δεν αποτελεί αδιαμφισβήτητο κανόνα (Σκούρτου 2011).

1.2. Γλωσσική μετατόπιση – Γλωσσική διατήρηση

Παράγοντες διατήρησης και παράγοντες εγκατάλειψης της μητρικής γλώσσας

Τα περισσότερα από τα κράτη σήμερα είναι πολύγλωσσα και φιλοξενούν αλλόγλωσσες μειοψηφούσες ομάδες. Από αυτά τα κράτη άλλα υποστηρίζουν τις γλωσσικές μειονότητες, άλλα τις καταπιέζουν και άλλα αδιαφορούν γι' αυτές (Σελλά – Μάζη, 2016). Η διγλωσσία, επειδή συνιστά προϊόν επαφής ζωντανών γλωσσών άλλοτε εξελίσσεται και άλλοτε συρρικνώνεται. Όταν η διγλωσσία πραγματώνεται ως ενδιάμεση κατάσταση ανάμεσα σε δύο μονογλωσσίες, τότε μιλάμε για γλωσσική μετατόπιση (language shift), δηλαδή για τη σταδιακή αντικατάσταση μιας γλώσσας από μία άλλη. Τα τελευταία στάδια της γλωσσικής μετατόπισης ονομάζονται «γλωσσικός θάνατος». Το αντίστροφο της γλωσσικής μετατόπισης είναι η γλωσσική διατήρηση (language maintenance). (Σκούρτου, 2011). Μια κοινότητα δεν αλλάζει γλωσσική συμπεριφορά μέσα σε λίγα χρόνια. Η διαδικασία της γλωσσικής αλλαγής ολοκληρώνεται με το πέρασμα πολλών γενεών πλην εξαιρετικών περιπτώσεων όπως για παράδειγμα σε πόλεμο, σε εξόντωση γλωσσικής κοινότητας, σε ειδικές συνθήκες μετανάστευσης και για προσωπικούς λόγους. Κανείς φυσικά δεν μπορεί να προβλέψει το μέλλον των γλωσσών, αφού η αντίδραση των διγλωσσικών κοινοτήτων εξαρτάται από διάφορες συνθήκες (Σελλά – Μάζη, 2016).

Οι συνηθέστερες αιτίες που προκαλούν την εγκατάλειψη της μητρικής γλώσσας μιας ομάδας είναι οι εξής:

α. Η εξωτερική ή εσωτερική μετανάστευση, η οποία μπορεί να επιφέρει αλλαγή όχι μόνο της μειοψηφούσας γλώσσας αλλά και της πλειοψηφούσας στην περιοχή που εγκαθίστανται οι ματαναστεύσαντες, αφού καμία από τις εμπλεκόμενες γλώσσες δεν παραμένει ίδια από τη στιγμή που έρχονται σε επαφή μεταξύ τους (Σελλά – Μάζη, 2016). Ένας μετανάστης στη χώρα υποδοχής θα αναγκαστεί προκειμένου να έχει πρόσβαση στην αγορά εργασίας, υψηλότερο μισθό και καλύτερο βιοτικό επίπεδο να μάθει τη νέα γλώσσα σύμφωνα με τις απαιτήσεις ενός συγκεκριμένου χώρου εργασίας. Σύμφωνα μάλιστα με τον Ogbu πολλές φορές τα μέλη των εκούσιων μειονοτήτων προσαρμόζουν τη γλωσσική πρακτική τους προς την κατεύθυνση της γλωσσικής μετατόπισης, ώστε να επιτύχουν την επιθυμητή επαγγελματική και κοινωνική ένταξη τους. Η γλωσσική μετατόπιση, δηλαδή, δεν επιβάλλεται, αλλά υιοθετείται από τα μέλη των

μειονοτικών ομάδων, όταν αυτό θεωρείται ότι επιταχύνει την ένταξή του στην κυρίαρχη κοινωνία (Σκούρτου, 2011).

β. Η εκβιομηχάνιση και η οικονομική αναδιάρθρωση που τη συνοδεύει σε συνδυασμό με την αστικοποίηση οδηγούν σε φθίνουσα ανθεκτικότητα της μητρικής γλώσσας. Ειδικότερα, ο μικρός αριθμός διασκορπισμένων ομιλητών, που συχνά αντιμετωπίζει δυσκολίες μετάβασης στην πατρίδα του, έρχεται σε άμεση επαφή με τη σύγχρονη αστική ζωή και τους μονόγλωσσους αλλόγλωσσους ομιλητές και προσπαθεί να προσαρμοστεί. Σ' αυτά τα πλαίσια καταργούνται τα πεδία ή οι χώροι χρήσης της μητρικής γλώσσας των μεταναστευτικών ή προσφυγικών πληθυσμών, η σημασία των οποίων είναι καθοριστική τη διατήρηση ή τη συρρίκνωση της διγλωσσίας.

δ. Η γλωσσική επαφή δεν επιφέρει τις ίδιες επιδράσεις στις εμπλεκόμενες γλώσσες, επειδή αντανακλά σχέσεις κοινωνικής εξουσίας. Η πιο ισχυρή κοινωνικά γλώσσα «πιέζει» την ασθενέστερη με αποτέλεσμα η γλώσσα μικρότερου κύρους να τίθεται στο περιθώριο της επικοινωνίας σταδιακά.

ε. Το σχολείο ως το κυρίαρχο πεδίο ανάπτυξης του γραμματισμού μπορεί να αποτελέσει ισχυρό μοχλό μετατόπισης ή διατήρησης μιας γλώσσας. Η απουσία δίγλωσσης εκπαίδευσης και η αδιαφορία για τη γλώσσα καταγωγής του μεταναστευτικού ή προσφυγικού μαθητικού πληθυσμού είναι μία από τις κυριότερες αιτίες εγκατάλειψης της μητρικής γλώσσας και υιοθέτησης της γλώσσας της ισχυρής πλειοψηφίας, της γλώσσας, δηλαδή, του σχολείου. Πιο συνηθισμένη είναι συνήθως η αποδοχή της διγλωσσίας παρά η ενεργός προώθησή της (Σελλά – Μάζη, 2016).

Η γλωσσική μετατόπιση δεν είναι πάντα αναπόφευκτη. Στις κλασικές μεταναστευτικές χώρες συναντάμε κοινότητες που παρά τις έντονες πιέσεις που δέχτηκαν για γλωσσική μετατόπιση, οι μητρικές γλώσσες των μειονοτικών πληθυσμών επέζησαν στους χώρους χρήσης τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα γλωσσικής αναβίωσης ως αποτέλεσμα, βέβαια, γλωσσικού σχεδιασμού αποτελεί η αναβίωση των Εβραϊκών, όταν ιδρύθηκε το κράτος του Ισραήλ. Βέβαια, η γλωσσική αναβίωση δεν είναι τόσο συχνή όσο η γλωσσική μετατόπιση (Σκούρτου, 2011).

1.3. Επικοινωνιακή Προσέγγιση

Η αναποτελεσματικότητα των μοντέλων γλωσσικής διδασκαλίας που είχαν χρησιμοποιηθεί μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1960 –τόσο του παραδοσιακού όσο και του δομιστικού – προκάλεσαν τον προβληματισμό των πρώτων θεωρητικών της επικοινωνίας. Η

μετάβαση από τις πιο παραδοσιακές διδακτικές μεθοδολογίες στην επικοινωνιακή προσέγγιση σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την εμφάνιση τη Γενετικής – Μετασχηματιστικής Θεωρίας και τις απόψεις του εμπνευστή της Ν. Chomsky για τη γλωσσική εκμάθηση. Σύμφωνα με τον Chomsky η γλωσσική εκμάθηση δε είναι δυνατόν να προκύπτει μέσα από το συμπεριφοριστικό σχήμα ερέθισμα – αντίδραση ,αλλά αποτελεί σε σημαντικό βαθμό έμφυτο χαρακτηριστικό του ανθρώπου (Μπέλλα,2011). Δεν μπορούμε να εγγράψουμε στον ανθρώπινο εγκέφαλο αυτοματισμούς, μέσα από τη συχνή για παράδειγμα επανάληψη διαλόγων, προτάσεων και φράσεων, απεναντίας ο ανθρώπινος εγκέφαλος έχεις εγγενείς δομές που του επιτρέπουν να παράγει άπειρο αριθμό προτάσεων, γραμματικώς σωστές, που μάλιστα δεν έχει ξανακούσει. Για τον Chomsky, δηλαδή, ο αυτοματισμός δεν συνεπάγεται την κατανόηση που είναι απαραίτητη για την εκμάθηση μιας γλώσσας. Κατά την άποψη του το δομικό μοντέλο ήταν ελλιπές, καθώς δε λάμβανε υπόψη του τη δημιουργική ικανότητα των ατόμων/ομιλητών (Richards & Rodgers, 1986). Έτσι, σταδιακά παρακμάζουν τα διδακτικά μοντέλα που στηρίζονταν στο Δομισμό (Ακουστικοπροφορική Μέθοδος στις ΗΠΑ και Καταστασιακή Διδακτική Μέθοδος στη Μεγάλη Βρετανία) και διαμορφώνεται ένα νέο μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας το οποίο στηρίζεται στην επικοινωνία και είναι γνωστό ως Επικοινωνιακή Προσέγγιση (Communicative Approach) ή ως Επικοινωνιακή Γλωσσική Διδασκαλία (Communicative Language Teaching) (Μήτσης, 2004).

Χωρίς να παραγνωρίζει τη σημασία της γλωσσικής ικανότητας (linguistic competence) του ατόμου (δηλαδή της ικανότητας να αναγνωρίζει ο μαθητής ποια εκφωνήματα είναι γραμματικά και συντακτικά ορθά στη Γ2/ΞΓ και να παράγει και να κατανοεί άπειρο αριθμό προτάσεων σε αυτήν) η επικοινωνιακή προσέγγιση επιδιώκει την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας (communicative competence), μέρος της οποίας είναι η γλωσσική. Αυτό που κυρίως την ενδιαφέρει είναι η καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα στη χρήση της γλώσσας ανάλογα με το περιβάλλον και τις συνθήκες στις οποίες καλείται να επικοινωνήσει ο χρήστης της Γ2. Δεν ασχολείται επομένως με τη μετάδοση γνώσεων για τη γλώσσα, αλλά με τεχνικές διδασκαλίας που βοηθούν την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Richards, 2006). Η γνώση του γλωσσικού συστήματος είναι αναγκαία αλλά όχι επαρκής συνθήκη προκειμένου να ανταποκριθεί ο ομιλητής σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις. Άλλωστε δεν υπάρχει πάντοτε αντιστοιχία μεταξύ των γραμματικών και των συντακτικών κανόνων και της εφαρμογής τους στην πράξη.

Οι μαθητές καλούνται να προσπαθήσουν να επικοινωνήσουν, ακόμα και όταν η γνώση για τη Γ2 είναι ανεπαρκής, να μάθουν από τα λάθη τους και να εξασκηθούν στην κατανόηση

μηνυμάτων που τους είναι μόνο εν μέρει κατανοητά. Προχωρώντας πέρα από όσα έχουν διδαχθεί, ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν ποικίλες επικοινωνιακές στρατηγικές και να διακινδυνεύουν να κάνουν λάθος, προκειμένου να προωθηθεί η γλωσσική κατάκτηση. Τα λάθη των μαθητών, δηλαδή, δεν αποφεύγονται με τον φόβο ότι θα γίνουν γλωσσικές συνήθειες αλλά ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει την ελεύθερη παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου (Μπέλλα, 2011). Ειδικότερα, τα λάθη αποτελούν για τον εκπαιδευτικό ένδειξη για το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών και τον βοηθούν να προσαρμόσει και τον ρυθμό και το περιεχόμενο της διδασκαλίας στο επίπεδό τους. Άλλωστε στόχος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η αυτοδιόρθωση του μαθητή ή η διόρθωση του λάθους από τους συμμαθητές. (Σακαλλαρίου 2001). Σε διαφορετική περίπτωση ο δάσκαλος αποφεύγει την άμεση διόρθωση και προτιμά να κατηγοριοποιεί τα λάθη και να τα εξηγήσει, όταν αυτός κρίνει. Επειδή στόχος της ΕΠ είναι η ανάπτυξη όχι απλώς της γλωσσικής αλλά της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, επιδιώκεται η ενεργητική τους συμμετοχή στο μάθημα. Έτσι, εμπλέκονται σε ποικίλες επικοινωνιακές δραστηριότητες χωρίς να είναι παθητικοί δέκτες αλλά παίρνοντας πρωτοβουλίες έξω από τον άμεσο έλεγχο του εκπαιδευτικού. Με τον τρόπο αυτό γίνονται ανεξάρτητοι και αυτόνομοι χρήστες της γλώσσας-στόχου (Richards, 2006).

Προτιμώνται η ομαδοσυνεργατική μάθηση ή οι ανά ζεύγη επικοινωνιακές δραστηριότητες που καθιστούν το μάθημα πιο ενδιαφέρον, συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, αφού κατά τη διεξαγωγή των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων οι μαθητές ανταλλάσσουν ιδέες. Ταυτόχρονα, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά με χαμηλή αυτοπεποίθηση να συνομιλήσουν και να ασκηθούν στον προφορικό λόγο (Σακελλαρίου, 2001). Επιπλέον, οι μαθητές τροποποιούν το γλωσσικό τους εξαγόμενο προκειμένου να επιτύχουν συγκεκριμένους επικοινωνιακούς στόχους και ανατροφοδοτούν ο ένας τον άλλο μέσα από διευκρινιστικές ερωτήσεις που θέτουν. (Μπέλλα, 2011) Τα θρανία τοποθετούνται σε σχήμα Π ή Ο, ώστε αφενός μαθητές και δάσκαλοι να έχουν οπτική επαφή, όταν συνομιλούν και αφετέρου ο δάσκαλος να έχει εύκολη πρόσβαση σε όποιον μαθητή χρειάζεται βοήθεια. Βέβαια, η διάταξη μπορεί να αλλάξει και να πάρει διάφορες μορφές ανάλογα με το είδος της επικοινωνιακής δραστηριότητας. Ο δάσκαλος περιφέρεται και ελέγχει τους μαθητές που δουλεύουν μαζί. Γίνεται παρατηρητής της μαθησιακής διαδικασίας, σύμβουλος φροντίζοντας να διαμορφώνεται μέσα στην τάξη ένα κλίμα ελευθερίας, αλληλοσεβασμού και αλληλοεκτίμησης (Richards, 2006). Εφόσον στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης στόχος είναι η κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας από τους μαθητές επιβάλλεται η ανάλυση αναγκών των μαθητών από την πλευρά του εκπαιδευτικού,

ώστε να σχεδιαστεί με σωστό τρόπο η διδακτική διαδικασία. Η ανάλυση αναγκών εντοπίζει τις επικοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες προβλέπεται ότι θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσουν τη Γ2/ΞΓ οι μαθητές με στόχο τη διαμόρφωση ενός διδακτικού προγράμματος που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες αυτές. Έτσι, ο εκπαιδευτικός συλλεγεί πληροφορίες όπως είναι η ηλικία, το κοινωνικοπολιτισμικό προφίλ των μαθητών, η οικονομική τους κατάσταση, το κίνητρο εκμάθησης της Γ2/ΞΓ, οι γλωσσικές τους ανάγκες και ελλείψεις (Μήτσης, 2011).

Τέλος, στα πλαίσια της ΕΠ χρησιμοποιούνται ποικίλα οπτικοακουστικά μέσα (λ.χ Η/Υ, τηλεόραση, ραδιόφωνο, κόμικς) και αυθεντικό γλωσσικό υλικό (διαφημιστικά φυλλάδια, προσκλήσεις, αιτήσεις, μενού εστιατορίου) χωρίς να αποκλείεται και η χρήση κάποιου εγχειριδίου. Βέβαια, τα μέσα αυτά αξιοποιούνται προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένοι επικοινωνιακοί στόχοι και να διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό να φέρει σε επαφή τους μαθητές με φυσικό λόγο στον περιορισμένο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας. (Μήτσης, 2011).

2. Διγλωσσία

2.1. Ατομική διγλωσσία (individual bilingualism)

Χρησιμοποιούμε τον όρο διγλωσσία για να περιγράψουμε τη χρήση δύο (ή περισσότερων) γλωσσών από το ίδιο άτομο. Όταν το φαινόμενο αυτό αφορά μεμονωμένα άτομα πρόκειται για ατομική διγλωσσία. Στο παρελθόν η διγλωσσία είχε ταυτιστεί με την τέλεια γνώση δύο γλωσσών με αποτέλεσμα ως δίγλωσσος να θεωρείτε αυτός που σε όλες τις βασικές λειτουργίες (κατανόηση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή) έχει τη γλωσσική ικανότητα του μονόγλωσσου. Σήμερα όμως η προσέγγιση του φαινομένου της διγλωσσίας έχει αλλάξει, καθώς για τη μέτρηση της διγλωσσικής ικανότητας λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές συνθήκες χρήσης της γλώσσα ή των γλωσσών. (Σκούρτου, 1997).

Δεν πρόκειται για ένα σύγχρονο φαινόμενο απεναντίας σε πολλές φάσεις της ιστορίας υπήρχαν μετακινήσεις πληθυσμών και συναντήσεις πολιτισμών και γλωσσών. Η επαφή αυτή κάποιες φορές γίνεται ομαλά και κάποιες άλλες συγκρουσιακά, αν και όπως υποστηρίζει ο Nettle το συγκρουσιακό στοιχείο είναι πάντα παρόν έστω και σε δυνάμει κατάσταση όπου υπάρχει η γλωσσική επαφή. Η διγλωσσία προϋποθέτει ανθρώπους που έχουν διαφορετικές γλώσσες και πρέπει να επικοινωνούν μεταξύ τους. Οι λόγοι στους οποίους οφείλεται η ανάπτυξη της διγλωσσίας διαφοροποιούνται ιστορικά. Αναπτύσσεται για παράδειγμα όταν οι άνθρωποι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους για λόγους οικονομικούς, πολιτικούς ή θρησκευτικούς προκειμένου να εξασφαλίσουν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης (πρόσφυγες, μετανάστες), στις περιοχές όπου είναι μόνιμα εγκατεστημένες σε μια χώρα (π.χ. Μουσουλμάνοι

στη Θράκη), όταν καταρρέουν μεγάλοι κρατικοί σχηματισμοί και δημιουργούνται νέα εθνικά κράτη (π.χ. κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης), σε χώρες με ανεπτυγμένο τουρισμό και βιομηχανία (π.χ. Ίμπιζα) (Σκούρτου 2011) Στην εποχή μας δεν υπάρχει σχεδόν καμιά χώρα στον κόσμο όπου να ομιλείται μονάχα μια γλώσσα. Στις περισσότερες παράλληλα με την επίσημη ή τις επίσημες γλώσσες ομιλούνται τουλάχιστον άλλες δύο με τρεις γλώσσες και μεγάλο μέρος του παγκόσμιου πληθυσμού επικοινωνεί σε περισσότερες από μία γλώσσες. Πολλά παιδιά μεγαλώνουν είτε σε μεικτούς γάμους είτε σε οικογένειες που μιλούν διαφορετική γλώσσα από αυτή της τοπικής κοινωνίας, όπως επίσης είναι μεγάλος ο αριθμός των ενηλίκων που κατέληξαν να μιλούν δύο γλώσσες σε καθημερινό επίπεδο σε κάποια περίοδο της ζωής τους (Τσιμπλή, 2012). Η διγλωσσία, λοιπόν, είναι ο κανόνας και η μονογλωσσία η εξαίρεση, αφού ουσιαστικά η μονογλωσσία παρατηρείται σε περιοχές που είναι γεωγραφικά και πολιτιστικά απομονωμένες. Βέβαια, στις μέρες μας με τα σύγχρονα μέσα συγκοινωνίας και επικοινωνίας η απομόνωση τείνει να καταργηθεί (Σκούρτου, 2011).

Η διγλωσσία είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που δεν μπορεί να περιγραφεί εύκολα. Οι ορισμοί που δίνονται είναι συχνά ασαφείς και αντιφατικοί με αποτέλεσμα να μην μπορούν να περιγράψουν με πληρότητα όλες τις πλευρές του φαινομένου. Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι διγλωσσίας. Ανάλογα με τον τρόπο εκμάθησης των δύο γλωσσών υπάρχει η φυσική διγλωσσία (natural bilingualism) και η σχολική διγλωσσία (school bilingualism). Στην πρώτη περίπτωση το άτομο από μικρή ηλικία μαθαίνει τις δύο γλώσσες φυσικά και αβίαστα από το άμεσο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται χωρίς τη μεσολάβηση της τυπικής εκπαίδευσης μέσα από την καθημερινή του επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές. Στη δεύτερη περίπτωση το άτομο μαθαίνει τη Γ2/ΞΓ μέσω συστηματικής διδασκαλίας σε περιβάλλον τάξης και δεν τη χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό στην καθημερινότητα του για να επικοινωνήσει εκτός σχολείου. Μια υποκατηγορία της σχολικής διγλωσσίας είναι η πολιτιστική διγλωσσία (cultural bilingualism), όπου ο ενήλικας μαθαίνει μια γλώσσα για επαγγελματικούς λόγους, για σπουδές ή για να έρθει σε επαφή με άλλους πολιτισμούς. Αξίζει να επισημάνουμε σ' αυτό το σημείο ότι τα όρια ανάμεσα στη «φυσική» και την «πολιτιστική» διγλωσσία δεν είναι πάντα σαφή. Στη φυσική διγλωσσία δεν επιδιώκεται οπωσδήποτε η άριστη γνώση της γλώσσας, ενώ στην «πολιτιστική» διγλωσσία στόχος είναι η απόκτηση αλάνθαστης γλωσσικής ικανότητας.

Η διάκριση ανάμεσα στη «διγλωσσία της ελίτ» (elite bilingualism) και στη «διγλωσσία του λαού» (folk bilingualism) σχετίζεται και με το σκοπό εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας αλλά και με τη στάση του ίδιου του διγλωσσού απέναντι στη δεύτερη γλώσσα αλλά και του

κοινωνικού συνόλου απέναντι στον δίγλωσσο ομιλητή: στη διγλωσσία της ελίτ το άτομο έχει μάθει εκούσια μια ξένη γλώσσα μέσα από σπουδές και αφορά άτομα υψηλού κοινωνικο – οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου. Στη διγλωσσία του λαού αναφερόμαστε σε μεταναστευτικούς πληθυσμούς που μαθαίνουν την ξένη γλώσσα μέσα από την επικοινωνία τους με αλλόγλωσσους και χωρίς συστηματική διδασκαλία και αφορά άτομα από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. (Τσιμπλή, 2012). Πρόκειται ουσιαστικά για μια ακούσια κατάσταση την οποία βιώνουν γλωσσικές μειονότητες και καταπιεσμένες γλωσσικές πλειοψηφίες (Σελλά – Μάζη 2016). Οι δύο αυτές μορφές διγλωσσίας αφορούν μόνο ενήλικες.

Με κριτήριο τη σειρά εκμάθησης των γλωσσών διακρίνουμε την ταυτόχρονη διγλωσσία (*simultaneous bilingualism*) και τη διαδοχική διγλωσσία (*consecutive bilingualism*). Η ταυτόχρονη διγλωσσία αναπτύσσεται, όταν το παιδί μαθαίνει από τη γέννησή του και τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα μέχρι την ηλικία των τριών ετών είτε γιατί στα πλαίσια της οικογένειας λειτουργούν δύο γλωσσικά συστήματα είτε γιατί τα δύο γλωσσικά συστήματα υπάρχουν στην οικογένεια και στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού. Όταν όμως η Γ2/ΞΓ αναπτύσσεται μετά τη Γ1- το παιδί εκτίθεται στη Γ2 μετά την ηλικία των τριών ετών, αφού δηλαδή έχει σταθεροποιηθεί η Γ1 τότε μιλάμε για διαδοχική διγλωσσία. (Τριάρχη –Hermann, 2000).

Με βάση την ηλικία κατά την οποία εκτέθηκε το άτομο για πρώτη φορά στη δεύτερη γλώσσα διακρίνουμε τον πρώιμο δίγλωσσο (*early bilingual*), ο οποίος μαθαίνει και τις δύο γλώσσες μέχρι το τέλος της εφηβείας, και τον όψιμο δίγλωσσο (*late bilingual*) ο οποίος μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα κατά την εφηβική ηλικία ή στην ενήλικη ζωή του. Και η πρώιμη και η όψιμη διγλωσσία αποτελούν περιπτώσεις διαδοχικής διγλωσσίας. Όσοι ανήκουν στην κατηγορία της πρώιμης διαδοχικής διγλωσσίας αποτελούν τη μεγαλύτερη ομάδα σε παγκόσμιο επίπεδο και ο αριθμός τους αυξάνεται κυρίως στις χώρες υποδοχής μεταναστών (Harley, 2008).

Επιπλέον, αν εξετάσουμε την ικανότητα του δίγλωσσου στις δύο γλώσσες έχουμε την αμφιδύναμη ή ισορροπημένη διγλωσσία (*balanced bilingualism*) και την κυρίαρχη ή ανισοβαρή διγλωσσία (*dominant bilingualism*). Στην περίπτωση της αμφιδύναμης ή ισορροπημένης διγλωσσίας η γλωσσική ικανότητα του δίγλωσσου στην καθεμιά από τις δύο γλώσσες που γνωρίζει μπορεί να συγκριθεί με τη γνώση ενός μονόγλωσσου. Δηλαδή, ο δίγλωσσος λειτουργεί εξίσου καλά και στις δύο γλώσσες σε κάθε συνθήκη της καθημερινής ζωής και μπορεί συνεπώς να αντεπεξέρχεται στις επικοινωνιακές ανάγκες του διγλωσσικού περιβάλλοντός του με επιτυχία. Στην πραγματικότητα ο δίγλωσσος μπορεί να έχει μεγαλύτερη ευχέρεια στη μία γλώσσα για κάποιες δραστηριότητες και μεγαλύτερη ευχέρεια στην άλλη για άλλες

δραστηριότητες. Συνεπώς, η ισορροπημένη διγλωσσία δεν πρέπει να συγχέεται με υψηλούς βαθμούς γλωσσικής ικανότητας και στις δύο γλώσσες. Οι Harley και Wang υποστηρίζουν ότι είναι πολύ δύσκολο το να πετύχει ένας δίγλωσσός να μιλά κάθε μία από τις δύο γλώσσες ως μονόγλωσσος (Harley, 2008). Σύμφωνα μάλιστα με μελέτη των Haugen και Fishman οι δίγλωσσοι σπανίως αναπτύσσουν ισορρόπως μεγάλη ευφράδεια και στις δύο γλώσσες και για όλα τα πιθανά θέματα που προσφέρονται προς γλωσσική επικοινωνία (Σελλά – Μάζη, 2016). Άλλωστε η γλωσσική ικανότητα είναι σύνθετη, αφού αφορά δεξιότητες παραγωγής και πρόσληψης γραπτού και προφορικού λόγου (Αρχάκης, Κονδύλη 2011). Πιο εύστοχη είναι ίσως η χρήση της έννοιας προτιμώμενη γλώσσα (preferred language), που αναφέρεται στο ότι μπορεί η Γ1 να προτιμάται για κάποιες δραστηριότητες και η Γ2/ΞΓ για άλλες. Η επιλογή της γλώσσας εξαρτάται από τις συνθήκες επικοινωνίας και από τον πομπό και τον δέκτη. Οικονομικές, διοικητικές, πολιτικές, πολιτιστικές, θρησκευτικές και κάθε είδους πιέσεις οδηγούν τον δίγλωσσο σε επιλογή άλλοτε της Γ1 και άλλοτε της Γ2/ΞΓ. Κυρίαρχη ή ανισοβαρής είναι η διγλωσσία στην οποία ο ομιλητής γνωρίζει σε αρκετά μεγαλύτερο βαθμό την ισχυρή γλώσσα, η οποία υπερισχύει της δεύτερης γλώσσας. Ένας δίγλωσσος αγγλικής – ισπανικής, λόγου χάρη, δεν είναι το ίδιο με έναν δίγλωσσο ισπανικής – αγγλικής. Σε κάποια από τις δύο γλώσσες ο δίγλωσσός θα έχει μεγαλύτερη ευφράδεια αν όχι σε όλες τις επικοινωνιακές περιστάσεις τουλάχιστον σε κάποιες (Σελλά – Μάζη 2016).

Με βάση το επίπεδο επάρκειας του δίγλωσσου στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση προφορικού λόγου, κατανόηση γραπτού λόγου, παραγωγή προφορικού λόγου, παραγωγή γραπτού λόγου) τόσο στη μητρική του όσο και στη δεύτερη γλώσσα έχουμε την παθητική ή δεκτική διγλωσσία (passive or receptive bilingualism) και την ενεργητική ή παραγωγική διγλωσσία (active or productive bilingualism). Στην πρώτη περίπτωση ο δίγλωσσος κατανοεί τη δεύτερη γλώσσα, προφορικά ή γραπτά, αλλά δεν μπορεί να την παράγει, ενώ στη δεύτερη περίπτωση παράγει τη δεύτερη γλώσσα τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο (Τσιμπλή, 2012).

Με κριτήριο τον σύνδεσμό που υπάρχει ανάμεσα στα γλωσσικά σύμβολα και τις αντίστοιχες σημασιολογικές έννοιες η διγλωσσία διακρίνεται σε «συντονισμένη», «συνθετική», και «εξαρτημένη» (Τριάρχη – Hermann 2000). Συντονισμένη (coordinate bilingualism) είναι η διγλωσσία στην οποία τα γλωσσικά σύμβολα και η αντίστοιχη εννοιολογική σημασία τους απομνημονεύονται ξεχωριστά και στις δύο γλώσσες. Ο δίγλωσσος μετακινείται από τη μία γλώσσα στην άλλη σαν να πρόκειται για δύο διακριτές πραγματικότητες ως δύο δηλαδή διαφορετικά γλωσσικά σημεία με διακριτά τόσο τα σημαίνοντα όσο και τα σημαινόμενα (Σελλά

– Μάζη 2016). Ουσιαστικά υπάρχει μια χρονική ακολουθία, αφού πρώτα κατακτιέται η μία γλώσσα και μετά η άλλη και ο δίγλωσσος καλείται να συντονίζει τα δύο αυτά ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα (Σκούρτου, 2011). Στη συνθετική (compound bilingualism) διγλωσσία οι λέξεις ξεχωριστά, όχι όμως και οι σημασίες τους. Στην περίπτωση αυτή ο δίγλωσσός χειρίζεται δύο πραγματικότητες ως ένα σύνθετο γλωσσικό σημείο με συγχωνευμένα σημαίνόμενα, αλλά διαφορετικά σημαίνοντα. Έτσι, ανάλογα με τη γλωσσική περίσταση, το άτομο χρησιμοποιεί και τον αντίστοιχο γλωσσικό κώδικα (Σελλά – Μάζη 2016). Πρόκειται για παράλληλη κατάκτηση των γλωσσών που οδηγεί στην ανάπτυξη ενός γλωσσικού συστήματος, το οποίο αποτελεί σύνθεση των δύο γλωσσικών συστημάτων. Οι εξωτερικές συνθήκες σε συνδυασμό με τις επιλογές των γονέων καθορίζουν αν ένα δίγλωσσο άτομο αν ένα άτομο θα κατακτήσει πρώτα τη μία γλώσσα και μετά την άλλη ή και τις δύο γλώσσες συγχρόνως (Σκούρτου, 2011). Τέλος, στην εξαρτημένη (subordinate bilingualism) διγλωσσία η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται με τη βοήθεια της πρώτης, αφού οι δομές της Γ2 υποτάσσονται στις δομές της Γ1. Στην ουσία η δεύτερη γλώσσα προστίθεται αφού έχει αναπτυχθεί πλήρως η πρώτη και η αναφορά στην Γ1 γίνεται συνειδητά (Σκούρτου 2011). Είναι μάλιστα πολύ συχνό και το φαινόμενο των παρεμβολών, οι οποίες παρεμβαίνουν τόσο στο φωνητικό/ φωνολογικό επίπεδο όσο και στο μορφολογικό, το συντακτικό και το λεξιλογικό επίπεδο. Αυτή η μορφή διγλωσσίας προκύπτει μέσα από φροντιστηριακά μαθήματα (Σελλά – Μάζη 2016).

Με βάση τις συνέπειες που έχει η διγλωσσία στον ομιλητή σε ψυχο - γλωσσικό επίπεδο μπορεί να διακριθεί σε «προσθετική» και «αφαιρετική». Η εξέλιξη του δίγλωσσου εξαρτάται από την αξία που προσδίδει το οικογενειακό ή το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον στις γλώσσες του. Εάν το κοινωνικό περιβάλλον εκτιμά και τις δύο γλώσσες το παιδί βιώνει τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας. Έτσι, αποκτά κοινωνικές, πολιτικές και γλωσσικές δεξιότητες (Σελλά – Μάζη 2016). Η εκμάθηση της Γ2/ΞΓ έρχεται να εμπλουτίσει τις γλωσσικές και νοητικές δυνατότητες του ατόμου και δεν του δημιουργεί εκπαιδευτικά προβλήματα ή προβλήματα ταυτότητας. Σ' αυτή την περίπτωση μιλάμε για προσθετική διγλωσσία (additive bilingualism). Στην περίπτωση αυτή οι δίγλωσσοι είναι επιδέξιοι τόσο στη μητρική τους γλώσσα όσο και στη Γ2/ΞΓ γεγονός που οφείλεται στη θετική τους στάση τόσο απέναντι στη δική τους κουλτούρα όσο και στην ξένη, αφού τα δύο γλωσσικά και πολιτισμικά συστήματα συνυπάρχουν αρμονικά σε ένα άτομο (Τριάρχη – Hermann 2000). Στην περίπτωση αυτή η διγλωσσία αποτελεί εμπλουτιστική εμπειρία όχι μόνο για το δίγλωσσο μαθητή αλλά και για τον μονόγλωσσο συμμαθητή και ίσως και για τον μονόγλωσσο δάσκαλο (Σκούρτου 2011). Ουσιαστικά τα παιδιά κατακτούν τη δεύτερη γλώσσα χωρίς επιπτώσεις στην ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας και αποκτούν υψηλό

επίπεδο και άνεση στον γραπτό λόγο και στις δύο γλώσσες. Τα παιδιά που αναπτύσσουν προσθετική μορφή διγλωσσίας συνήθως προέρχονται από τη μεσαία και ανώτερη κοινωνική τάξη και έχουν παρακολουθήσει δίγλωσσα προγράμματα στα οποία η Γ1 είχε εκπαιδευτική υποστήριξη (Cummins, 2005). Απεναντίας, όταν η υποχρέωση εκμάθησης της Γ2/ΞΓ οδηγεί έμμεσα σε υποχώρηση της γλωσσικής ικανότητας του ατόμου στη Γ1 του, και ενδεχομένως και σε απαξίωση της κουλτούρας του, τότε μιλάμε για αφαιρετική διγλωσσία (subtractive bilingualism). Η αφαιρετική διγλωσσία παρατηρείται σε συνθήκες κυριαρχίας της μίας γλωσσικής κοινότητας έναντι της άλλης (λ.χ. μειονότητες, μετανάστες), εκεί όπου η πλειονότητα αντιμετωπίζει με αδιαφορία, υποτιμητική διάθεση ή και αντίδραση τη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό των μειονοτικών ομάδων. Λόγω, δηλαδή, των κοινωνικών πιέσεων που δέχεται η μειονοτική γλωσσική ομάδα τα μέλη της εγκαταλείπουν σταδιακά τη μητρική τους γλώσσα και υιοθετούν τη γλώσσα της πλειονότητας (Σελλά –Μάζη 2016). Μάλιστα, το ίδιο το οικογενειακό περιβάλλον πιέζει αρκετές φορές τους μαθητές να μάθουν καλά και γρήγορα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής σε βάρος της μητρικής γλώσσας. Οι ίδιοι δηλαδή οι μετανάστες / πρόσφυγες επιθυμούν να αφομοιωθούν πλήρως και δεν επιθυμούν να ταυτίζονται με την ομάδα στην οποία ανήκουν. Η πίεση αυτή οδηγεί σε αφαιρετική διγλωσσία. Γι' αυτό η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς συνίσταται στο να βοηθήσουν τα παιδιά που δεν έχουν την κυρίαρχη γλώσσα ως μητρική να κατακτήσουν την Γ2/ΞΓ έτσι ώστε να γίνεται σεβαστή η ατομικότητά τους και να διαμορφώνεται η πολλαπλή τους ταυτότητα (Vandenbroeck, 2004). Συνεπώς, η διγλωσσία θεωρείται πλεονέκτημα για παιδιά από πλειονοτικές οικογένειες που η γλώσσα τους έχει κύρος στη πλαίσια της ευρύτερης κοινότητας, ενώ για τα παιδιά από μειονότητες θεωρείται πρόβλημα, μειονέκτημα, επιβάρυνση και συχνά καλούνται να αντικαταστήσουν τη μητρική τους γλώσσα με τη Γ2 που είναι γλώσσα κύρους. Τέλος, σύμφωνα με τους Landary & Allard η διάκριση ανάμεσα στην προσθετική και την αφαιρετική διγλωσσία δεν είναι μια απλή γλωσσική διχοτόμηση, αλλά τα δύο άκρα ενός άξονα που αφορά τη γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφοριστική πλευρά της γλωσσικής εμπειρίας (Cummins, 2005).

Στην περίπτωση που το άτομο αδυνατεί να ανταπεξέλθει γλωσσικά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, επειδή δεν έχει αναπτύξει ικανοποιητικά τη γλωσσική ικανότητα ούτε στο ένα ούτε στο άλλο γλωσσικό σύστημα μιλάμε για ημιγλωσσία ή διπλή ημιγλωσσία (semilingualism/double semilingualism). Αφορά παιδιά που στην παιδική τους ηλικία ήρθαν σε επαφή με δύο γλώσσες ταυτόχρονα, χωρίς όμως να τους έχει δοθεί από το περιβάλλον ούτε εξισορροπημένη γλωσσική βοήθεια ούτε τα κατάλληλα κίνητρα εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας (Τριάρχη – Hermann 2000). Αυτό μπορεί να συμβεί για παράδειγμα όταν οι γονείς

προσπαθούν να μιλήσουν και τις δύο γλώσσες, χωρίς όμως να τις έχουν διδαχθεί συστηματικά. Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά δεν μαθαίνουν ουσιαστικά καμιά γλώσσα στο σπίτι. Ανεξάρτητα από την επίδραση όμως του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι πιθανό οι δίγλωσσοι μαθητές κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο να συρρικνώσουν την πρώτη γλώσσα χωρίς να αναπτύξουν στη θέση της τη δεύτερη στην οποία μάλιστα σημειώνουν πολύ χαμηλές επιδόσεις. Μοιάζει σαν να κινούνται τα παιδιά σ' έναν φαύλο κύκλο : από την αποτυχία στη μητρική γλώσσα, στην αποτυχία στη δεύτερη γλώσσα, και από την αποτυχία στη δεύτερη στην καταπίεση της πρώτης (Σελλά – Μάζη 2016). Δεν έχουν δηλαδή πλήρως ανεπτυγμένη καμιά γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο, χαμηλό δείκτη ορθότητας στη χρήση του συντακτικού, αδυναμίες στην ορθογραφία. Ο ημίγλωσσος δηλαδή είναι κάποιος που παρουσιάζει και ποσοτικές και ποιοτικές ελλείψεις σε σχέση με τους μονόγλωσσους. Η έννοια όμως της ημιγλωσσίας δέχτηκε έντονη κριτική αφού, ενώ αρχικά στόχος ήταν να ερμηνευθούν οι δυσκολίες των δίγλωσσων μαθητών, εξομοίωσε κάθε αποκλίνουσα γλωσσική πρακτική με γλωσσικό έλλειμμα και τελικά αποτέλεσε έναν όρο με αρνητική φόρτιση (Σκούρτου 2011).

Αξίζει να επισημανθεί στο σημείο αυτό ότι η ατομική διγλωσσία είναι μια ρευστή κατάσταση. Άτομα που αναπτύσσουν ατομική διγλωσσία από την αρχή της ζωής τους, επειδή για παράδειγμα οι γονείς τους είναι δίγλωσσοι, δεν παραμένουν υποχρεωτικά δίγλωσσα σε ολόκληρη της ζωής τους. Ταυτόχρονα, η μητρική γλώσσα, που είναι η πρώτη γλώσσα την οποία μαθαίνει κάποιος, και είναι αρχικά η κυρίαρχη δεν μένει απαραίτητα σταθερή σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Από τη στιγμή που θα μεταβληθούν οι συνθήκες χρήσης και το επικοινωνιακό περιβάλλον, είναι πιθανό να αλλάξει και η κυριαρχία των γλωσσών. Μια αλλαγή, για παράδειγμα, στην οικογενειακή ή επαγγελματική κατάσταση του ατόμου μπορεί να οδηγήσει σε μια μονογλωσσία ή και σε μια νέα διγλωσσία. (Σκούρτου 2011).

2.2. Κοινωνική Διγλωσσία (societal bilingualism)

Η διγλωσσία σε ατομικό επίπεδο καλύπτει κατά το ήμισυ το θέμα μας. Το υπόλοιπο μισό καλύπτει η διγλωσσία σε κοινωνικό επίπεδο, αφού η διγλωσσία ως γλωσσική εμπειρία πραγματώνεται στα πλαίσια κοινοτήτων (Baker 2001, Σκούρτου 2011). Στην περίπτωση αυτή μελετώνται οι κοινωνικές και πολιτισμικές συνέπειες που πηγάζουν από τη χρήση δύο γλωσσών σε μια γεωγραφική περιοχή (Τσιμπλή, 2012). Θα πρέπει όμως να διευκρινιστεί ότι η χρήση των γλωσσών αυτών είναι καθιερωμένη ιστορικά σε κάποια κοινωνία ή σε τμήματά της και επομένως η διγλωσσία αποτελεί εγγενές γνώρισμα της κοινωνίας αυτής. Σε περιπτώσεις

που η γνώση ξένων γλωσσών επιλέγεται από μεμονωμένα άτομα δεν μιλάμε για κοινωνική διγλωσσία (Μήτσης, 2004). Χαρακτηριστικό παράδειγμα δίγλωσσης κοινωνίας αποτελεί ο Καναδάς, αφού υπάρχει επίσημη κρατική αναγνώριση δύο γλωσσών, της αγγλικής και της γαλλικής (θεσμοθετημένη διγλωσσία). Παράδειγμα μη θεσμοθετημένης διγλωσσίας συναντάμε στην Ταϊβάν, όπου η επίσημη γλώσσα είναι η Μανδαρινική (Σελλά – Μάζη, 2016).

Τα δίγλωσσα άτομα δεν ζουν απομονωμένα αλλά ζουν στα πλαίσια ομάδων, κοινοτήτων, περιφερειών και αποτελούν μια γλωσσική κοινότητα. Αφού οι γλωσσικές κοινότητες δεν είναι αποκομμένες από τις άλλες, έχει ενδιαφέρον να εξετάσουμε την επαφή ανάμεσα στις διαφορετικές γλωσσικές κοινότητες, τις γλωσσικές μεταβολές και τις σχέσεις ισχύος που ενδέχεται να προκύψουν ανάμεσα στην πλειονοτική και τη μειονοτική γλώσσα.

Η εξέταση αυτή είναι πολύ σημαντική, διότι για να κατανοήσουμε σωστά τη δίγλωσση εκπαίδευση, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να μελετήσουμε τις συνθήκες των γλωσσικών κοινοτήτων όπου εντάσσεται αυτή η εκπαίδευση. Τι εννοούμε όμως όταν μιλάμε για γλωσσική κοινότητα; Μια γλωσσική κοινότητα είναι μια κοινότητα ανθρώπων, οι οποίοι έχουν συμφωνήσει σε ένα σύνολο κανόνων που διέπουν τη χρήση της γλώσσας. Οι κανόνες αυτοί δεν είναι μόνο γραμματικοί ή συντακτικοί αλλά και πολιτισμικοί και κοινωνικοί. Ικανοί δηλαδή ομιλητές στα πλαίσια μιας γλωσσικής κοινότητας δεν είναι αυτοί που απλώς γνωρίζουν καλά του γραμματικούς – συντακτικούς κανόνες και το λεξιλόγιο μιας γλώσσας, αλλά αυτοί που, αν και προέρχονται από διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον, μπορούν να κατανοούν τη γλώσσα όταν χρησιμοποιείται μεταφορικά. Συνεπώς, θα ήταν πολύ περιοριστικό να θεωρήσουμε γλωσσική κοινότητα μια ομάδα ανθρώπων που μιλούν την ίδια μητρική γλώσσα, ειδικότερα στην εποχή μας που κανόνας είναι η διγλωσσία. Το βασικό λοιπόν συνεκτικό στοιχείο μιας γλωσσικής κοινότητας είναι η συμφωνία των μελών της κοινότητας αυτής για τους κανόνες χρήσης της γλώσσας. Επειδή το ίδιο υποκείμενο μπορεί να είναι μέλος πολλών γλωσσικών κοινοτήτων πρέπει σύμφωνα με τον Fishman να έχει σαφή αντίληψη για τη γλώσσα που θα χρησιμοποιήσει κάθε φορά, σε ποια μορφή της ανάλογα με τον χώρο στον οποίο βρίσκεται, ανάλογα με τους συνομιλητές του και το θέμα που πρόκειται να συζητηθεί. Σε αντίθετη περίπτωση ελλοχεύει ο κίνδυνος αποκλεισμού από κάποια γλωσσική κοινότητα (Σκούρτου 2011).

Ο Ogbu κατηγοριοποιεί τις μειονότητες σε εκούσιες (voluntary minorities) και ακούσιες (involuntary minorities). Τα μέλη των εκούσιων μειονοτήτων, επειδή μεταναστεύουν με τη θέλησή τους προκειμένου να εξασφαλίσουν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και επιθυμούν την

κοινωνική τους ανέλιξη, μαθαίνουν πρόθυμα την κυρίαρχη γλώσσα. Οι διαφορές που παρουσιάζουν σε σχέση με την κυρίαρχη ομάδα χαρακτηρίζονται από τον Ogbu ως προϋπάρχουσες, δηλαδή διαφορές που υπήρχαν πριν έρθουν σε επαφή η πλειονοτική με τη μειονοτική ομάδα. Πρόκειται για διαφορές που αφορούν για παράδειγμα τη γλώσσα, τη θρησκεία, τον τόπο ανατροφής των παιδιών. Απεναντίας τη μέλη των ακούσιων μειονοτήτων φεύγουν από τη χώρα καταγωγής τους χωρίς τη θέλησή τους και βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίησή τους στο σχολικό περιβάλλον με αποτέλεσμα να είναι χαμηλές οι επιδόσεις τους. Επιπλέον, η σχολική αποτυχία των ακούσιων μειονοτήτων οφείλεται στα σαφή γλωσσικά και πολιτισμικά όρια μεταξύ των δύο πληθυσμών κάτι που συμβαίνει στα πλαίσια την γενικότερης προσπάθειας της μειονοτικής ομάδας να διατηρήσει τη συλλογική της ταυτότητα. Οι διαφορές στην περίπτωση αυτή χαρακτηρίζονται ως υστερογενείς, αφού προκύπτουν μετά την επαφή των δύο ομάδων (Σκούρτου 2011, Cummins 2005).

2.3. Διάκριση των όρων diglossia - bilingualism

Ο όρος διγλωσσία (bilingualism) μέχρι και τη δεκαετία του 1960 ήταν αρκετά ασαφής, αφού σήμαινε την ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί δύο ή περισσότερες διαφορετικές γλώσσες, τη συνύπαρξη δύο γλωσσών στα πλαίσια ενός κράτους εκ των οποίων η μία είναι η επίσημη, τη συνύπαρξη διαλέκτων και τη διδασκαλία δύο γλωσσών που διδάσκονται ισότιμα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η έννοια δηλαδή της διγλωσσίας αφορούσε και ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Ο πρώτος που εισηγήθηκε τη διάκριση των όρων bilingualism και diglossia ήταν ο Ferguson. (Μήτσης 2004).

Ο ελληνογενής όρος diglossia (Ferguson 1959) σημαίνει τη χρήση δύο βασικών διαφορετικών ποικιλιών ή μορφών στα πλαίσια της ίδιας γλώσσας σε κοινωνικό επίπεδο (π.χ. καθαρεύουσα- δημοτική, πλειονοτική – μειονοτική γλώσσα, προφορικός και γραπτός λόγος), αφορά δηλαδή μονόγλωσσες κοινωνίες, αποδίδεται στην ελληνική συνηθέστερα ως «διμορφία» ή «διφυΐα» και αποτελεί όρο της κοινωνιολογίας και της κοινωνιογλωσσολογίας. Ο όρος bilingualism, ο οποίος χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη χρήση δύο ή περισσότερων διαφορετικών γλωσσών από το ίδιο άτομο, προέρχεται από το χώρο της ψυχολογίας και της ψυχολογίας. Η ατομική διγλωσσία έχει προσωρινό και μεταβατικό χαρακτήρα ενώ η κοινωνική διγλωσσία μόνιμο και διαρκή (Σελλά- Μάζη, 2016).

Κατά τον Ferguson κάθε γλώσσα, ενώ μπορεί να φαίνεται ως ενιαία, αποτελείται από δύο τουλάχιστον μορφές. Την επίσημη ή ανώτερη γλωσσική που διδάσκεται και έχει κοινωνικό κύρος και την ανεπίσημη ή κατώτερη γλωσσική που δεν διδάσκεται, τη χρησιμοποιούν οι

άνθρωποι στην καθημερινότητά τους και δεν έχει κοινωνικό κύρος. Οι δύο ποικιλίες της γλώσσας εξυπηρετούν δηλαδή εντελώς διαφορετικές λειτουργίες και μάλιστα η κατανομή των ποικιλιών στις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις και δραστηριότητες της κοινότητας είναι αυστηρή. Οι ομιλητές ανεξάρτητα από το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκουν χρησιμοποιούν και τις δύο αυτές ποικιλίες για διαφορετικούς σκοπούς. Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει ένας ομιλητής πότε πρέπει να χρησιμοποιεί τη μία ποικιλία και πότε την άλλη. Αξίζει να σημειωθεί σ' αυτό το σημείο ότι συνήθως το λεξιλόγιο της υψηλής ποικιλίας περιέχει πολλούς τεχνικούς και επιστημονικούς όρους, για τους οποίους δεν υπάρχει αντίστοιχος στη χαμηλή ποικιλία. Ταυτόχρονα, το λεξιλόγιο της χαμηλής ποικιλίας περιέχει πολλές καθημερινές εκφράσεις ή ονόματα αντικειμένων καθημερινής χρήσης χωρίς αντίστοιχο τύπο στην υψηλή ποικιλία (Φερράρι, 2011). Για παράδειγμα, μια γλωσσική κοινότητα μπορεί να χρησιμοποιεί την ανώτερη γλωσσική ποικιλία στον επαγγελματικό χώρο και στην εκπαίδευση και την κατώτερη γλωσσική ποικιλία στον οικογενειακό περιβάλλον και για θρησκευτικούς σκοπούς (Baker 2004). Συνεπώς, αυτές οι ενδογλωσσικές διαφοροποιήσεις στα πλαίσια της εθνικής γλώσσας έχουν λειτουργικό χαρακτήρα, εξυπηρετούν δηλαδή συγκεκριμένες ανάγκες την γλωσσικής κοινότητας και βρίσκονται συχνά σε συγκρουσιακή σχέση (Σκούρτου 2011). Συνήθως, οι ομιλητές που βρίσκονται στα δύο άκρα της κοινωνικής κλίμακας διαφεύγουν της καθολικότητας της κοινωνικής διγλωσσίας, αφού γνωρίζουν είτε μόνο τη χαμηλή ποικιλία είτε μόνο την υψηλή (Σελλά – Μάζη, 2016).

Συνεπώς, η διγλωσσία και η κοινωνική διμορφία είναι δύο φαινόμενα συμπληρωματικά που δεν ταυτίζονται. Η διγλωσσία σχετίζεται με την πολυγλωσσία που διαμορφώνεται από τη συνύπαρξη και την επαφή διαφορετικών γλωσσών ενώ η κοινωνική διμορφία συνδέεται με τη συνύπαρξη και τη χρήση διαφορετικών μορφών/ ποικιλιών μέσα στην ίδια γλώσσα (Σκούρτου, 2011).

2.4. Διγλωσσία και σχολείο

Τύποι διγλωσσης εκπαίδευσης

Όταν αναφερόμαστε στη διγλωσση εκπαίδευση θα πρέπει να τη διαχωρίζουμε σε αυτή που προάγει δύο γλώσσες και η επίσημη διδασκαλία καλλιεργεί τη διγλωσσία και σε αυτή που απευθύνεται σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων και το Αναλυτικό πρόγραμμα δεν προάγει τη διγλωσσία. Με κριτήριο τους στόχους της διγλωσσης εκπαίδευσης διακρίνουμε τη μεταβατική διγλωσση εκπαίδευση και την εκπαίδευση της διατήρησης. Στην πρώτη περίπτωση στόχος είναι η κοινωνική και πολιτισμική αφομοίωση της γλωσσικής μειονότητας, ενώ στη δεύτερη

περίπτωση στόχος είναι η καλλιέργεια της μειονοτικής γλώσσας , η ενίσχυση της πολιτισμικής της ταυτότητας και η προστασία των δικαιωμάτων της. Οι Otheguy και Otto διακρίνουν τη στατική διατήρηση που στοχεύει στην απλή διατήρηση των γλωσσικών δεξιοτήτων του παιδιού στη μητρική του γλώσσα όταν αρχίζει το σχολείο και στην εξελικτική που ενδιαφέρεται για την πλήρη ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Ο Baker αναφέρει τους δέκα ακόλουθους τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν και εφαρμόζονται στις χώρες υποδοχής των μεταναστών(Νικολάου, 2011).

2.4.1 Ασθενείς μορφές εκπαίδευσης για διγλωσσία

Εκπαίδευση Εμβύθισης

Ο μαθητής από τη γλωσσική μειονότητα διδάσκεται όλη μέρα στην πλειονοτική γλώσσα μαζί με τους μαθητές που μιλούν με ευχέρεια την πλειονοτική γλώσσα. Μέσα στην τάξη χρησιμοποιείται μόνο η πλειονοτική γλώσσα. Πρόκειται για τύπο εκπαίδευσης που προορίζεται για τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων που εντάσσονται στην κύρια εκπαίδευση. Κοινωνικό και εκπαιδευτικός στόχος είναι η αφομοίωση των ομιλητών της μειονοτικής γλώσσας και απώτερος γλωσσικός στόχος η μονογλωσσία .

Εμβύθιση με μεταβατικές – αντισταθμιστικές τάξεις

Τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων διδάσκονται τη γλώσσα της πλειονότητας σε αντισταθμιστικές - μεταβατικές τάξεις στα σχολεία της κύριας εκπαίδευσης. Στόχος είναι να παραμείνουν τα παιδιά από γλωσσικές μειονότητες στην κύρια εκπαίδευση. Η απομόνωσή τους από τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας στόχου μπορεί να δημιουργεί περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή, αφού δεν υπάρχει σύγκριση με τους φυσικούς ομιλητές, αλλά ενδέχεται να οδηγήσει στην κοινωνική απομόνωση και τον στιγματισμό των μαθητών που παρακολουθούν τις μεταβατικές τάξεις.

Απομονωτική εκπαίδευση

Πρόκειται για μια μορφή εκπαίδευσης αποκλειστικά στη μειονοτική γλώσσα, που επιβάλλεται από την άρχουσα ελίτ με σκοπό να διατηρηθεί η υποτέλεια και η απομόνωση των μειονοτήτων. Έτσι, τα μέλη των γλωσσικών μειονοτήτων, από τη στιγμή που δεν μαθαίνουν την κυρίαρχη γλώσσα δεν είναι σε θέση να επηρεάσουν την κοινωνία.

Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση

Στόχος της ΜΔΕ είναι η αφομοίωση. Βασική της διαφορά από την Εκπαίδευση Εμβύθισης είναι ότι επιτρέπει στις γλωσσικές μειονότητες να χρησιμοποιούν προσωρινά τη μητρική τους γλώσσα και συχνά τους διδάσκει τη γλώσσα αυτή (Baker, 2005). Όταν θεωρηθεί ότι οι μαθητές έχουν αποκτήσει ικανή επάρκεια στη γλώσσα του σχολείου, ώστε να μπορούν να παρακολουθούν τη διδασκαλία στην πλειονοτική γλώσσα, διακόπτεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (Cummins, 2005). Στόχος είναι η αύξηση της χρήσης της πλειονοτικής γλώσσας με παράλληλη μείωση της χρήσης της γλώσσας της οικογένειας (home language) στην τάξη. Η ΜΔΕ μπορεί να χωριστεί σε δύο τύπους: στα προγράμματα πρώιμης εξόδου στα οποία γίνεται βοηθητική χρήση της μητρικής γλώσσας το ανώτερο για δύο χρόνια και στα προγράμματα όψιμης εξόδου στα οποία επιτρέπεται το 40% περίπου τα διδασκαλίας στην τάξη να διεξάγεται στη μητρική γλώσσα ως την έκτη δημοτικού. Ενώ στόχος τη ΜΔΕ είναι η μονογλωσσία στην πλειονοτική γλώσσα οι δάσκαλοι πρέπει να είναι δίγλωσσοι. Θεωρείται μάλιστα ότι ο δίγλωσσος δάσκαλος μπορεί ασυνείδητα να προωθήσει τη μετάβαση από τη μια γλώσσα στην άλλη και την αφομοίωση από την κυρίαρχη κουλτούρα. Τέτοια δάσκαλοι μπορεί να διαφοροποιήσουν τη μετάβαση από τη γλώσσα του σπιτιού σ' εκείνη του σχολείου μέσα από τη δική τους πολιτιστική ομάδα.

Κύρια εκπαίδευση (με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας)

Τα παιδιά προέρχονται από τη γλωσσική πλειονότητα, διδάσκονται τα μαθήματα στην κυρίαρχη γλώσσα και κοινωνικός και εκπαιδευτικός στόχος είναι ο περιορισμένος εμπλουτισμός. Η κύρια εκπαίδευση σπάνια έχει ως προϊόν τα πλήρως δίγλωσσα παιδιά. Αντίθετα, τυπικό αποτέλεσμα για τους πολλούς της γλωσσικής πλειονότητας είναι μια πολύ περιορισμένη ευχέρεια σε μια ξένη γλώσσα.

Διαχωριστική εκπαίδευση

Πρόκειται για μια πιο μονομερή θεώρηση της εκπαίδευσης των γλωσσικών μειονοτήτων στα πλαίσια της οποίας καλλιεργείται η μονογλωσσία στη μειονοτική γλώσσα. Στόχος της γλωσσικής μειονότητας να διαχωριστεί από τη γλωσσική πλειονότητα και να επιδιώξει μια ανεξάρτητη ύπαρξη. Θεωρείται ως ένας τρόπος προστασίας της μειονοτικής γλώσσας από την κατατρόπωσή της από τη γλωσσική πλειονότητα, ή για λόγους πολιτικούς, θρησκευτικούς ή πολιτιστικούς λόγους. Αυτόν τον τύπο εκπαίδευσης μπορεί να τον οργανώσει η ίδια η γλωσσική κοινότητα για να επιβιώσει και να προστατέψει τον εαυτό της.

2.4.2 Ισχυρές μορφές εκπαίδευσης για δίγλωσσία και δίγλωσσο αλφαριθμητισμός

Εμβάπτιση

Στόχος της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης Εμβάπτισης είναι η καλλιέργεια της δίγλωσσίας. Τέτοιου είδους προγράμματα χρησιμοποιούνται στον Καναδά. Ανάλογα με τη χρονική στιγμή κατά την οποία ξεκινά η έκθεση στη Γ2 διακρίνουμε την πρώιμη εμβάπτιση (νηπιακό ή βρεφικό στάδιο), την καθυστερημένη ή μέση εμβάπτιση (εννέα με δέκα χρόνια) και όψιμη εμβάπτιση (κατά τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Στην περίπτωση της πρώιμης εμβάπτισης οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα όταν επικοινωνούν στην τάξη. Ανάλογα με το χρόνο που αφιερώνεται στην εμβάπτιση διακρίνουμε την πλήρη που αρχίζει συνήθως σε ποσοστό 100% την εβδομάδα στη δεύτερη γλώσσα με σταδιακή μείωση και τη μερική εμβάπτιση στην οποία παρέχεται 50% εμβάπτιση στην Γ2 από τα νήπια ως το Γυμνάσιο. Στον Καναδά αλλά και σε όσες άλλες χώρες εφαρμόστηκε η μέθοδος της Εμβάπτισης τα αποτελέσματα ήταν εξαιρετικά. Τα παιδιά που παρακολουθούν εκπαίδευση εμβάπτισης έχουν το ίδιο καλή επίδοση στη δεύτερη γλώσσα και στα μαθήματα σε σχέση με τους μαθητές του «κανονικού» σχολείου.

Εξελικτική δίγλωσση εκπαίδευση γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς

Σ' αυτή τη μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων χρησιμοποιούν στο σχολείο τη μητρική τους γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτό προστατεύεται η μητρική γλώσσα του παιδιού και παράλληλα αναπτύσσεται η κυρίαρχη γλώσσα. Τα παιδιά προέρχονται από τη γλωσσική μειονότητα και κοινωνικός και εκπαιδευτικός στόχος είναι τόσο η διατήρηση όσο και ο εμπλουτισμός.

Αμφίδρομη Δίγλωσση Εκπαίδευση

Στην Αμφίδρομη Δίγλωσση Εκπαίδευση στην ίδια τάξη υπάρχει σχεδόν ίσος αριθμός παιδιών από τη γλωσσική μειονότητα και τη γλωσσική πλειονότητα και χρησιμοποιούνται τόσο στη διδασκαλία όσο και στη μάθηση δύο γλώσσες. Στόχος είναι η γλωσσική ισορροπία, αφού σε περίπτωση που κυριαρχήσει μια γλώσσα μπορεί να μην είναι εφικτός ο δίγλωσσος αλφαριθμητισμός. Συχνά βέβαια στα σχολεία αυτά το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών προέρχεται από τη γλωσσική μειονότητα. Σ' αυτές τις περιπτώσεις το γόητρο του σχολείου πλήττεται. Η επιλογή των μαθητών πρέπει να γίνεται πολύ προσεκτικά. Η έλλειψη γλωσσικής ισορροπίας ενδέχεται να οδηγήσει στην περιθωριοποίηση και την απομόνωση της μιας γλωσσικής ομάδας. Όταν δεν είναι εφικτή η γλωσσική ισορροπία είναι προτιμότερο να είναι

περισσότεροι οι μαθητές από τη γλωσσική μειονότητα, καθώς όταν είναι μεγαλύτερος ο αριθμός των μαθητών από τη γλωσσική πλειονότητα, τα παιδιά της μειονοτικής γλώσσας τείνουν να χρησιμοποιούν την πλειονοτική γλώσσα που είναι γλώσσα κύρους. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου είναι δύσκολο να προσελκύσει κάποιος μαθητές από τη γλωσσική πλειονότητα σε ένα Αμφίδρομο Δίγλωσσο Σχολείο. Οι γονείς παιδιών από τη γλωσσική μειονότητα τάσσονται υπέρ τέτοιων γλωσσικών προγραμμάτων σε αντίθεση με τους γονείς των παιδιών από τη γλωσσική πλειονότητα που είναι πιο επιφυλακτικοί και τα αντιμετωπίζουν με περισσότερο σκεπτικισμό. Γι' αυτό τα Αμφίδρομα Δίγλωσσα Σχολεία πρέπει να έχουν ως στόχο όχι μόνο να γίνουν τα παιδιά δίγλωσσα και να αποκτήσουν διαπολιτισμική ικανότητα αλλά και να σημειώσουν καλές επιδόσεις και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα σε σχέση με άλλα σχολεία της κύριας εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, βασικό χαρακτηριστικό είναι η ύπαρξη γλωσσικών ορίων όσον αφορά το χρόνο, το περιεχόμενο των μαθημάτων και τη διδασκαλία τους. Μπορεί δηλαδή να χρησιμοποιείται κάθε γλώσσα μέρα παρά μέρα ή σε διαφορετικά μαθήματα να χρησιμοποιούνται διαφορετικές γλώσσες. Ο χρόνος που αφιερώνεται στην εκμάθηση μέσω κάθε γλώσσας διαφέρει στο κάθε σχολείο. Ανεξάρτητα όμως από την κατανομή του χρόνου τα όρια μεταξύ των γλωσσών πρέπει να είναι σαφή και η εναλλαγή των γλωσσών κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος δεν προτιμάται. Οι δίγλωσσοι δάσκαλοι αποφεύγουν την εναλλαγή κωδίκων και σε περίπτωση έλλειψης δίγλωσσων δασκάλων επιλέγεται η συνδιδασκαλία από δύο μονόγλωσσους δασκάλους. Εν κατακλείδι, στόχος ενός Αμφίδρομου Δίγλωσσου Σχολείου είναι η απόκτηση γλωσσικής ικανότητας σε δύο γλώσσες και η καλλιέργεια του σεβασμού σε ανθρώπους με διαφορετικές αυτοαντίληψης.

Δίγλωσση εκπαίδευση σε Κυρίαρχες Γλώσσες

Στη Δίγλωσση Εκπαίδευση σε Κυρίαρχες Γλώσσες χρησιμοποιούνται δύο κυρίαρχες γλώσσες στο σχολείο με στόχο την απόκτηση γλωσσικής ικανότητας στον γραπτό λόγο και τον πολιτιστικό πλουραλισμό. Συνήθως τέτοια σχολεία υπάρχουν σε περιοχές όπου υπάρχουν πολλοί δίγλωσσοι ή ακόμα και πολύγλωσσοι πληθυσμοί. Δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα Δίγλωσση Εκπαίδευση σε Κυρίαρχες Γλώσσες αποτελούν τον Κίνημα Διεθνών Σχολείων και το Κίνημα των Ευρωπαϊκών Σχολείων. Στα Διεθνή Σχολεία φοιτούν παιδιά εύπορων οικογενειών, αφού απαιτούνται δίδακτρα, που συνήθως οι γονείς τους εργάζονται είτε στο διπλωματικό σώμα είτε σε κάποια πολυεθνική εταιρεία και επιθυμούν να αποκτήσουν τα παιδιά τους διεθνή εκπαίδευση. Στα σχολεία αυτά διδάσκονται κυρίως οι ισχυρές γλώσσες και πολύ σπάνια κάποια μειονοτική. Στα Ευρωπαϊκά Σχολεία φοιτούν τα παιδιά όσων εργάζονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Πρόκειται για πολύγλωσσα σχολεία στα οποία τα παιδιά χρησιμοποιούν

τη μητρική τους γλώσσα ως μέσο μάθησης αλλά διδάσκονται ταυτόχρονα και μια δεύτερη γλώσσα από τις ισχυρές. Σε μεγαλύτερες τάξεις διδάσκονται και μια τρίτη γλώσσα για τουλάχιστον 360 ώρες.

Από τους δέκα βασικούς τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης διαπιστώνουμε ότι κάποιοι οδηγούν στη μονογλωσσία και την αφομοίωση ενώ άλλοι στην αθροιστική δίγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα. Δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ένα και μόνο μοντέλο μπορεί να ικανοποιήσει όλες τις περιπτώσεις. Προκειμένου να αποφανθεί κανείς για τα πλεονεκτήματα του ενός ή του άλλου μοντέλου θα πρέπει να λάβει υπόψη του το κοινωνικό – πολιτισμικό πλαίσιο των οικογενειών των μεταναστών, τις συνθήκες που επικρατούν στις χώρες υποδοχής, την προσδοκία για παλιννόστηση των μεταναστών και το κύρος της μητρικής γλώσσας. Καθοριστικό ρόλο παίζει και το επίπεδο γνώσης της μητρικής γλώσσας, αφού αυτή θα αποτελέσει τη βάση για την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Ειδικότερα, παρά τις αντιτιθέμενες απόψεις που διατυπώνονται σχετικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση οι επιστήμονες τείνουν να αποδεχθούν ότι πρέπει να αξιοποιείται το μορφωτικό κεφάλαιο που μεταφέρει ο κάθε μαθητής από το οικογενειακό περιβάλλον στο σχολείο, σημαντικό στοιχείο του οποίου είναι η πρώτη γλώσσα. Οι γλώσσες των μειονοτικών πληθυσμών, καθώς δεν αποτελούν γλώσσες κύρους, υποτιμώνται και αγνοούνται από το σχολείο. Παρά τις αντιτιθέμενες απόψεις που διατυπώνονται σχετικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση οι επιστήμονες τείνουν να αποδεχθούν ότι πρέπει να αξιοποιείται το μορφωτικό κεφάλαιο που μεταφέρει ο κάθε μαθητής από το οικογενειακό περιβάλλον στο σχολείο, σημαντικό στοιχείο του οποίου είναι η πρώτη γλώσσα. Οι γλώσσες των μειονοτικών πληθυσμών, καθώς δεν αποτελούν γλώσσες κύρους, υποτιμώνται και αγνοούνται από το σχολείο και συχνά υποβαθμίζονται στη συνείδηση των ίδιων των μεταναστών (Νικολάου, 2011).

3. Μοντέλα διαχείρισης του πολυπολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση

3.1. Μονοπολιτισμικά μοντέλα

3.1.1 Το μοντέλο της αφομοίωσης

Το αφομοιωτικό μοντέλο εφαρμόστηκε στις κλασικές χώρες υποδοχής μεταναστών μέχρι τη δεκαετία του '60. Η πολιτισμική ομογενοποίηση στην περίπτωση συνάντησης πολιτισμών και η επικράτηση των «ανώτερων» πολιτισμών αποτελούν παγκόσμιο χαρακτηριστικό των πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Σύμφωνα με τις απόψεις των Park και Burgess, που αποτελούν τους πιο σημαντικούς υποστηρικτές της αφομοιωτικής ιδέας, όταν οι λαοί έρχονται σε επαφή προκύπτουν ανταγωνιστικές και συγκρουσιακές σχέσεις. Ακολουθεί η προσαρμογή των ξένων στη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και στο τέλος

επέρχεται η πλήρης αφομοίωσή τους, που αποτελεί το τελικό στάδιο της διαδικασίας επιπολιτισμού (acculturation) (Γκόβαρης 2011).

Σ' αυτό το σημείο κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου, αφού αυτό θα αναλάβει να κοινωνικοποιήσει τα παιδιά των μεταναστευτικών πληθυσμών με τέτοιο τρόπο, ώστε να προσαρμόσουν τις ατομικές τους ανάγκες στις κοινωνικές της χώρας υποδοχής και να αποκτήσουν εκείνες τις ικανότητες που είναι αναγκαίες για τη λειτουργική συμμετοχή τους στη χώρα υποδοχής. Στα πλαίσια της αφομοιωτικής πολιτικής η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας θεωρείται εμπόδιο στην κοινωνική ένταξη των μεταναστών και μόνο η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας μπορεί να τους εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες. Σε αντίθετη περίπτωση ελλοχεύει ο κίνδυνος του της περιθωριοποίησης αυτών των πληθυσμών (Γκόβαρης, 2011). Συνεπώς, ο αλλοδαπός μαθητής δεν πρέπει να έχει την παραμικρή επαφή με τη μητρική του γλώσσα στο σχολείο, ώστε να μάθει όσο γίνεται πιο γρήγορα την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Νικολάου, 2011). Οι μαθητές είναι λοιπόν που θα προσαρμοστούν στα δεδομένα του σχολείου και όχι το σχολείο στις ανάγκες των μαθητών (Κεσίδου, 2008). Ταυτόχρονα, τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο θεωρούνται μια προβληματική παραφωνία στα πλαίσια της εκπαίδευσης και συχνά πρόβλημα και εμπόδιο στην πρόοδο των παιδιών που ανήκουν στον γηγενή πληθυσμό. Γι' αυτό επιβάλλεται η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας και παραμελείται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μεταναστών τουλάχιστον από το σχολείο (Γεωργογιάννης 1997). Γενικότερα, θεωρείται ότι οι μεταναστευτικές και μειονοτικές ομάδες αποτελούν φορείς «ελλιπούς πολιτισμικού κεφαλαίου» (*υπόθεση του ελλείμματος*) σε σχέση με τις λειτουργικές ανάγκες των κοινωνιών υποδοχής (Γκόβαρης 2011). Έτσι, η ευθύνη μετατίθεται στους ίδιους του μετανάστες, αφού φαίνεται η επιτυχής ή η ανεπιτυχής ένταξή τους να εξαρτάται από τις προσωπικές τους ικανότητες και το βαθμό προσαρμοστικότητάς τους. Η χαμηλή, δηλαδή, επίδοση των ξένων μαθητών στο σχολείο αποδίδεται στο «ελλιπές» πολιτισμικό κεφάλαιο των μεταναστών και έτσι το εκπαιδευτικό σύστημα απαλλάσσεται από τις ευθύνες του.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το συγκεκριμένο μοντέλο είναι αρκετά εθνοκεντρικό και στηρίζεται στην πεποίθηση της πολιτισμικής και φυλετικής ανωτερότητας της κοινωνίας υποδοχής, δηλαδή στο ρατσισμό (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011). Ταυτόχρονα, δεν λαμβάνει υπόψη του τις αξίες, τις προσδοκίες και τις ελπίδες των μειονοτικών πληθυσμών. Ο «ξένος» αναγκάζεται να αποκοπεί από τις ρίζες του και να αγνοήσει εντελώς τη γλώσσα και τον πολιτισμό του. Η απαξίωση όμως του πολιτισμικού και γλωσσικού του κεφαλαίου οδηγεί στη διαμόρφωση αρνητικής αυτοεικόνας γεγονός που επηρεάζει την επίδοσή του στο σχολείο.

Συνεπώς, το συγκεκριμένο μοντέλο δεν εξασφαλίζει την ισότητα ευκαιριών για τα παιδιά με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο (Γκόβαρης 2011). Τέλος, οι γηγενείς μαθητές μαθαίνουν να υποτιμούν τους άλλους πολιτισμούς, ενώ οι αλλοδαποί μαθητές αποδέχονται με δουλικότητα την κατάσταση και έτσι άλλοτε κρατούν αμυντική στάση και άλλοτε εκδηλώνουν άκρως επιθετική συμπεριφορά (Κεσίδου, 2008).

3.1.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Στο συγκεκριμένο μοντέλο δεν αγνοείται ο πολιτισμός των μεταναστών και επισημαίνονται τόσο τα διαφορετικά όσο και τα κοινά στοιχεία που υπάρχουν ανάμεσα στον πολιτισμό της πλειοψηφίας και των μειονοτικών ομάδων (Γκόβαρης, 2011). Ένας βασικός στόχος αυτού του μοντέλου είναι η θετική αναφορά στον πολιτισμό των μειονοτικών ομάδων, ώστε τα παιδιά των μεταναστών να μην αποκόπτονται από το παρελθόν τους, αλλά η υπάρχουσα παράδοση της μειονοτικής ομάδας να αποτελεί κομμάτι της νέας της εθνικής ταυτότητας (Γεωργογιάννης, 1997). Έτσι, τα μέλη των μειονοτήτων θα αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν τόσο στο γενικό όσο και στον ιδιαίτερο πολιτισμό της ομάδας τους. Η αναγνώριση όμως των πολιτισμικών διαφορών έχει συγκεκριμένα όρια, αφού περιορίζεται μόνο σε εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία που δε θέτουν σε αμφισβήτηση τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες και τις δομές της κυρίαρχης κοινωνίας της χώρας υποδοχής. Οι αλλοδαποί μαθητές διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα αλλά με απώτερο στόχο την αρτιότερη εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης 2011). Παράλληλα, υπάρχει πρόβλεψη για τη δημιουργία προγραμμάτων σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ώστε να επιτευχθεί η αποτελεσματικότερη ενσωμάτωσή τους τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινωνία (Γεωργογιάννης 1997). Εκτός από τις προσπάθειες των μεταναστών για προσαρμογή, το πρότυπο της ενσωμάτωσης θεωρεί ότι και η πλειοψηφούσα κοινωνική ομάδα πρέπει να είναι ενημερωμένη για τους ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες που επηρεάζουν τις διάφορες μειονότητες, αφού βασική του θέση είναι η αμοιβαία ανεκτικότητα και η αναγνώριση των άλλων πολιτισμών. Οι επικριτές του μοντέλου της ενσωμάτωσης υποστηρίζουν ότι τελικά δεν διαφέρει πολύ από το πρότυπο της αφομοίωσης, καθώς στόχος και των δύο τελικά ήταν η αποδοχή του κυρίαρχου πολιτισμού και η γρήγορη απορρόφηση των μεταναστών. Τα στοιχεία που εισάγονται στο αναλυτικό πρόγραμμα και αφορούν τους μειονοτικούς πληθυσμούς επιλέγονται με βάση τις αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού και έτσι το σχολείο συνεχίζει και έχει ουσιαστικά μονοπολιτισμικό προσανατολισμό. Συνεπώς, και τα δύο μοντέλα δεν κατόρθωσαν να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες που προέκυψαν στο χώρο της εκπαίδευσης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011).

3.2. Πλουραλιστικά μοντέλα

3.2.1 Πολυπολιτισμική εκπαίδευση

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970, όταν έγινε αντιληπτό ότι τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης δεν μπορούσαν να δώσουν λύση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο. Έτσι, πραγματοποιείται μια μετάβαση από μονοπολιτισμικά μοντέλα σε πλουραλιστικά (Γεωργογιάννης 1997). Η ανάδειξη της πολυπολιτισμικότητας στα πλαίσια των μεταναστευτικών κοινωνιών οφείλεται στην ανάπτυξη κάποιων μειονοτικών κινημάτων στις παραδοσιακές χώρες υποδοχής μεταναστών. Η όξυνση των φαινομένων ρατσισμού και κοινωνικού αποκλεισμού συνέβαλαν στην έναρξη ενός αγώνα για τη θεσμοθέτηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης και την ενσωμάτωση του πολιτισμού τους στο επίσημο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα. Τον αγώνα των μειονοτικών ομάδων στήριξαν και επιστήμονες οι οποίοι θεώρησαν ότι έπρεπε να υπάρξει ένα εναλλακτικό κοινωνικό μοντέλο με σεβασμό στις πολιτισμικές διαφορές (Γκόβαρης 2011).

Στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης η διαφορετικότητα θεωρείται θετικό χαρακτηριστικό το οποίο αξίζει να προωθηθεί και η εκπαιδευτική ζωή κυλά χωρίς οι μειονοτικές ομάδες να είναι υποχρεωμένες να εγκαταλείψουν την ιδιαίτερη πολιτισμική τους ταυτότητα (Νικολάου, 2011). Ο Bullivant επισημαίνει ότι, αν τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο γνωρίσουν τον πολιτισμό τους, αυξάνονται οι πιθανότητες να βελτιώσουν τις σχολικές τους επιδόσεις. Ταυτόχρονα, όμως και οι γηγενείς μαθητές πρέπει να έρθουν σε επαφή σε μεγαλύτερο βαθμό με τον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών προκειμένου να αρθούν οι προκαταλήψεις. Σύμφωνα μάλιστα με την αναφορά Swann με τίτλο «Εκπαίδευση για όλους» δεν πρέπει να εκπαιδεύουν μόνο τα παιδιά των μειονοτικών πληθυσμών, αλλά όλα τα παιδιά πρέπει να μάθουν να ζουν σε πολυφυλετικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Στόχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η εξάλειψη των στερεοτύπων μέσα από καθημερινές πρακτικές στο σχολείο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011). Έτσι, υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία περιλαμβάνουν δραστηριότητες που στόχο έχουν την καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού και της ανεκτικότητας ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση (Γεωργογιάννης, 1997).

Η εφαρμογή ενός πλουραλιστικού αναλυτικού προγράμματος και η διδασκαλία στοιχείων των ιδιαίτερων πολιτισμών βοηθούν τους μαθητές να δομήσουν μια θετική αυτοεικόνα και να πετύχουν έτσι καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής προσέγγισης θεωρούν ότι με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται ένα κοινωνικό

πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εξασφαλίζεται η κοινωνική συνοχή, αφού όλοι οι πολιτισμοί θα μπορούν να συνυπάρχουν και ταυτόχρονα θα εξασφαλιστούν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά (Γκόβαρης, 2011).

Οι επικριτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου θεωρούν ότι το συγκεκριμένο μοντέλο δεν κατάφερε να αντιμετωπίσει τις φυλετικές διακρίσεις και τον ρατσισμό ούτε να προσφέρει ουσιαστικά ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Δεν έδωσε τη δέουσα σημασία στις σχέσεις εξουσίας και τόνισε πολύ τις πολιτισμικές διαφορές χωρίς να επικεντρωθεί στον ρατσισμό. Σύμφωνα με τον Bullivant αποτελεί περισσότερο έναν τρόπο ελέγχου των μαθητών παρά έναν τρόπο βελτίωσης της αυτοεικόνας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες. Επιπλέον, το πολυπολιτισμικό μοντέλο πέτυχε να ελέγξει ως ένα βαθμό και μόνο στα πλαίσια του σχολείου τις ανισότητες χωρίς να έχει τη δυνατότητα να τις περιορίσει στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011). Τέλος, επειδή δεν υπήρχε πολιτιστική ανταλλαγή ανάμεσα στις διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες δημιουργήθηκαν «παράλληλες κοινωνίες» με αποτέλεσμα να μην επιτευχθεί ο κοινωνική συνοχή (Κεσίδου, 2008).

3.2.2 Αντιρατσιστική εκπαίδευση

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση αναπτύχθηκε πρωταρχικά στην Αγγλία και τις Η.Π.Α τις δεκαετίες του '70 και του '80, καθώς την περίοδο αυτή αφενός ξέσπασαν φυλετικές συγκρούσεις και αφετέρου αμφισβητήθηκε το μοντέλο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού άφηνε αμετάβλητη τη ρατσιστική δομή της κοινωνίας. Οι εκπρόσωποι της αντιρατσιστικής προσέγγισης θεωρούν ότι η έννοια της πολυπολιτισμικότητας σε παγκόσμιο επίπεδο εκφράζει την προοπτική της κυρίαρχης ομάδας. Η αναγνώριση της διαφορετικότητας και η θεσμική της κατοχύρωση δεν έχουν νόημα από τη στιγμή που οι μετανάστες δεν έχουν πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά και στην πολιτική εξουσία. Ο ρατσισμός συνδέεται άρρηκτα με τη «λευκή ηγεμονία» και την ευρωκεντρική εκπαίδευση η οποία αποδέχεται μόνο όσες γνώσεις προέρχονται από την Ευρώπη, ενώ όλες τις υπόλοιπες τις απαξιώνει. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση εστιάζει περισσότερο στον θεσμικό ρατσισμό, ο οποίος προκύπτει μέσα από τους νόμους του κράτους και είναι σύμφωνα με τον Jeffcoate συγκαλυμμένος, και όχι στις ατομικές στάσεις και γι' αυτό σύμφωνα με τους αντιρατσιστές χρειάζονται ριζικές θεσμικές και δομικές αλλαγές και μια εκπαίδευση που θα έχει ως στόχο την ελαχιστοποίηση των διακρίσεων που βιώνουν συγκεκριμένες ομάδες μαθητών (Γκόβαρης 2011, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011). Στο πλαίσιο αυτό αναγνωρίζεται ότι το θέμα του ρατσισμού δεν αφορά αποκλειστικά τις

αρνητικές στάσεις που αναπτύσσονται σε ατομικό επίπεδο αλλά αφορά πολύ τις δομές και τους θεσμούς της συγκεκριμένης κοινωνίας και της εκπαίδευσης, στους οποίους συχνά εκδηλώνονται ρατσιστικές στάσεις και συμπεριφορές (Κεσίδου, 2008). Μόνο μέσα από μια αντιρατσιστική προοπτική στην εκπαίδευση θα μπορούσαν να καταπολεμηθούν αποτελεσματικά οι ρατσιστικοί μηχανισμοί εκμετάλλευσης των διάφορων κοινωνικών ομάδων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011).

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση δέχθηκε κριτική καθώς θεωρήθηκε ότι, η παρουσίαση του ρατσισμού ως προβλήματος του διαχωρισμού «λευκών» και «μαύρων» έχει ως αποτέλεσμα να παρουσιάζονται οι δύο αυτές ομάδες ως ομοιογενείς και να αγνοούνται έτσι οι ανισότητες και οι συγκρούσεις που υπάρχουν στο εσωτερικό τους (Γκόβαρης 2011). Παράλληλα, αποτελεί μια αρκετά απλοϊκή προσέγγιση, αφού δεν προσφέρει ουσιαστική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν προβλήματα που προκύπτουν καθημερινά. Εξάλλου, ο ρατσισμός δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο μέσα από την επαρκή λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων· πρόκειται για ένα σύνθετο ζήτημα που σχετίζεται με την εφαρμογή των αρχών της ισότητας και της δικαιοσύνης τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011). Τέλος, θεωρήθηκε ότι το συγκεκριμένο μοντέλο μετατρέπει το σχολείο σε πεδίο κοινωνικών και πολιτικών αντιπαραθέσεων (Κεσίδου, 2008).

3.2.3 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Σε αντίθεση με τα μοντέλα που προηγήθηκαν, το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης που λαμβάνει υπόψη πάνω απ' όλα την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας διάφορων μεταναστευτικών ομάδων και έχει ως στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή (Γεωργογιάννης, 1997).

Η γενικευμένη χρήση του όρου διαπολιτισμική εκπαίδευση δημιουργεί την εντύπωση ότι υπάρχει μια ενιαία και γενικά αποδεκτή διαπολιτισμική θεωρία. Κάτι τέτοιο όμως δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, αφού στα πλαίσια τη εκπαιδευτικής κοινότητας παρουσιάζονται διαφορετικές εκδοχές του συγκεκριμένου μοντέλου εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, το πλήθος των θεωρητικών θέσεων και τα πολυάριθμα προγράμματα που εφαρμόζονται στα πλαίσιά της καθιστούν αδύνατη τη διατύπωση ενός καθολικού ορισμού. Μπορούμε όμως να διακρίνουμε δύο κύριες κατευθύνσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: α) τον πολιτισμικό οικουμενισμό, β) τον πολιτισμικό σχετικισμό (Γκόβαρης, 2011).

Στόχος του πολιτισμικού οικουμενισμού είναι η ανάδειξη των κοινών πολιτισμικών στοιχείων που υπάρχουν ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Ευαγγέλου 2007). Σύμφωνα με τους εκπροσώπους τους εξελικτικού οικουμενισμού μελλοντικά όλα τα επιμέρους κοινωνικά συστήματα θα συγκλίνουν σε ένα παγκόσμιο και γενικά αποδεκτό κοινωνικό σύστημα (Γκόβαρης, 2011). Συνεπώς, όλες οι προσπάθειες της εκπαίδευσης προσανατολίζονται στη συγκρότηση υπερπολιτισμικής ταυτότητας όχι μόνο από τους αλλοδαπούς μαθητές αλλά και από τους γηγενείς συμμαθητές τους. Σύμφωνα με την Gutmann από τη στιγμή που όλοι άνθρωποι έχουν κοινές ανάγκες η εκπαίδευση δεν πρέπει να επικεντρωθεί στην αναγνώριση και την προστασία των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων αλλά στην αναγνώριση όλων των πολιτισμών ως ίσων (Ευαγγέλου, 2007).

Σε αντίθεση με τον πολιτισμικό οικουμενισμό οι υπέρμαχοι του πολιτισμικού σχετικισμού υποστηρίζουν την ισοτιμία των πολιτισμών και επιδιώκουν την ανάδειξη των πολιτισμικών διαφορών που υπάρχουν ανάμεσα σε ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο που καλούνται να συνυπάρξουν στα πλαίσια των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχουν οικουμενικά κριτήρια για την αξιολόγηση όλων των πολιτισμών, αφού οι πολιτισμοί δεν πρέπει να αξιολογούνται παρά μόνο μέσα στα συγκεκριμένα τοπικά και χρονικά πλαίσια γένεσής τους και μάλιστα βάσει των δικών τους αξιών και αρχών. Αυτό αποτελεί και μια ισχυρή απάντηση στον ευρωπαϊκό εθνοκεντρισμό που αξιολογεί όλους τους πολιτισμούς με γνώμονα τις αξίες του δυτικού πολιτισμού. Έτσι, με τη στήριξη τους ιδιαίτερου πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών ενδυναμώνεται τόσο η ατομική όσο και η συλλογική ταυτότητα των μαθητών και ταυτόχρονα δε γίνεται αποδεκτή η ύπαρξη οικουμενικών κριτηρίων ιεράρχησης των πολιτισμών. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η αφομοίωση της μειοψηφικής από την πλειοψηφική ομάδα. Μάλιστα τονίζεται ότι ακριβώς επειδή οι μαθητές γνωρίζουν τους άλλους πολιτισμούς προσεγγίζουν πιο κριτικά και τον δικό τους, ώστε να μπορέσουν να τον μετασχηματίσουν (Ευαγγέλου, 2007).

Σύμφωνα με τον Helmut Essinger υπάρχουν τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης:

A) Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy): το άτομο αποκτά πολιτισμικές γνώσεις και την δεξιότητα να κατανοεί τα προβλήματα των άλλων, να τα προσεγγίζει μέσα από τη δική τους οπτική γωνία και βαθμιαία να νιώθει συμπάθεια γι' αυτούς. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος πρέπει η εκπαίδευση να καλλιεργήσει στους νέους την αγάπη για το διαφορετικό,

Β) Εκπαίδευση για αλληλεγγύη: το άτομο καλείται να διαμορφώσει συλλογική συνείδηση, να ξεπεράσει τα όρια που του θέτουν τα όρια η ομάδα, η φυλή και το κράτος στο οποίο ανήκει με στόχο την περιορισμό των κοινωνικών ανισοτήτων. Γίνεται κατανοητό ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν την ίδια αξία και πως ενδέχεται στο μέλλον να αποκτήσουν τα ίδια προβλήματα. Συνεπώς, είναι αναγκαίο να υποστηρίξει ο ένας τον άλλο.

Γ) Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό: ο σεβασμός και η θετική στάση μας στους άλλους πολιτισμούς αποτελούν πρόσκληση συμμετοχής των ανθρώπων από διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες στο δικό μας πολιτισμό.

Δ) Εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης: το άτομο προσπαθεί να απαλλαγεί από στερεότυπα και προκαταλήψεις που οδηγούν στον εθνικισμό και αποτελούν τροχοπέδη στην επικοινωνία ανάμεσα στους λαούς. Στα πλαίσια του πολιτισμικού πλουραλισμού τα άτομα παύουν να είναι προσηλωμένα στον εθνικό τους πολιτισμό και αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση ανάμεσά τους ανεξαρτήτως προέλευσης. (Κεσίδου 2008, Νικολάου 2011, Γεωργογιάννης 1997).

4. Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα από το παραχθέν γλωσσικό υλικό

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας δημιουργήθηκε γλωσσικό διδακτικό υλικό που απευθύνεται σε αλλόγλωσσα παιδιά 11 - 12 ετών προκειμένου να τους βοηθήσει στην εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Το υλικό αντιστοιχεί στα επίπεδα Α1 – Στοιχειώδης γνώση και Α2 – Βασική γνώση. Για την παραγωγή του γλωσσικού υλικού βασίστηκα στο «Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση» του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ (2004), το «Ανοιχτό Αναλυτικό Πρόγραμμα Ελληνικής Γλώσσα» του Ι.Ε.Π. και τους στόχους των Επιπέδων Ελληνομάθειας Α1 και Α2 του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας.

Ενότητα 1: Οι εποχές και οι μήνες του χρόνου

Από τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας «Επίπεδο Α1: Οι εποχές και οι μήνες του χρόνου» αναμένεται οι μαθητές να γνωρίσουν:

- Τις εποχές
- Τους μήνες κάθε εποχής
- Το βασικό λεξιλόγιο των εποχών
- Τη γραφή των μηνών με μικρά και κεφαλαία γράμματα
- Τα τρία γένη των ουσιαστικών
- Τον ενικό και τον πληθυντικό αριθμό των ουσιαστικών

- Το αόριστο άρθρο (ένας, μία, ένα)
- Τη σύνταξη απλών προτάσεων (π.χ. Το φθινόπωρο βρέχει.) και να είναι σε θέση να παράγουν προτάσεις προφορικά προκειμένου να εκφράσουν αυτό που τους αρέσει ή δεν τους αρέσει σε κάθε εποχή.

Από τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας «Επίπεδο Α2 : Οι εποχές και οι μήνες του χρόνου» αναμένεται οι μαθητές να γνωρίσουν:

- Τις εποχές για τη διδασκαλία των οποίων χρησιμοποιούνται εικονόλεξα, πίνακες ζωγραφικής και ποιήματα.
- Τους μήνες κάθε εποχής. Η διδασκαλία των μηνών γίνεται με ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο, αφού βασίζεται σε τραγούδι, εικονόλεξο και κρυπτόλεξο.
- Τακτικά αριθμητικά μέχρι το 12 (χρήση σταυρόλεξου).

Ενότητα 2: Ρούχα και χρώματα

Από τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας «Επίπεδο Α 1: Ρούχα και χρώματα» αναμένεται οι μαθητές:

- Να αναγνωρίζουν και να κατονομάζουν τα είδη ρούχων (π.χ. μπλούζα, φόρεμα)
- Να περιγράφουν τα ρούχα με βάση τα χρώματα. Η διδασκαλία των χρωμάτων βασίστηκε και σε εκπαιδευτικό βίντεο και εικονόλεξα. Στο βίντεο ο λόγος είναι αργός, με παύσεις και επαναλήψεις, ώστε να διευκολύνουν τον μαθητή.
- Να αντιστοιχίζουν τα είδη ρούχων με τις εποχές του χρόνου και τις καιρικές συνθήκες αξιοποιώντας γνώσεις που απέκτησαν και από την ενότητα «Οι εποχές και οι μήνες του χρόνου».
- Να χρησιμοποιούν τον ενικό και πληθυντικό αριθμό για τα είδη των ρούχων και να γνωρίζουν το γένος τους (αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο).
- Να διατυπώνουν προφορικά απλές ερωτήσεις και να απαντούν (π.χ. Εγώ φοράω γαλάζια μπλούζα. Εσύ τι φοράς;).

Από τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας «Επίπεδο Α2: Ρούχα και χρώματα» αναμένεται οι μαθητές :

- Να περιγράφουν τα ρούχα με βάση τα χρώματα.
- Εκτός από καρτέλες (π.χ. καρτέλα με τον κλόουν) για τη διδασκαλία των χρωμάτων χρησιμοποιήθηκαν εκπαιδευτικό βίντεο, ένα τραγούδι και εικονόλεξα. Στο εκπαιδευτικό βίντεο ο λόγος είναι αργός, με παύσεις, ώστε να διευκολύνουν τον μαθητή.

- Να μάθουν τα τρία γένη των επιθέτων (π.χ. ο κόκκινος, η κόκκινη, το κόκκινο).
- Να διατυπώνουν ερωτήσεις και να δίνουν απαντήσεις χρησιμοποιώντας την υποτακτική αορίστου (π.χ. Τι να φορέσω; Να φορέσω...)

Ενότητα 3: «Το σχολείο»

Από τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας «Επίπεδο Α1:Το σχολείο» αναμένεται οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν το λεξιλόγιο που αφορά βασικά αντικείμενα του σχολικού περιβάλλοντος (π.χ. βιβλίο, τετράδιο, μολύβι).
- Να αναγνωρίζουν τις λέξεις αυτές σε εικόνες.
- Να διατυπώνουν απλές ερωτήσεις για τα αντικείμενα του σχολικού χώρου (π.χ. Τι είναι αυτό; Αυτό είναι ένα βιβλίο).
- Να γράφουν τον ενικό και τον πληθυντικό αριθμό των ουσιαστικών.
- Να μετρούν και να γράφουν τους αριθμούς ως το δέκα.

Από τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας «Επίπεδο Α2: Το σχολείο» αναμένεται οι μαθητές :

- Να κατανοούν και να απαντούν σε απλές ερωτήσεις για τον εαυτό τους (π.χ. Πώς σε λένε; Με λένε....)
- Να απαντούν στην οριστική και υποτακτική ενεστώτα σε όλα τα πρόσωπα ενεργητικής φωνής στην ερώτηση «Τι κάνω εγώ; Εγώ διαβάζω», «Τι κάνεις εσύ; Εσύ διαβάζεις», «Τι να κάνει αυτός; Αυτός να βλέπει».
- Να τοποθετούν στη σωστή σειρά τις λέξεις κάποιων απλών και επαυξημένων προτάσεων.
- Να γνωρίσουν τους βασικούς κανόνες της σχολικής ζωής. Ειδικά για τα παιδιά πρόσφυγες, που μάλιστα ενδέχεται να μην έχουν φοιτήσει προηγουμένως σε Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων ή σε σχολεία της χώρας προέλευσης, η συγκεκριμένη ενότητα ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Έτσι, τα προσφυγόπουλα εξοικειώνονται με τους κανόνες της σχολικής ζωής, η τήρηση των οποίων είναι απαραίτητη όχι μόνο από την πλευρά των προσφύγων αλλά και από την πλευρά των ντόπιων μαθητών προκειμένου να εξασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία του σχολείου και να είναι αρμονική οι συνύπαρξη όλων των μαθητών.

4.1. ΕΠΙΠΕΔΟ Α1. ΕΝΟΤΗΤΑ 1 : Οι εποχές και οι μήνες του χρόνου

ΕΠΙΠΕΔΟ Α1

ΕΝΟΤΗΤΑ 1 : Οι εποχές και οι μήνες του χρόνου

| B_Β14_001



1. Ακούω, διαβάζω και γράφω τις εποχές.



Χ	Ε	Ι	Μ	Ω	Ν	Α	Σ



Α	Ν	Ο	Ι	Ξ	Η



Κ	Α	Λ	Ο	Κ	Α	Ι	Ρ	Ι



Φ	Θ	Ι	Ν	Ο	Π	Ω	Ρ	Ο

2. Συμπληρώνω τις συλλαβές.

ΧΕΙ	.....	ΝΑΣ
.....	ΜΩ	ΝΑΣ
ΧΕΙ	ΜΩ	.....

Α	.....	ΞΗ
.....	ΝΟΙ	ΞΗ
Α	ΝΟΙ	.....

ΚΑ	.....	ΚΑΙ	ΡΙ
.....	ΛΟ	ΚΑΙ	ΡΙ
ΚΑ	ΛΟ	.....	ΡΙ
ΚΑ	ΛΟ	ΚΑΙ	.....

ΦΘΙ	.....	ΠΩ	ΡΟ
.....	ΝΟ	ΠΩ	ΡΟ
ΦΘΙ	ΝΟ	.....	ΡΟ
ΦΘΙ	ΝΟ	ΠΩ	.....

3. Βρίσκω τις εποχές του έτους στο κρυπτόλεξο και τις χρωματίζω.

ΧΕΙΜΩΝΑΣ ΑΝΟΙΞΗ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ

Κ	Φ	Θ	Ι	Ν	Ο	Π	Ω	Ρ	Ο	Γ
Α	Γ	Σ	Β	Ε	Ι	Κ	Ν	Ζ	Ψ	Τ
Ν	Κ	Α	Λ	Ο	Κ	Α	Ι	Ρ	Ι	Λ
Ο	Μ	Β	Ο	Ω	Σ	Ζ	Ψ	Θ	Υ	Π
Ι	Ν	Α	Ν	Ο	Π	Κ	Α	Λ	Π	Ν
Ξ	Χ	Ε	Ι	Π	Ν	Α	Ν	Ο	Ω	Σ
Η	Φ	Θ	Ι	Ω	Τ	Ρ	Ο	Ν	Μ	Ρ
Γ	Χ	Ε	Ι	Μ	Ω	Ν	Α	Σ	Ν	Ο

4. Ακούω, διαβάζω και γράφω.

ΤΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ ΤΟΥ ΧΕΙΜΩΝΑ



τα γάντια



ο σκούφος



το κασκόλ



η ζακέτα



το παλτό



η μπότα



το χιόνι



η νιφάδα



το τζάκι

ΤΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΑΝΟΙΞΗΣ



τα λουλούδια



η παπαρούνα



η μαργαρίτα



το στεφάνι



η μέλισσα



η πεταλούδα



η πασχαλίτσα



το Πάσχα

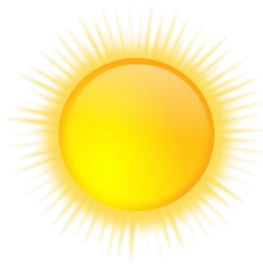


ο πελαργός

ΤΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ ΤΟΥ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙΟΥ



η θάλασσα



ο ήλιος



το μαγιό



το σωσίβιο



τα γυαλιά



η ξαπλώστρα



το παγωτό



το καρπούζι



το ροδάκινο

ΤΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ ΤΟΥ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟΥ



η βροχή



ο αέρας



η σταγόνα



η ομπρέλα



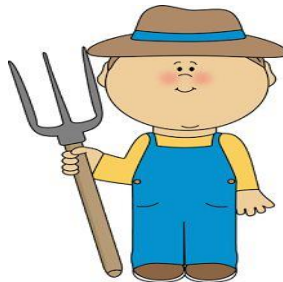
το δέντρο



τα φύλλα



το χελιδόνι



ο γεωργός



το σταφύλι

5. Κυκλώνω το σωστό άρθρο.

ο η το σκούφος



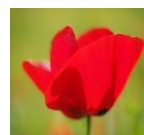
ο η το παγωτό



ο η το κασκόλ



ο η το παπαρούνα



ο η το ήλιος



ο η το το στεφάνι



ο η το ζακέτα



ο η το μαγιό



ο η το παλτό



ο η το μαργαρίτα



ο η το καρπούζι



ο η το μπότα



ο η το

χιόνι



ο η το

θάλασσα



ο η το

σωσίβιο



ο η το

νιφάδα



ο η το

τζάκι



ο η το

ξαπλώστρα



ο η το

πελαργός



ο η το

ροδάκινο



ο η το

μέλισσα



ο η το

γεωργός



6. Ακούω, διαβάζω και γράφω.

ο



ένας

η



μία

το



ένα

Αυτό είναι **ένα** μαγιό.



Αυτό είναι _ _ _ παγωτό.



Αυτός είναι _ _ _ σκούφος.



Αυτό είναι _ _ _ κασκόλ.



Αυτή είναι _ _ _ παπαρούνα.



Αυτό είναι _ _ _ στεφάνι.



Αυτή είναι _ _ _ ζακέτα.



Αυτός είναι _ _ _ πελαργός.



Αυτή είναι _ _ _ _ μέλισσα.



Αυτός είναι _ _ _ _ γεωργός.



7. Συμπληρώνω τις καταλήξεις.

ΕΝΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ

η μία

η ζακέτα
η μπότα
η νιφάδα
η ξαπλώστρα
η θάλασσα
η σταγόνα
η ομπρέλα
η παπαρούνα
η μαργαρίτα
η μέλισσα
η πεταλούδα

ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ

οι πολλές

οι ζακέτες
οι μπότ _ _
οι νιφάδ _ _
οι ξαπλώστρ _ _
οι θάλασσ _ _
οι σταγόν _ _
οι ομπρέλ _ _
οι παπαρούν _ _
οι μαργαρίτ _ _
οι μέλισσ _ _
οι πεταλούδ _ _

ΕΝΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ

το ένα

το χιόνι
το τζάκι
το σωσίβιο
το καρπούζι
το σταφύλι
το χελιδόνι

ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ

τα πολλά

τα χιόνια
τα τζάκ _ _
τα σωσίβ _ _
τα καρπούζ _ _
τα σταφύλ _ _
τα χελιδόν _ _

το δέντρο
το παγωτό
το ροδάκινο

τα δέντρα
τα παγωτά _
τα ροδάκια _

8. Ακούω, διαβάζω και γράφω τους μήνες του χρόνου.

Ο χειμώνας και οι μήνες του

ΧΕΙΜΩΝΑΣ



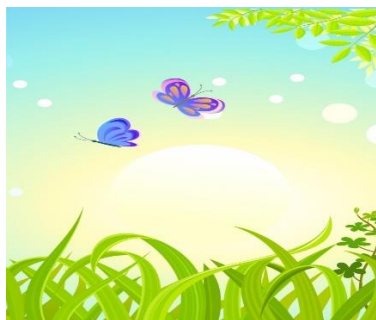
ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ

Η άνοιξη και οι μήνες της

ΑΝΟΙΞΗ



ΜΑΡΤΙΟΣ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ

ΜΑΙΟΣ

Το καλοκαίρι και οι μήνες του

ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ



ΙΟΥΝΙΟΣ

ΙΟΥΛΙΟΣ

ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ

Το φθινόπωρο και οι μήνες του

ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ



4

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ

ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ

ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ

Οι μήνες του χειμώνα είναι

ο Δ _____

ο Ι _____

ο Φ _____

Οι μήνες της άνοιξης είναι

ο Μ _____

ο Α _____

ο Μ _____

Οι μήνες του καλοκαιριού είναι

ο Ι _____

ο Ι _____

ο Α _____

Οι μήνες του φθινοπώρου είναι

ο Σ _____

ο Ο _____

ο Ν _____

9. Γράφω τους μήνες με κεφαλαία γράμματα.

Ιανουάριος	→	ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ
Φεβρουάριος		-----
Μάρτιος		-----
Απρίλιος		-----
Μάιος		-----
Ιούνιος		-----
Ιούλιος		-----
Αύγουστος		-----
Σεπτέμβριος		-----
Οκτώβριος		-----
Νοέμβριος		-----
Δεκέμβριος		-----

10. Ακούω και τραγουδώ.

<http://taniamanesi-kourou.blogspot.gr/>

Στου καινούριου χρόνου την αυλή

στρώνουν τραπέζια
και γιορτή



«Στου καινούριου χρόνου την αυλή» (Διονύσης Σαββόπουλος)

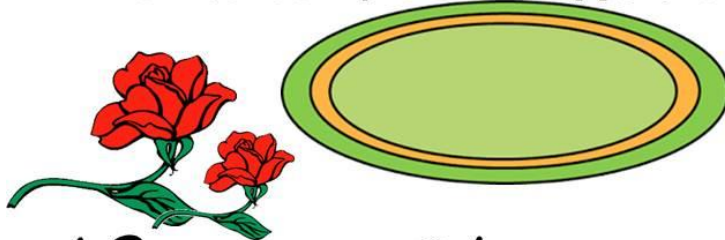
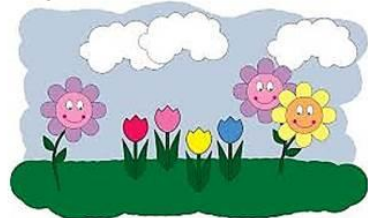
τρέχουνε οι ώρες,
τα λεπτά
να τα βάλουν όλα στη σειρά.



<http://taniamanesi-kourou.blogspot.gr/>

Πρώτη θα'ρθει η άνοιξη τρελή

σ'ένα καταπράσινο χαλί



ρόδα και γιρλάντες στα μαλλιά



και το φως του Πάσχα στην καρδιά

«Στου καινούριου χρόνου την αυλή» (Διονύσης Σαββόπουλος)

Το καλοκαίρακι σαν παιδί

<http://taniamanesi-kourou.blogspot.gr/>



«Στου καινούριου χρόνου την αυλή» (Διονύσης Σαββόπουλος)

θα'ρθει με του ναύτη τη στολή



Όνειρα ταξίδια, ζαβολιές και



παιχνίδια στις ακρογιαλιές

Σ'ένα συννεφάκι που γελά



θα'ρθει το φθινόπωρο
απαλά



«Στου καινούριου χρόνου την αυλή» (Διονύσης Σαββόπουλος)

θα σκορπάει φύλλα και βροχές

για να ξεδιψάσουν



οι καρδιές

<http://taniamanesi-kourou.blogspot.gr/>

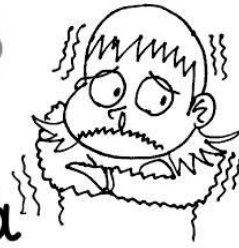
Θα'ρθει κι ο χειμώνας ο παππούς



μέσα στους γαλάζιους τους καπνούς



μες στα χιόνια
και την παγωνιά



και των Χριστουγέννων τη χαρά.

«Στου καινούριου χρόνου την αυλή» (Διονύσης Σαββόπουλος)

Κι όλα θα πηγαίνουνε μπροστά

τίποτα δε θα τα σταματά



και θα μένουν πίσω μοναχά



κάτι παπουτσάκια τόσα δα και θα
μένουν πίσω μοναχά



πέταλα, λουλούδια και φτερά

«Στου καινούριου χρόνου την αυλή» (Διονύσης Σαββόπουλος)

ΟΔΗΓΙΕΣ

<https://www.youtube.com/watch?v=JFJNlr6TmkY>

Οι μαθητές ακούν το τραγούδι δύο φορές και ταυτόχρονα παρατηρούν το εικονόλεξο.

Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές από μία κάρτα στην οποία είναι γραμμένος ένας στίχος του τραγουδιού και ανακατεύει τους μαθητές.

Έπειτα ακούγοντας το τραγούδι τους ζητά να ενώσουν τους στίχους με τη σωστή σειρά και στο τέλος ακούν το τραγούδι για τέταρτη φορά και κάθε μαθητής τραγουδά τον στίχο που του έτυχε.

11. Διαβάζω και συμπληρώνω τις προτάσεις.

Διαβάζω...

Τον χειμώνα χιονίζει.	
Τον χειμώνα κάνουμε σκι.	
Τον χειμώνα έχει πάγο.	
Τον χειμώνα κοιμούνται κάποια ζώα.	
Την άνοιξη ανθίζουν τα λουλούδια.	
Την άνοιξη φτιάχνουμε στεφάνια.	

Την άνοιξη πετούν οι μέλισσες.



Το καλοκαίρι κλείνουν τα σχολεία.



Το καλοκαίρι έχει ζέστη.



Το καλοκαίρι πηγαίνουμε στη θάλασσα.




Το καλοκαίρι τρώμε παγωτό.









Το φινόπωρο ανοίγουν τα σχολεία.



<p>Το φθινόπωρο βρέχει.</p>	
<p>Το φθινόπωρο πέφτουν τα φύλλα.</p>	
<p>Το φθινόπωρο φεύγουν τα πουλιά.</p>	

Τώρα συμπληρώνω.....

<p>Τον χειμώνα.....</p>	
<p>Τον χειμώνα.....ΣΚΙ.</p>	
<p>Τον χειμώνα .....πάγο.</p>	

<p>Τον χειμώνα.....κάποια ζώα.</p>	
<p>Την άνοιξη.....τα λουλούδια.</p>	
<p>Την άνοιξη.....στεφάνια.</p>	
<p>Την άνοιξη.....οι μέλισσες.</p>	
<p>Το καλοκαίρι.....τα σχολεία.</p>	
<p>Το καλοκαίρι.....ζέστη.</p>	

<p>Το καλοκαίρι.....στη θάλασσα.</p>	
<p>Το καλοκαίρι.....παγωτό.</p>	
<p>Το φινόπρωρο.....τα σχολεία.</p>	
<p>Το φθινόπρωρο.....</p>	
<p>Το φθινόπρωρο.....τα φύλλα.</p>	
<p>Το φθινόπρωρο.....τα πουλιά.</p>	

12. Διαβάζω και συζητώ στην τάξη.



Μου αρέσει πολύ
το καλοκαίρι, γιατί
τρώω παγωτά.

Μου αρέσει ο χειμώνας, γιατί...

Μου αρέσει η άνοιξη, γιατί...

Μου αρέσει το καλοκαίρι, γιατί...

Μου αρέσει το φθινόπωρο, γιατί...



Δεν μου αρέσει
η άνοιξη, γιατί
έχει πολλές
μέλισσες.

Δεν μου αρέσει ο χειμώνας, γιατί...

Δεν μου αρέσει η άνοιξη, γιατί...

Δεν μου αρέσει το καλοκαίρι, γιατί...

Δεν μου αρέσει το φθινόπωρο, γιατί...

4.2. ΕΠΙΠΕΔΟ Α1. ΕΝΟΤΗΤΑ 2 : Ρούχα και χρώματα

ΕΠΙΠΕΔΟ Α1

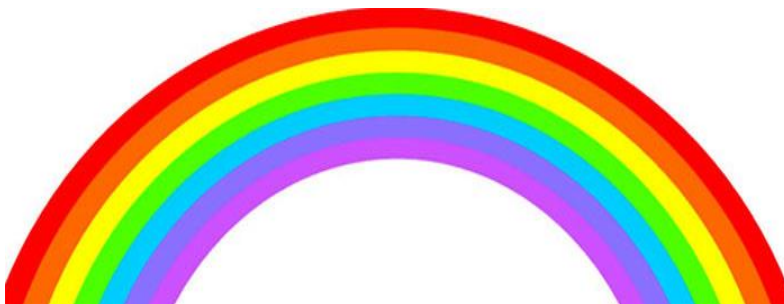
ΕΝΟΤΗΤΑ 2 : Ρούχα και χρώματα

ρούχα



και

χρώματα



1. Ακούω, διαβάζω και γράφω.



η φούστα



το φόρεμα



το παντελόνι



η φόρμα



το πουκάμισο



η μπλούζα



το πουλόβερ



η ζακέτα



το παλτό



το σακάκι



το μπουφάν



το γιλέκο



το φανελάκι



το κολάν



η πιτζάμα



το μπουρνούζι



η κάλτσα



η παντόφλα



η σαγιονάρα



η ζώνη



το καπέλο



η γραβάτα



το παπούτσι



η μπότα

2. Βλέπω και διαβάζω τα χρώματα.

ΤΑ ΧΡΩΜΑΤΑ	
κόκκινο	
κίτρινο	
μαύρο	
πράσινο	
μπλε	
μωβ (μενεξεδί)	
γαλάζιο	
πορτοκαλί	
ροζ	
λευκό (άσπρο)	
γρι	
καφέ	

3. Ακούω, βλέπω και ενώνω.

ΚΟΚΚΙΝΟ



ΠΡΑΣΙΝΟ



ΠΟΡΤΟΚΑΛΙ



ΓΑΛΑΖΙΟ



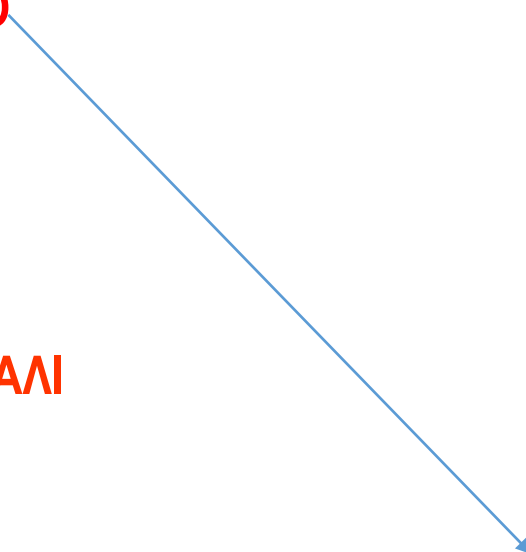
ΜΩΒ



ΚΙΤΡΙΝΟ



ΜΠΛΕ



4. Ακούω, βλέπω συμπληρώνω.

Κόκκινο είναι _ _ _ _ _



το μήλο

Πορτοκαλί είναι _ _ _ _ _



το πορτοκάλι

Κίτρινος είναι _ _ _ _ _



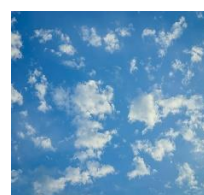
ο ήλιος

Πράσινο είναι _ _ _ _ _



το φύλλο

Γαλάζιος είναι _ _ _ _ _



ο ουρανός

Μπλε είναι _ _ _ _ _



η θάλασσα

Μωβ είναι _ _ _ _ _



το δώρο

ΟΔΗΓΙΕΣ

Η άσκηση 3 και η άσκηση 4 βασίζονται στο παρακάτω βίντεο. Οι μαθητές μπορούν να δουν το βίντεο τουλάχιστον τρεις φορές και έπειτα να προχωρήσουν στην αντιστοίχιση (άσκηση 3) και στη συμπλήρωση κενών (άσκηση 4).

<https://www.youtube.com/watch?v=QoKhcnXfOLk>

5. Συμπληρώνω τις καταλήξεις.

ΕΝΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ

ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ

η μία

οι πολλές

η γραβάτ**α**

οι γραβάτ**ες**

η μπότ**α**

οι μπότ _ _

η σαγιονάρ**α**

οι σαγιονάρ _ _

η κάλτσ**α**

οι κάλτσ _ _

η παντόφλ**α**

οι παντόφλ _ _

η πυτζάμ**α**

οι πυτζάμ _ _

η ζακέτ**α**

οι ζακέτ _ _

η φόρμ**α**

οι φόρμ _ _

η μπλούζ**α**

οι μπλούζ _ _

η φούστ**α**

οι φούστ _ _

ΕΝΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ

ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ

το ένα

το πουκάμισο

το γιλέκο

το καπέλο

το παντελόνι

το σακάκι

το φανελάκι

το μπουρνούζι

το παπούτσι

τα πολλά

τα πουκάμισα

τα γιλέκ _

τα καπέλ _

τα παντελόνια

τα σακάκ _ _






τα φανελάκ _ _

τα μπουρνούζ _ _

τα παπούτσ _ _

6. Ζευγαρώνω τα χρώματα.

Τι γίνεται αν ανακατέψω

	και		
-----		-----	-----
	και		
-----		-----	-----
	και		
-----		-----	-----
	και		
-----		-----	-----

7. Βρίσκω τα χρώματα στο κρυπτόλεξο.

ΚΟΚΚΙΝΟ **ΠΡΑΣΙΝΟ** **ΚΙΤΡΙΝΟ** **ΓΑΛΑΖΙΟ**
ΠΟΡΤΟΚΑΛΙ **ΜΩΒ** **ΜΠΛΕ**

Γ	Π	Ρ	Α	Σ	Ι	Ν	Ο	Κ	Κ
Α	Ο	Α	Μ	Π	Λ	Ξ	Κ	Ι	Ο
Λ	Ρ	Σ	Π	Ο	Ρ	Π	Σ	Ζ	Κ
Β	Τ	Ζ	Μ	Ω	Β	Λ	Ψ	Ζ	Κ
Μ	Ο	Ω	Ε	Ζ	Π	Ρ	Α	Γ	Ι
Τ	Κ	Ι	Τ	Ρ	Ι	Ν	Ο	Ρ	Ν
Ξ	Α	Μ	Σ	Κ	Π	Κ	Ν	Ζ	Ο
Ο	Λ	Π	Ρ	Ξ	Μ	Π	Λ	Ε	Υ
Σ	Ι	Ω	Μ	Ο	Κ	Ο	Κ	Μ	Ω
Γ	Α	Λ	Α	Ζ	Ι	Ο	Ξ	Υ	Β

8. Συμπληρώνω τα κενά.

Αυτή είναι μία <u>πράσινη μπλούζα</u> .	
Αυτή είναι μία _____.	
Αυτό είναι ένα _____.	
Αυτό είναι ένα _____.	
Αυτή είναι μία _____.	
Αυτό είναι ένα _____.	
Αυτό είναι ένα _____.	
Αυτή είναι μία _____.	

<p>Αυτή είναι μία _____.</p>	
<p>Αυτή είναι μία _____.</p>	
<p>Αυτό είναι ένα _____.</p>	
<p>Αυτό είναι ένα _____.</p>	
<p>Αυτή είναι μία _____.</p>	
<p>Αυτό είναι ένα _____.</p>	
<p>Αυτό είναι ένα _____.</p>	
<p>Αυτό είναι ένα _____.</p>	

Αυτό είναι ένα _____.



Αυτή είναι μία _____.



Αυτό είναι ένα _____.



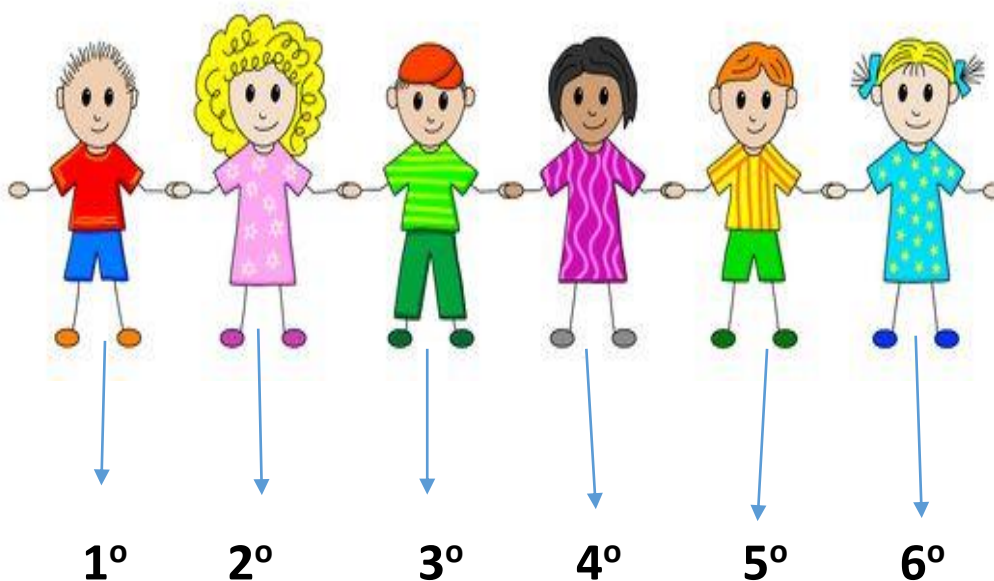
Αυτή είναι μία _____.



Αυτό είναι ένα _____.



9. Σωστό ή λάθος;



Το 1 ^ο αγόρι φοράει κόκκινη μπλούζα.	Σωστό
Το 2 ^ο κορίτσι φοράει πορτοκαλί φόρεμα.	
Το 3 ^ο αγόρι φοράει κίτρινο παντελόνι.	
Το 4 ^ο κορίτσι φοράει μωβ φόρεμα.	
Το 5 ^ο αγόρι φοράει γαλάζιο σορτσάκι.	
Το 6 ^ο κορίτσι φοράει μπλέ παπούτσια.	



1°

2°

3°

4°

5°

Το 1° αγόρι φοράει πράσινο παντελόνι.	
Το 2° κορίτσι φοράει γαλάζια μπλούζα.	
Το 3° αγόρι φοράει κίτρινη μπλούζα.	
Το 4° κορίτσι φοράει μωβ φούστα.	
Το 5° αγόρι φοράει πράσινη μπλούζα.	

10. Διαβάζω και συζητώ στην τάξη.



Εγώ φοράω.....

Εσύ φοράς.....

ΟΔΗΓΙΕΣ

Πρώτα ο εκπαιδευτικός και μετά κάθε μαθητής αναφέρουν τα ρούχα που φοράν και τα χρώματά τους. Μπορούν επιπλέον οι μαθητές να απευθύνουν και ερωτήσεις στους συμμαθητές (π.χ. Εσύ τι χρώμα μπλούζα φοράς;)

ΕΠΙΠΕΔΟ Α1

ΕΝΟΤΗΤΑ 3: ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Το Σχολείο μας



1. Ακούω, διαβάζω και γράφω.



το μολύβι



η σβήστρα



η ξύστρα



το στυλό



η κασετίνα



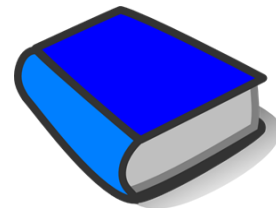
το τετράδιο



ο χάρακας



το ψαλίδι



το βιβλίο



το χαρτί



η μολυβοθήκη



ο μαρκαδόρος



η ξυλομπογιά



η πλαστελίνη



η τσάντα



ο χάρτης



η υδρόγειος σφαίρα



ο υπολογιστής



το θρανίο



η καρέκλα



η έδρα

2. Ενώνω τις λέξεις με τις εικόνες.

το θρανίο



ο χάρτης



το μολύβι



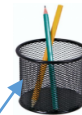
το βιβλίο



το τετράδιο



η τσάντα



η ξύστρα



η σβήστρα



η καρέκλα



η μολυβοθήκη



3. Βρίσκω τις λέξεις στο κρυπτόλεξο.

ΜΟΛΥΒΙ ΣΤΥΛΟ ΣΒΗΣΤΡΑ ΨΑΛΙΔΙ ΞΥΣΤΡΑ

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΚΑΣΕΤΙΝΑ ΧΑΡΑΚΑΣ ΒΙΒΛΙΟ

Χ	Ζ	Ω	Β	Ν	Σ	Μ	Υ	Ο	Τ	Ψ
Π	Φ	Α	Ψ	Χ	Τ	Ζ	Ω	Ν	Ε	Α
Β	Μ	Μ	Ο	Λ	Υ	Β	Ι	Ψ	Τ	Λ
Ρ	Ο	Β	Ψ	Ζ	Λ	Ε	Τ	Υ	Ρ	Ι
Β	Ι	Β	Λ	Ι	Ο	Ξ	Ψ	Υ	Α	Δ
Ψ	Ω	Ν	Θ	Ο	Μ	Λ	Ο	Π	Δ	Ι
Κ	Α	Σ	Ε	Τ	Ι	Ν	Α	Υ	Ι	Κ
Σ	Δ	Τ	Υ	Ξ	Ζ	Χ	Ο	Β	Ο	Μ
Χ	Α	Ρ	Α	Κ	Α	Σ	Λ	Υ	Π	Μ
Η	Μ	Υ	Ν	Ξ	Υ	Σ	Τ	Ρ	Α	Ο
Σ	Β	Η	Σ	Τ	Ρ	Α	Ζ	Ψ	Β	Ε

4. Συμπληρώνω τις καταλήξεις.

ΕΝΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ

ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ

ο ένας

οι πολλοί

ο χάρακ**ας**
ο μαρκαδόρ**ος**
ο χάρτ**ης**
ο υπολογιστ**ής**

οι χάρακ
οι μαρκαδόρ
οι χάρτ
οι υπολογιστ

ΕΝΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ

ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ

η μία

οι πολλές

η σβήστρ**α**
η ξύστρ**α**
η κασετίν**α**
η τσάντ**α**
η καρέκλ**α**
η έδρ**α**
η ξυλομπογι**ά**
η μολυβοθήκ**η**
η πλαστελίν**η**

οι σβήστρ**ες**
οι ξύστρ
οι κασετίν
οι τσάντ
οι καρέκλ
οι έδρ
οι ξυλομπογι
οι μολυβοθήκ
οι πλαστελίν

ΕΝΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ

ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ

το ένα

τα πολλά


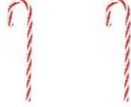








το μολύβ**ι**
το ψαλίδ**ι**
το χαρτ**ί**











τα μολύβ
τα ψαλίδ
τα χαρτ

το θρανίο
το βιβλίο
το τετράδιο

τα θρανία
τα βιβλία
το τετράδιο

5. Βλέπω, ακούω και συμπληρώνω.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

	
	
1	
	
	
	
	
	
	
	

- | | | |
|----|---------|----------------------------|
| 1 | ένα | <u>έ</u> <u>ν</u> <u>α</u> |
| 2 | δύο | — — — |
| 3 | τρία | — — — — |
| 4 | τέσσερα | — — — — — — — |
| 5 | πέντε | — — — — — |
| 6 | έξι | — — — — |
| 7 | επτά | — — — — — |
| 8 | οχτώ | — — — — — |
| 9 | εννιά | — — — — — — |
| 10 | δέκα | — — — — — — — |

ΟΔΗΓΙΑ

Οι μαθητές βλέπουν το βίντεο και τον πίνακα που βασίζεται στο βίντεο και συμπληρώνουν στη συνέχεια τους αριθμούς που λείπουν. Έπειτα γράφουν τους αριθμούς με γράμματα.

<https://www.youtube.com/watch?v=sHk3q0ZYVEw>

6. Βλέπω και απαντώ.

Τι είναι αυτό;

Αυτό είναι έ ν α μ ο λ ύ β ι.



Τι είναι αυτά;

Αυτά είναι _____.



Τι είναι αυτές;

Αυτές είναι _____.



Τι είναι αυτά;

Αυτά είναι _____.



Τι είναι αυτές;

Αυτές είναι _____.



Τι είναι αυτές;

Αυτές είναι _____.



Τι είναι αυτά;

Αυτά είναι _____.



Τι είναι αυτές;

Αυτές είναι _____.



Τι είναι αυτά;
Αυτά είναι _____.



Τι είναι αυτά;
Αυτά είναι _____.



πάμε πάλι;

Τι είναι αυτή;
Αυτή είναι _____.



Τι είναι αυτά;
Αυτά είναι _____.



Τι είναι αυτές;
Αυτές είναι _____.



Τι είναι αυτές;
Αυτές είναι _____.



Τι είναι αυτές;
Αυτές είναι _____.



Τι είναι αυτά;
Αυτά είναι _____.



Τι είναι αυτά;
Αυτά είναι _____.



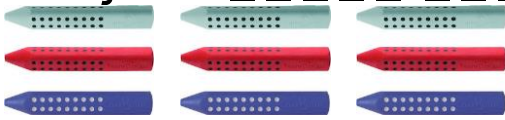
Τι είναι αυτές;

Αυτές είναι _____ .



Τι είναι αυτές;

Αυτές είναι _____ .



Τι είναι αυτοί;

Αυτοί είναι _____ .



7. Βλέπω και απαντώ.



Στην εικόνα :	
α) υπάρχει μία δασκάλα	Σωστό
β) υπάρχουν οχτώ μαθητές	
γ) δεν υπάρχει υδρόγειος σφαίρα	
δ) υπάρχει ένας χάρτης	
ε) δεν υπάρχουν βιβλία	
στ) υπάρχουν εφτά θρανία	

ΕΠΙΠΕΔΟ Α2

ΕΝΟΤΗΤΑ 1 : Οι εποχές και οι μήνες του χρόνου

ΟΙ ΕΠΟΧΕΣ

ΚΑΙ

ΟΙ ΜΗΝΕΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

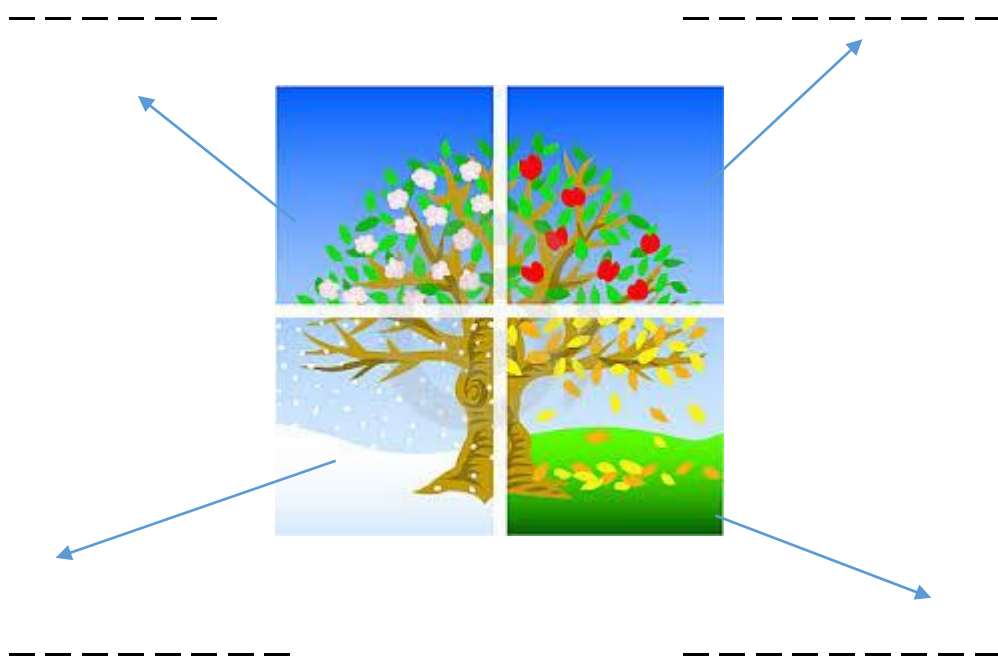


1. Διαβάζω και συμπληρώνω.

Διαβάζω....



Συμπληρώνω.....



2. Κυκλώνω τη σωστή εποχή.



Χειμώνας Άνοιξη Καλοκαίρι Φθινόπωρο



Χειμώνας Άνοιξη Καλοκαίρι Φθινόπωρο



Χειμώνας Άνοιξη Καλοκαίρι Φθινόπωρο



Χειμώνας Άνοιξη Καλοκαίρι Φθινόπωρο

κρυσταλλένια δαχτυλίδια



και χιονένια φορεσιά.



Ποια εποχή είναι;

Είναι _ _ _ _ _

Μια νεράιδα παινεμένη



κατεβαίνει απ' το βουνό



με στεφάνι λουλουδένιο



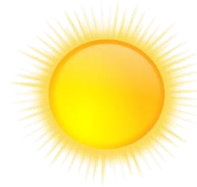
και μια χάντρα στο λαιμό.



Ποια εποχή είναι;

Είναι - - - - -

Κρέμασε στον κυρ- Ήλιο μας



ολόχρυσα στολίδια



και φόρεσε στη θάλασσα



γαλάζια δαχτυλίδια.



Ποια εποχή είναι;

Είναι - - - - -

4. Ακούω και διαβάζω τους μήνες του χρόνου.

ΟΙ 12 ΜΗΝΕΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

	Ιανουάριος	
	Φεβρουάριος	
	Μάρτιος	
	Απρίλιος	
	Μάιος	
	Ιούνιος	
	Ιούλιος	
	Αύγουστος	
	Σεπτέμβριος	
	Οκτώβριος	
	Νοέμβριος	
	Δεκέμβριος	

Οδηγία

Ο εκπαιδευτικός διαβάζει τους μήνες δύο έως τρεις φορές.

5. Ακούω και τραγουδώ.

Δώδεκα μήνες Αθλητές

12 Δώδεκα μήνες αθλητές



στο



γήπεδο του χρόνου

12 Δώδεκα μήνες αθλητές



κάνουν



αγώνα δρόμου.

Ο Γενάρης με μπουτίνια



κι ο Φλεβάρης με παλτό



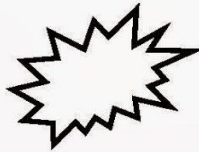
κι ο Μάρτης με σορτσάκι ριγυτό.



Ο Απρίλης με κασκέτο



και με άσπρες ελβιέλες



και ο Μάης και ο Ιούνιος

με



άσπρες

ξώπλατες



φάνελες.

12

Δώδεκα μήνες στη



γραμμή

τινάζουνε τα



πόδια

κι όλοι



πηδάνε με ορμή

του δρόμου τα



εμπόδια.

Ο Ιούλιος

ο



χίπης

με



μπλου τζίν

και

χαίμαλιά

κι ο

Αύγουστος

με



ψάθα

και



γυαλιά.

Ο Σεπτέμβρης κι ο Οκτώβρης

με



αδιάβροχα

σακάκια

ο Νοέμβρης

κι ο

Δεκέμβρης

με



πουλόβερ

και



σκουφάκια.

ΟΔΗΓΙΕΣ

<https://www.youtube.com/watch?v=qi1VZeTN6Qc>

Οι μαθητές ακούν το τραγούδι δύο φορές και ταυτόχρονα παρατηρούν το εικονόλεξο.

Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές από μία κάρτα στην οποία είναι γραμμένος ένας στίχος του τραγουδιού και ανακατεύει τους μαθητές.

Έπειτα ακούγοντας το τραγούδι τους ζητά να ενώσουν τους στίχους με τη σωστή σειρά και στο τέλος ακούν το τραγούδι για τέταρτη φορά και κάθε μαθητής τραγουδά τον στίχο που του έτυχε.

6. Βρίσκω τους μήνες του χρόνου στο κρυπτόλεξο και τους χρωματίζω.

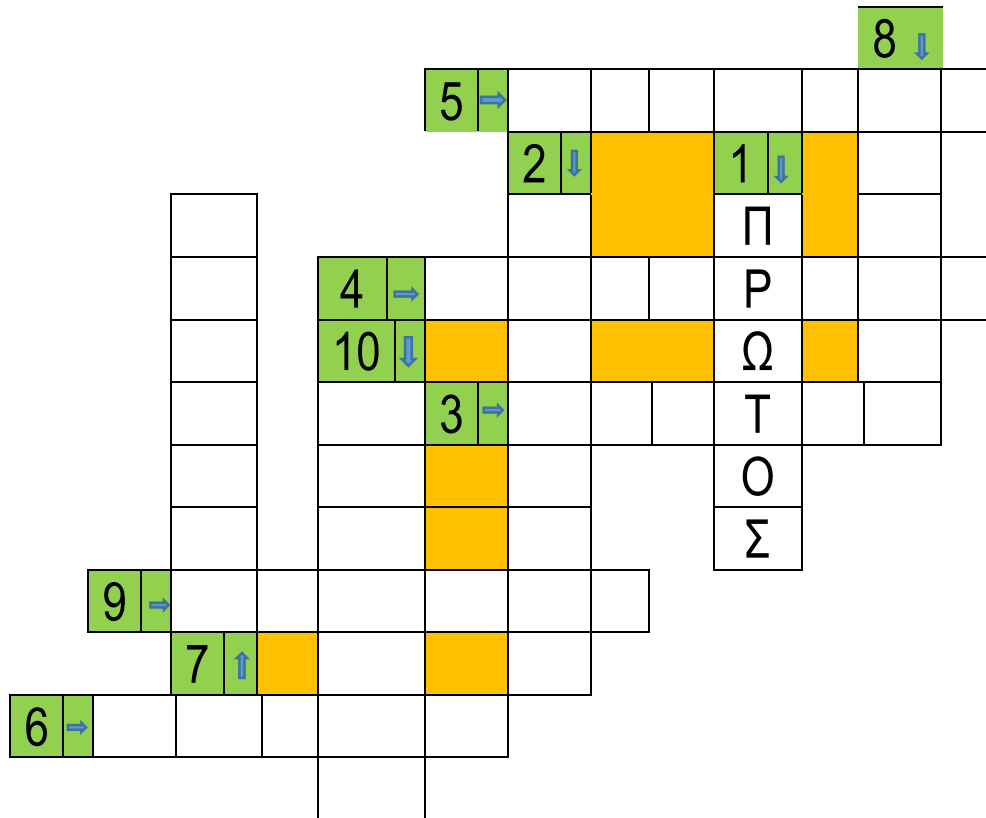
Α	Υ	Γ	Ο	Υ	Σ	Τ	Ο	Σ	Ξ	Κ	Ε	Μ	Ο	Ε	Λ	Α
Υ	Ι	Α	Ν	Ο	Υ	Α	Ρ	Ι	Ο	Σ	Μ	Ο	Ν	Γ	Ο	Π
Ο	Ε	Β	Μ	Α	Ι	Π	Ι	Ω	Θ	Ξ	Λ	Τ	Ο	Π	Ν	Ρ
Κ	Σ	Ε	Π	Ξ	Κ	Ρ	Μ	Α	Π	Ρ	Ξ	Ο	Ε	Ρ	Μ	Ι
Τ	Φ	Ε	Β	Ρ	Ο	Υ	Α	Ρ	Ι	Ο	Σ	Κ	Μ	Ψ	Ν	Λ
Ω	Β	Κ	Ρ	Ε	Χ	Ο	Ρ	Α	Φ	Ρ	Ε	Ν	Β	Π	Μ	Ι
Β	Ε	Ρ	Ν	Ο	Ε	Ρ	Τ	Θ	Π	Ν	Π	Α	Ρ	Θ	Υ	Ο
Ρ	Ζ	Ω	Δ	Ο	Κ	Τ	Ι	Ω	Ξ	Α	Τ	Ε	Ι	Β	Μ	Σ
Ι	Ξ	Ι	Ο	Υ	Ν	Ι	Ο	Σ	Υ	Γ	Ε	Υ	Ο	Τ	Ω	Ν
Ο	Μ	Ε	Α	Υ	Ξ	Τ	Σ	Ο	Ρ	Ψ	Μ	Β	Σ	Ε	Ψ	Υ
Σ	Ε	Π	Ξ	Ο	Μ	Π	Ρ	Ι	Ο	Σ	Β	Α	Ψ	Υ	Ξ	Κ
Ν	Ο	Μ	Σ	Α	Π	Ε	Ν	Ο	Ψ	Ε	Ρ	Ι	Κ	Α	Σ	Ο
Δ	Ε	Κ	Ξ	Π	Υ	Σ	Ο	Υ	Μ	Α	Ι	Ο	Σ	Ε	Π	Ψ
Ξ	Ε	Β	Μ	Α	Ο	Ν	Δ	Λ	Μ	Σ	Ο	Π	Ε	Μ	Ω	Π
Σ	Α	Μ	Ι	Β	Ρ	Φ	Ο	Ι	Κ	Χ	Σ	Δ	Ε	Μ	Ι	Σ
Δ	Ε	Κ	Ε	Μ	Β	Ρ	Ι	Ο	Σ	Κ	Ο	Τ	Μ	Ω	Θ	Μ
Ω	Ν	Ξ	Υ	Μ	Β	Ω	Ψ	Σ	Ζ	Ψ	Α	Π	Τ	Ν	Ρ	Δ

7. Διαβάζω και συμπληρώνω.

Ο Ιανουάριος είναι ο πρώτος μήνας του χρόνου.	1^{ος}
Ο Φεβρουάριος είναι ο δεύτερος μήνας του χρόνου.	2^{ος}
Ο Μάρτιος είναι ο τρίτος μήνας του χρόνου.	3^{ος}
Ο Απρίλιος είναι ο τέταρτος μήνας του χρόνου.	4^{ος}
Ο Μάιος είναι ο πέμπτος μήνας του χρόνου.	5^{ος}
Ο Ιούνιος είναι ο έκτος μήνας του χρόνου.	6^{ος}
Ο Ιούλιος είναι ο έβδομος μήνας του χρόνου.	7^{ος}
Ο Αύγουστος είναι ο όγδοος μήνας του χρόνου.	8^{ος}
Ο Σεπτέμβριος είναι ο ένατος μήνας του χρόνου.	9^{ος}
Ο Οκτώβριος είναι ο δέκατος μήνας του χρόνου.	10^{ος}
Ο Νοέμβριος είναι ο ενδέκατος μήνας του χρόνου.	11^{ος}
Ο Δεκέμβριος είναι ο δωδέκατος μήνας του χρόνου.	12^{ος}

Ο Ιανουάριος είναι.....μήνας του χρόνου.	1^{ος}
Ο Φεβρουάριος είναι.....μήνας του χρόνου.	2^{ος}
Ο Μάρτιος είναι.....μήνας του χρόνου.	3^{ος}
Ο Απρίλιος είναι.....μήνας του χρόνου.	4^{ος}
Ο Μάιος είναι.....μήνας του χρόνου.	5^{ος}
Ο Ιούνιος είναι.....μήνας του χρόνου.	6^{ος}
Ο Ιούλιος είναι.....μήνας του χρόνου.	7^{ος}
Ο Αύγουστος είναι.....μήνας του χρόνου.	8^{ος}
Ο Σεπτέμβριος είναι.....μήνας του χρόνου.	9^{ος}
Ο Οκτώβριος είναι.....μήνας του χρόνου.	10^{ος}
Ο Νοέμβριος είναι.....μήνας του χρόνου.	11^{ος}
Ο Δεκέμβριος είναι.....μήνας του χρόνου.	12^{ος}

8. Συμπληρώνω το σταυρόλεξο γράφοντας με κεφαλαία γράμματα τα τακτικά αριθμητικά.



4.5 ΕΠΙΠΕΔΟ Α2. ΕΝΟΤΗΤΑ 2 : Ρούχα και χρώματα













ΕΠΙΟΠΕΔΟ Α2

ΕΝΟΤΗΤΑ 2 : Ρούχα και χρώματα



1. Διαβάζω την καρτέλα και συμπληρώνω.

ΜΕ ΤΟΝ ΚΛΟΟΥΝ ΜΑΘΑΙΝΩ ΤΑ ΧΡΩΜΑΤΑ

					
ΚΟΚΚΙΝΟ	ΚΙΤΡΙΝΟ	ΜΠΛΕ	ΠΟΡΤΟΚΑΛΙ	ΠΡΑΣΙΝΟ	ΜΟΒ
κόκκινο	κίτρινο	μπλε	πορτοκαλί	πράσινο	μοβ
					
ΜΑΥΡΟ	ΑΣΠΡΟ	ΓΚΡΙ	ΡΟΖ	ΓΑΛΑΖΙΟ	ΛΑΧΑΝΙ
μαύρο	άσπρο	γκρι	ροζ	χαλάζιο	λαχανί

ΖΗΣΗ ΑΝΘΗ - http://dreamkindergarten.blogspot.gr/

ΧΡΩΜΑΤΑ	ΚΕΦΑΛΑΙΑ	ΜΙΚΡΑ
	ΚΟΚΚΙΝΟ	κόκκινο
		
		
		
		
		
		
		
		
		
		
		

2. Βλέπω, ακούω και συμπληρώνω.

ΚΟΚΚΙΝΟ ΧΡΩΜΑ

Το μήλο  είναι **κόκκινο**.

Η πασχαλίτσα  είναι **κόκκινη**.

Η μπάλα  είναι **κόκκινη**.

Το αεροπλάνο  είναι **κόκκινο**.

ΚΟΚΚΙΝΟ ΧΡΩΜΑ

Το _____  είναι **κόκκινο**.

Η _____  είναι **κόκκινη**.

Η _____  είναι **κόκκινη**.

Το _____



είναι **κόκκινο**.

ΠΟΡΤΟΚΑΛΙ ΧΡΩΜΑ

Το πορτοκάλι



έχει πορτοκαλί χρώμα.

Το ψαράκι



είναι πορτοκαλί.

Ο κύβος



είναι πορτοκαλής.

Το καραβάκι



είναι πορτοκαλί.

ΠΟΡΤΟΚΑΛΙ ΧΡΩΜΑ

Το _____



έχει πορτοκαλί χρώμα.

Το _____



είναι πορτοκαλί.

Ο _____



είναι πορτοκαλής.

Το _____



είναι πορτοκαλί.

ΚΙΤΡΙΝΟ ΧΡΩΜΑ

Η μπανάνα



είναι κίτρινη.

Το κοτοπουλάκι



είναι κίτρινο.

Ο ήλιος



είναι κίτρινος.

Το αερόστατο



είναι κίτρινο.

ΚΙΤΡΙΝΟ ΧΡΩΜΑ

Η _____



είναι κίτρινη.

Το _____



είναι κίτρινο.

Ο _____



είναι κίτρινος.

Το _____



είναι κίτρινο.

ΠΡΑΣΙΝΟ ΧΡΩΜΑ

Το αγγουράκι



είναι πράσινο.

Ο βάτραχος



είναι πράσινος.

Η σβούρα



είναι πράσινη.

Το τρενάκι



είναι πράσινο.

ΠΡΑΣΙΝΟ ΧΡΩΜΑ

Το _____



είναι πράσινο.

Ο _____



είναι πράσινος.

Η _____



είναι πράσινη.

Το _____



είναι πράσινο.

ΓΑΛΑΖΙΟ ΧΡΩΜΑ

Το λουλούδι



έχει γαλάζιο χρώμα.

Ο παπαγάλος



έχει γαλάζιο χρώμα.

Η κουδουνίστρα



είναι γαλάζια.

Το αυτοκίνητο



είναι γαλάζιο.

ΓΑΛΑΖΙΟ ΧΡΩΜΑ

Το _____



έχει γαλάζιο χρώμα.

Ο _____



έχει γαλάζιο χρώμα.

Η _____



είναι γαλάζια.

Το _____



είναι γαλάζιο.

ΜΠΛΕ ΧΡΩΜΑ

Το υποβρύχιο



είναι μπλε.

Το κοράλι



είναι μπλε.

Η μέδουσα



είναι μπλε.

Η θάλασσα



είναι μπλε.

ΜΠΛΕ ΧΡΩΜΑ

Το _____



είναι μπλε.

Το _____



είναι μπλε.

Η _____



είναι μπλε.

Η _____



είναι μπλε.

ΜΩΒ ΧΡΩΜΑ

Το σταφύλι



έχει χρώμα μωβ.

Το καπελάκι



είναι μωβ.

Η πεταλούδα



είναι μωβ.

Το ποδήλατο



είναι μωβ.

ΜΩΒ ΧΡΩΜΑ

Το _____



έχει χρώμα μωβ.

Το _____



είναι μωβ.

Η _____



είναι μωβ.

Το _____



είναι μωβ.

ΟΔΗΓΙΕΣ

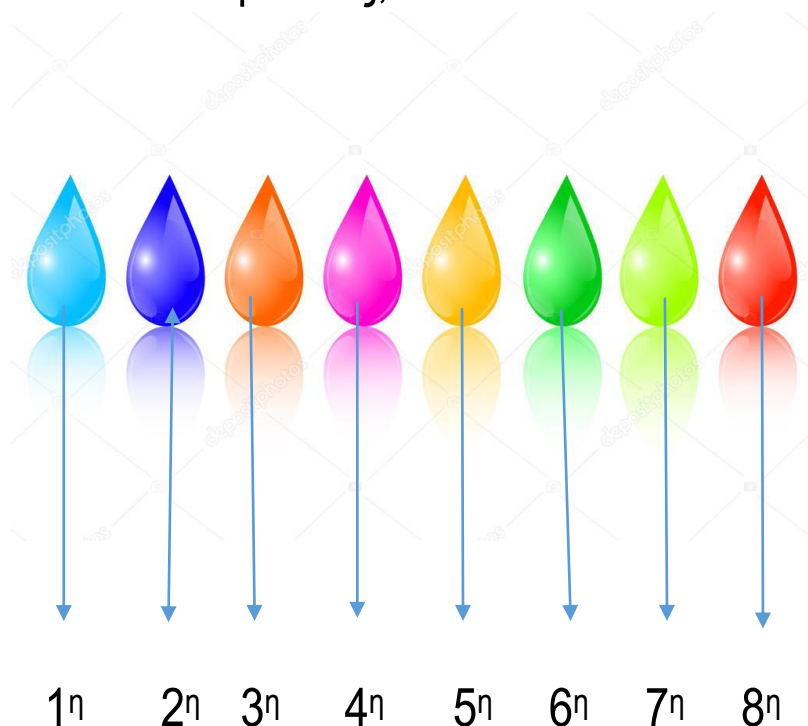
Οι μαθητές παρακολουθούν το εκπαιδευτικό βίντεο και έπειτα διαβάζουν τα εικονόλεξα με τον εκπαιδευτικό και συμπληρώνουν τα κενά. Μπορεί ο εκπαιδευτικός στο τέλος να δείχνει κάρτες και να ρωτά για παράδειγμα «Τι χρώμα είναι το μήλο;», «Τι χρώμα είναι η κουδουνίστρα;» .

<https://www.youtube.com/watch?v=PRxrNI7DkDc>

3. Γράφω τα επίθετα και στα τρία γένη.

ΑΡΣΕΝΙΚΟ	ΘΥΛΥΚΟ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ
 <p>ο παπαγάλος</p>	 <p>η πεταλούδα</p>	 <p>το μήλο</p>
ο κόκκινος	η κόκκινη	το κόκκινο
ο γαλάζιος		
ο κίτρινος		
ο πράσινος		
ο πορτοκαλής		

4. Σωστό ή λάθος;



Η 1 ^η σταγόνα έχει χρώμα γαλάζιο .	ΣΩΣΤΟ
Η 2 ^η σταγόνα έχει χρώμα κόκκινο .	
Η 3 ^η σταγόνα έχει χρώμα λαχανί .	
Η 4 ^η σταγόνα έχει χρώμα μπλε .	
Η 5 ^η σταγόνα έχει χρώμα πορτοκαλί .	
Η 6 ^η σταγόνα έχει χρώμα πράσινο .	
Η 7 ^η σταγόνα έχει χρώμα ροζ .	
Η 8 ^η σταγόνα έχει χρώμα μαύρο .	

5. Ακούω και συμπληρώνω.

Επτά ποτάμια

Κύλησε το ποταμάκι το _____

είναι που οι πεταλούδες



πάνε σε γιορτή.

Μέσα απ' τη σπηλιά αναβλύζει _____ πηγή

απ' τα λέπια κάποιου δράκου



που `χει χτενιστεί.

Χίλιες _____ καρδούλες



μπήκαν στη σειρά

κι ένα _____ ποτάμι



πήρε να κυλά.

Κάθε που θα πλημμυρίσει γίνεται γιορτή

και γεμίζει με αγάπη κάθε τι στη γη.



Στέλνει ο ήλιος



δυσ ακτίνες για να τεντωθεί

κι ένα κίτρινο ποτάμι



απλώνεται στη γη.

Το `σκασαν απ' τις σελίδες λέξεις



κι αριθμοί



για να φτιάξουν το ρυάκι



ΤΟ _____.

Τα όνειρά μας τα _____ φύγαν ξαφνικά

και γλιστρήσαν σαν ποτάμι



μες στην ξεγνοιασιά.

Και στο τέλος τ' αστεράκια



μπήκαν στη σειρά

και το ___ το ποταμάκι φτιάξαν στα ψηλά.

Τρέχουνε τα ποταμάκια τα χρωματιστά

μέσα σ' ανθισμένους κάμπους,



πόλεις και χωριά.

Χέρι χέρι μες στη λίμνη



πάνε να λουστούν

με ένα παραμύθι να ξελογιαστούν.

Τότε ο ουρανός



πετάει μία πετονιά

και τραβάει από τη λίμνη



όλα τα νερά.

Και προβάλλει ένα τόξο



τόσο φωτεινό

μια κορδέλα που ενώνει γη και ουρανό.

ΟΔΗΓΙΕΣ

Οι μαθητές ακούν το τραγούδι τουλάχιστον δύο φορές και συμπληρώνουν τα κενά.

https://www.yoAutube.com/watch?v=4I_vf918O0s

6. Διαβάζω και συζητώ στην τάξη.

Τι να φορέσω
πάλι σήμερα;;;



Εγώ να φορέσω.
Εσύ να φορέσεις.
Αυτός – Αυτή – Αυτό να φορέσει
Εμείς να φορέσουμε
Εσείς να φορέσετε
Αυτοί – Αυτές - Αυτά να φορέσουν

Εγώ θέλω να φορέσω.....

Εγώ προτιμώ να φορέσω....

Εγώ σκέφτομαι να φορέσω.....

			
ΡΟΖ ΠΑΛΤΟ	ΚΟΚΚΙΝΗ ΦΟΥΣΤΑ	ΚΙΤΡΙΝΗ ΖΑΚΕΤΑ	ΜΑΥΡΟ ΣΑΚΑΚΙ
			
ΠΟΡΤΟΚΑΛΙ ΦΟΡΕΜΑ	ΓΚΡΙ ΜΠΟΥΦΑΝ	ΠΡΑΣΙΝΗ ΓΡΑΒΑΤΑ	ΜΠΛΕ ΦΟΡΜΑ
			
ΛΑΧΑΝΙ ΠΑΝΤΕΛΟΝΙ	ΓΑΛΑΖΙΟ ΓΙΛΕΚΟ	ΚΑΦΕ ΠΟΥΛΟΒΕΡ	ΛΕΥΚΟ ΠΟΥΚΑΜΙΣΟ

ΟΔΗΓΙΕΣ

Οι μαθητές επιλέγουν κάποια από τα ρούχα που παρουσιάζονται στις εικόνες και συζητούν χρησιμοποιώντας την υποτακτική αορίστου, χρώματα και ρούχα που έχουν διδαχθεί.

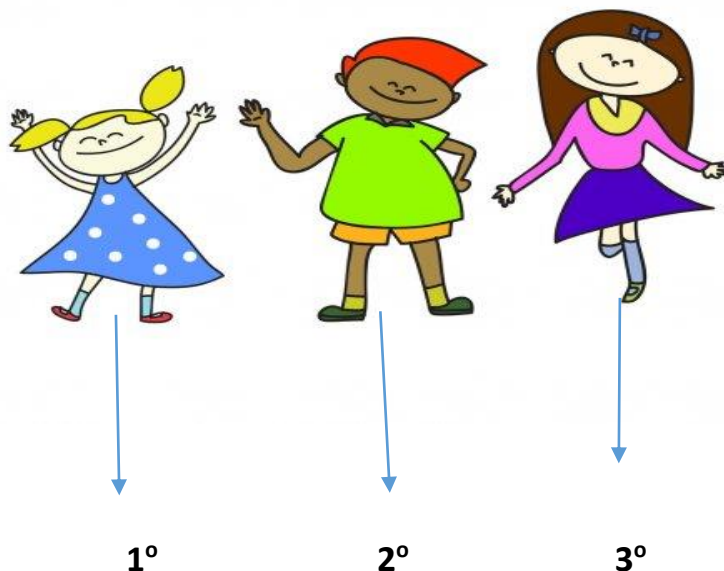
7. Βρίσκω τα ρούχα στο κρυπτόλεξο.

~~ΦΟΥΣΤΑ~~ ΦΑΝΕΛΑΚΙ ΠΑΛΤΟ ΚΟΛΑΝ ΜΠΛΟΥΖΑ

ΖΑΚΕΤΑ ΠΟΥΚΑΜΙΣΟ ΠΟΥΛΟΒΕΡ ΦΟΡΜΑ ΠΑΝΤΕΛΟΝΙ

Φ	Π	Φ	Ο	Υ	Σ	Τ	Α	Μ	Ο	Ρ	Π
Α	Α	Ο	Π	Α	Ν	Α	Ε	Ω	Μ	Ζ	Ο
Ν	Λ	Ρ	Ο	Π	Α	Λ	Τ	Ο	Ψ	Ω	Υ
Ε	Ζ	Ε	Υ	Κ	Α	Ν	Ο	Ζ	Χ	Μ	Κ
Λ	Ω	Μ	Λ	Χ	Κ	Ο	Λ	Α	Ν	Ω	Α
Α	Υ	Α	Ψ	Α	Ν	Τ	Χ	Ω	Ν	Τ	Μ
Κ	Ε	Π	Μ	Π	Λ	Ο	Υ	Ζ	Α	Ψ	Ι
Ι	Ρ	Ζ	Α	Κ	Ε	Τ	Α	Χ	Ζ	Ω	Σ
Ζ	Μ	Π	Λ	Ζ	Ω	Σ	Μ	Ο	Σ	Ν	Ο
Π	Ο	Υ	Λ	Ο	Β	Ε	Ρ	Π	Α	Ν	Τ
Α	Ω	Μ	Ε	Α	Φ	Ο	Ρ	Μ	Α	Π	Ψ
Π	Α	Ν	Τ	Ε	Λ	Ο	Ν	Ι	Φ	Ο	Ρ

8. Βλέπω τις εικόνες και συμπληρώνω.



Το 1º κορίτσι φοράει μπλέ _____.

Το 1º κορίτσι φοράει κόκκινα _____.

Το 2º αγόρι φοράει πράσινη _____.

Το 2º αγόρι φοράει κόκκινο _____.

Το 3º κορίτσι φοράει μπλέ _____.

Το 3º κορίτσι φοράει γαλάζιες _____.



1^ο

2^ο

3^ο

Το 1^ο αγόρι φοράει μπλέ _____.

Το 1^ο αγόρι φοράει γαλάζια _____.

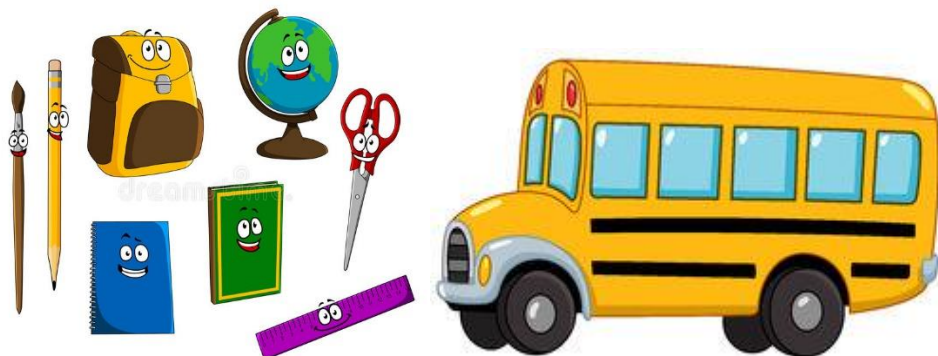
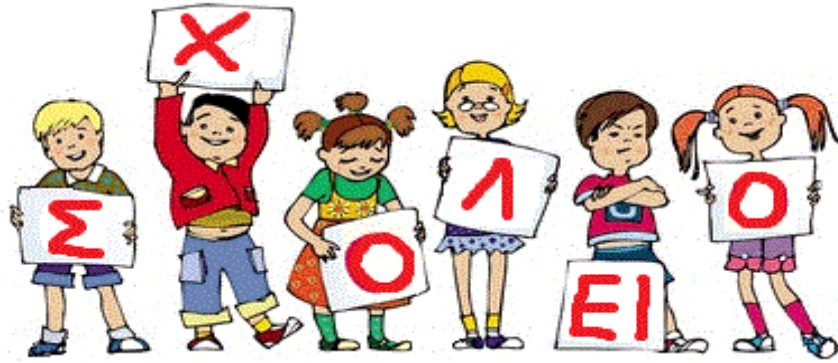
Το 2^ο κορίτσι φοράει άσπρη _____.

Το 2^ο κορίτσι φοράει κόκκινη _____.

Το 3^ο αγόρι φοράει πράσινη _____.

4.6 ΕΠΙΠΕΔΟ Α2. ΕΝΟΤΗΤΑ 3: ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΕΠΙΠΕΔΟ Α2
ΕΝΟΤΗΤΑ 3: ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ



1. Σκέφτομαι και συμπληρώνω.



Ας γνωριστούμε

Πώς σε λένε;

Με λένε

Πόσω χρονών είσαι;

Είμαι

Ποιο είναι το αγαπημένο σου χρώμα;



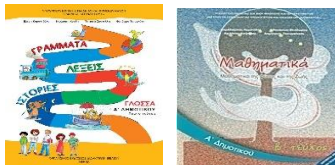
Το αγαπημένο μου χρώμα είναι

Ποιο είναι το αγαπημένο σου παιχνίδι;



Το αγαπημένο μου παιχνίδι είναι

Ποιο είναι το αγαπημένο σου μάθημα;



Το αγαπημένο μου μάθημα είναι

Ποιο είναι το αγαπημένο σου παραμύθι;



Το αγαπημένο μου παραμύθι είναι

Ποιο είναι το αγαπημένο σου φαγητό;



Το αγαπημένο μου φαγητό είναι

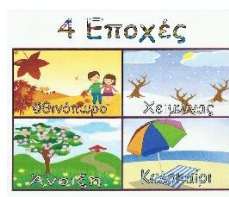
Το αγαπημένο μου ζώο είναι

Ποιο είναι το αγαπημένο σου ζώο;



Το αγαπημένο μου ζώο είναι

Ποια είναι η αγαπημένη σου εποχή;



Η αγαπημένη που εποχή είναι.....

2. Διαβάζω και ενώνω.

Διαβάζω....

Τι κάνω στο σχολείο;

Στο σχολείο :

Γράφω



Διβάζω



Μαθαίνω μουσική



Κάνω γυμναστική



Παίζω ποδόσφαιρο



Χορεύω



Πηγαίνω εκδρομή.



ενώνω...

Στο σχολείο :

Γράφω



Διβάζω



Μαθαίνω μουσική



Κάνω γυμναστική



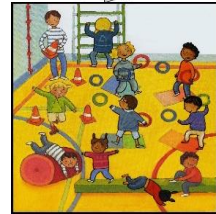
Παίζω ποδόσφαιρο



Χορεύω



Πηγαίνω εκδρομή.







3. Μελετώ και συμπληρώνω.

ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ	
Ενικός αριθμός	Πληθυντικός αριθμός
εγώ 	εμείς 
εσύ 	εσείς 
αυτός 	αυτοί 
αυτή 	αυτές 
αυτό 	αυτά 

© Teaching Therapy

Τι κάνω εγώ;					
εγώ	γράφω	διαβάζω	μαθαίνω	πηγαίνω	παίζω
Τι κάνεις εσύ;					
εσύ	γράφεις	.....	.....	.....	.....
Τι κάνει αυτός – αυτή – αυτό;					
αυτός αυτή αυτό	γράφει	.....	.....	.....	.....
Τι κάνουμε εμείς;					
εμείς	γράφουμε	.....	.....	.....	.....
Τι κάνετε εσείς;					
εσείς	γράφετε	.....	.....	.....	.....
Τι κάνουν αυτοί – αυτές – αυτά;					
αυτοί αυτές αυτά	γράφουν	.....	.....	.....	.....

4. Ρωτώ και απαντώ.

	<ul style="list-style-type: none">- Εγώ διαβάζω.- Εσύ διαβάζ _ _ _;
	<ul style="list-style-type: none">- Ναι, εγώ διαβάζ _.- Εγώ γράφω.- Εσύ γράφ _ _ _;
	<ul style="list-style-type: none">- Ναι, εγώ γράφ _.- Εγώ χορεύ _.- Εσύ χορευ _ _ _;
	<ul style="list-style-type: none">- Όχι, δεν χορεύ _.

ΟΔΗΓΙΕΣ

Οι μαθητές συμπληρώνουν τα κένα και έπειτα συζητούν χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο και τη γραμματική των ασκήσεων 2,3.

5. Βάζω τις λέξεις στη σωστή σειρά.

στο,μαθαίνεις,Εσύ, μουσική,σχολείο

Εσύ μαθαίνεις μουσική στο σχολείο.

σχολείο,πηγαίνει,Αυτός, στο

.....

παιδιά, κάνουν, Τα, γυμναστική

.....

Η, προσέχει, παιδιά, δασκάλα, τα

.....

στο, όμορφα, περνάμε, σχολείο, Εμείς

.....

σχολείο, παίζω, στο, Εγώ , ποδόσφαιρο

.....

6. Διάβάζω τους κανόνες της τάξης και ενώνω.

Διαβάζω...

Σηκώνω το χέρι μου για να μιλήσω.



Ακούω προσεκτικά τη δασκάλα.



Μέσα στην τάξη δεν σηκώνομαι.



Κάνω ησυχία.



Βοηθάω όποιον με χρειάζεται.



Συνεργάζομαι.



Ρίχνω τα σκουπίδια στο καλάθι.



Φροντίζω να είναι η τάξη μου καθαρή.



ενώνω...

Ακούω προσεχτικά τη δασκάλα.



Συνεργάζομαι.



Μέσα στην τάξη δεν σηκώνομαι.



Κάνω ησυχία.



Σηκώνω το χέρι μου για να μιλήσω.



Ρίχνω τα σκουπίδια στο καλάθι.



Βοηθάω όποιον με χρειάζεται.



7. Διαβάζω και συμπληρώνω.

Διαβάζω...

«Μ' αρέσει να πηγαίνω στο σχολείο»

Μ' αρέσει να πηγαίνω στο σχολείο,



να ζωγραφίζω



και να τραγουδώ,



τους φίλους μου να βλέπω,



να τρέχω,



να χορεύω,



τις τρέλες μου να κάνω, να γελώ!



Μ' αρέσει να πηγαίνω στο σχολείο,



να παίζω με παιχνίδια που αγαπώ,



τους φίλους μου να βλέπω,



να τρέχω,



να χορεύω,



τις τρέλες μου να κάνω, να γελώ!



Συμπληρώνω...

«Μ' αρέσει να πηγαίνω στο σχολείο»

Μ' αρέσει να..... στο.....,



να



και να



τους..... μου να.....,



να



να



τις τρέλες μου να, να!



Μ' αρέσει να στο.....,



να με..... που αγαπώ,



τουςμου να,



να,



να.....,



τις τρέλες μου να....., να.....!



8. Συμπληρώνω τους πίνακες

Υποτακτική Ενεστώτα (α΄ συζυγία)

Τι να κάνω εγώ;

εγώ	να βλέπω	να ζωγραφίζω	να τρέχω	να πηγαίνω	να παίζω
-----	-----------------	--------------	----------	------------	----------

Τι να κάνεις εσύ;

εσύ	να βλέπεις
-----	-------------------	-------	-------	-------	-------

Τι να κάνει αυτός – αυτή – αυτό;

αυτός αυτή αυτό	να βλέπει
-----------------------	------------------	-------	-------	-------	-------

Τι να κάνουμε εμείς;

εμείς	να βλέπουμε
-------	--------------------	-------	-------	-------	-------

Τι να κάνετε εσείς;

εσείς	να βλέπετε
-------	-------------------	-------	-------	-------	-------

Τι να κάνουν αυτοί – αυτές – αυτά;

αυτοί αυτές αυτά	να βλέπουν
------------------------	-------------------	-------	-------	-------	-------

Υποτακτική Ενεστώτα (β' συζυγία)			
Τι να κάνω εγώ;			
εγώ	να τραγουδῶ	να γελῶ	να αγαπῶ
Τι να κάνεις εσύ;			
εσύ	να τραγουδάς	.....	.....
Τι να κάνει αυτός – αυτή – αυτό;			
αυτός αυτή αυτό	να τραγουδά	.....	.....
Τι να κάνουμε εμείς;			
εμείς	να τραγουδάμε	.....	.....
Τι να κάνετε εσείς;			
εσείς	να τραγουδάτε	.....	.....
Τι να κάνουν αυτοί – αυτές – αυτά;			
αυτοί αυτές αυτά	να τραγουδούν	.....	.....

6. Συμπεράσματα

Η παρουσία, λοιπόν, μεγάλου αριθμού προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο έχει διαμορφώσει μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι πρόσφυγες μαθητές πρέπει να απολαμβάνουν το νόμιμο δικαίωμά τους να βρίσκονται εντός του εκπαιδευτικού συστήματος και να έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους γηγενείς μαθητές. Το σχολείο οφείλει να προσαρμοστεί στη νέα πραγματικότητα, να αποβάλει τον μονοπολιτισμικό του προσανατολισμό και να λάβει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες, τις επιδιώξεις και τις ξεχωριστές μαθησιακές ικανότητες των προσφυγόπουλων. Πρέπει ταυτόχρονα να βοηθήσει τα παιδιά αυτά που έχουν διαφορετικές γλωσσικές καταβολές να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους στην ελληνική γλώσσα. Το γλωσσικό μάθημα είναι σημαντικό, όχι μόνο γιατί αποτελεί φορέα μηνυμάτων και ιδεών αλλά και γιατί η απόκτηση γνώσεων, η επαγγελματική αποκατάσταση και η διεκδίκηση κατ' επέκταση ενός καλύτερου βιοτικού επιπέδου εξαρτάται από τη σωστή εκμάθησή της· πράγμα πολύ σημαντικό αν λάβει υπόψη του κανείς ότι οι πρόσφυγες αρχικά συμπίπτουν με ένα χαμηλό κοινωνικό – οικονομικό status.

Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας όμως από τα προσφυγόπουλα και η επαφή τους με τον ελληνικό πολιτισμό σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να οδηγήσουν στη μονογλωσσία και την αφομοίωση, στην ολική δηλαδή προσαρμογή των προσφύγων στις γλωσσικές και πολιτισμικές αξίες της Ελλάδας, που αποτελεί γι' αυτούς χώρα υποδοχής. Το ιδανικό θα ήταν η αθροιστική διγλωσσία και η διατήρηση στον υψηλότερο δυνατό βαθμό των παραδοσιακών τρόπων ζωής τους. Σε καμία περίπτωση η διγλωσσία των προσφύγων δεν πρέπει να προσεγγίζεται ως έλλειμμα ή απόκλιση, αλλά ως κεφάλαιο το οποίο μπορεί διδακτικά να αξιοποιηθεί. Μέσα από τη συνειδητοποίηση των ομοιοτήτων και των διαφορών της ελληνικής γλώσσας με τη γλώσσα των προσφύγων μπορεί να αναδειχθεί η συνεργασία και η πολιτιστική διάχυση στοιχεία που μπορούν να διαμορφώσουν μια θετική στάση απέναντι στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Έτσι, δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας με στόχο την ενσωμάτωσή τους στην ελληνική κοινωνία.

Στη διαμόρφωση μιας θετικής στάσης απέναντι στην ελληνική γλώσσα στοχεύει και το συγκεκριμένο γλωσσικό υλικό με την ελπίδα ότι θα βοηθήσει στην κατάκτηση απλών γλωσσικών δομών και βασικού λεξιλογίου από την πλευρά των προσφύγων, αναγκαίων για την εξυπηρέτηση καθημερινών πρακτικών αναγκών τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Baker, C. (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα : Gutenberg
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα : Gutenberg
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Διάδραση
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: GUTENBERG
- Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών – Ε.ΔΙΑ. Μ.ΜΕ (2004). *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ανακτήθηκε 20-1-2020 από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?information>
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2019). *Επίπεδα Ελληνομάθειας. Α1- Στοιχειώδης γνώση. Α1- Για παιδιά 8-12ετών*. Ανακτήθηκε 20-1-2020 από <http://www.greeklanguage.gr/certification/node/94.html>
- Κακριδή – Φερράρι, Μ. (2011). *Η έννοια της κοινωνικής διγλωσσίας (Diglossia) κατά τον Ferguson*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις: ΕΚΠΑ, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2019). *Επίπεδα Ελληνομάθειας. Α2- Στοιχειώδης γνώση. Α2*. Ανακτήθηκε 20-1-2020 από <http://www.greek-language.gr/certification/node/94.html>
- Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή*. ΥΠ.Ε.Π.Θ. Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή
- Μήτσης, Ν. (2004). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Αθήνα : Gutenberg
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Πεδίο
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά των μεταναστών*. Πεδίο

Σακελλαρίου, Α. (2001). *Διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Σελλά – Μάζη, Ε. (2016). *Διγλωσσία, εθνική ταυτότητα και μειονοτικές γλώσσες*, Εκδόσεις λειμών.

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

Σκούρτου, Ε. (1997). Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό. Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος

Τριάρχη – Herrmann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία – μια ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα : Gutenberg

Τσιμπλή, Μ. (2012). *Διγλωσσία: Η γλώσσα και η σκέψη στον δίγλωσσο ομιλητή*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής γλώσσας

Vandenbroeck, Μ. (2004). *Με τη ματιά του Γέτι- Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος

Harley, Τ. (2008). *Η ψυχολογία της γλώσσας, Από την πράξη στη θεωρία* . University Studio Press

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.

Richards, J. & Rodgers, Th. (1986), *Approaches and Methods in the Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.