



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ. ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Η Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ ξένης μέσω των διδακτικών εγχειρίδιων της σειράς «Μαργαρίτα» και «Πράγματα και Γράμματα» στον γραπτό λόγο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Της

Δημήτρου Ολυμπίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Εξεταστές: Ντίνος Κωνσταντίνος

Μπίκος Κωνσταντίνος

Καστόρια, Ιούνιος 2024

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες σε όλους εκείνους που συνέβαλαν με τον δικό τους τρόπο στην πραγματοποίησή της.

Αρχικά, εκφράζω τη βαθιά μου ευγνωμοσύνη στην κυρία Άννα Χατζηπαναγιωτίδη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, για την πολύτιμη καθοδήγηση και υποστήριξή της ως Επόπτρια της εργασίας μου.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στον σύζυγο μου, την οικογένειά μου και τους φίλους μου για την αγάπη, την υπομονή και την αδιάλειπτη συμπαράστασή τους. Η κατανόηση και η στήριξή τους υπήρξαν καθοριστικοί παράγοντες για την ολοκλήρωση όχι μόνο αυτής της εργασίας αλλά και ολόκληρων των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Copyright ©Δημήρκου Ολυμπία, 2024.

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: Δημήτρου Ολυμπία

A.M.: 113

Ηλεκτρονική διεύθυνση: mpia_dim8@hotmail.com

Έτος εισαγωγής: 2022

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης μέσω των διδακτικών εγχειρίδιων της σειράς «Μαργαρίτα» και «Πράγματα και Γράμματα» στον γραπτό λόγο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

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, αναφέρεται 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 προορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία: 03/06/2024

Η δηλούσα
ΔΗΜΗΤΡΟΥ ΟΛΥΜΠΙΑ

Περιεχόμενα

Περίληψη	7
Abstract	8
Εισαγωγή.....	9
Θεωρητικό Μέρος.....	11
Κεφάλαιο 1	11
1.Εννοιολογικοί ορισμοί	11
1.1 Η Γλώσσα και τα χαρακτηριστικά της	11
1.2 Πρώτη/Μητρική Γλώσσα	12
1.3 Δεύτερη γλώσσα (second language).....	13
1.4 Ξένη Γλώσσα (foreign language)	14
1.5 Διγλωσσία.....	15
1.5.1 Μορφές διγλωσσίας	17
1.6 Γραπτός λόγος	18
1.6.1 Χαρακτηριστικά και προϋποθέσεις του γραπτού λόγου.....	18
Κεφάλαιο 2	20
2.Εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας	20
2.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας	20
2.2 Μέθοδοι εκμάθησης μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας.....	22
Κεφάλαιο 3	26
3.Διδακτικά εγχειρίδια για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας	26
3.1. Το διδακτικό εγχειρίδιο, οι ρόλοι και οι λειτουργίες του.....	26

3.2 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Το πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών» .	27
3.3 Οι διδακτικές σειρές και οι διδακτικοί στόχοι.....	28
3.3.1 Η εκπαιδευτική σειρά «Πράγματα και Γράμματα» - Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.....	28
3.3.2 Η εκπαιδευτική σειρά «Μαργαρίτα»- Η ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα	35
Ερευνητικό Μέρος.....	39
Κεφάλαιο 4	39
4.Μεθοδολογική αποδελτίωση.....	39
4.1. Το ερευνητικό κενό	39
4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	40
4.3. Ταυτότητα έρευνας.....	42
Κεφάλαιο 5	45
5. Αποτελέσματα έρευνας	45
5.1. Δημογραφικά δεδομένα.....	45
5.2 Θεματική ανάλυση περιεχομένου ομάδας “Μαργαρίτας”	47
5.3 Θεματική ανάλυση περιεχομένου ομάδας “Πράγματα και γράμματα”	51
Συζήτηση και Συμπεράσματα	55
Βιβλιογραφία	58
Παράρτημα	66

Περίληψη

Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι να ερευνήσει, να καταγράψει και να παρουσιάσει τις διδακτικές εφαρμογές που περιλαμβάνονται στα διδακτικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Σε αυτό το πλαίσιο, αναλύονται δύο σειρές διδακτικών βιβλίων με τα ονόματα "Μαργαρίτα" και "Πράγματα και Γράμματα," οι οποίες δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο του Προγράμματος "Παιδεία Ομογενών." Η μελέτη εστιάζει στην διερεύνηση του διδακτικού υλικού και των διδακτικών πρακτικών που απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 6-12 ετών και προορίζεται για τις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, συλλέξαμε πληροφορίες για την πρακτική εφαρμογή της διδασκαλίας αυτών των βιβλίων, κυρίως σε μαθητές μικρών τάξεων.

Η ενασχόληση με το παρόν θέμα έχει δύο κύριους στόχους. Από τη μία, επιδιώκει να προσφέρει μια συνολική περιγραφή και παρουσίαση σημαντικών διδακτικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, καθώς και την διερεύνηση των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να υλοποιηθούν οι επιμέρους στόχοι αυτών των εκπαιδευτικών σειρών. Από την άλλη, ευελπιστεί να αποτελέσει ένα επιμορφωτικό υλικό και έναν χρήσιμο οδηγό για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ελληνική σε μαθητές με άλλη μητρική γλώσσα, είτε μέσα στη γενική τάξη είτε σε ειδικές σχολικές δομές για αλλόγλωσσους μαθητές.

Abstract

The purpose of this study is to investigate, record, and present the teaching applications included in the textbooks used in primary education for teaching Greek as a second or foreign language. In this context, two series of textbooks named "Margarita" and "Pragmata kai Grammata," which were created within the framework of the "Paideia Omogenon" program, are analyzed. The study focuses on analyzing the teaching material aimed at children aged 6-12 and intended for primary school classes. With the help of teachers, we gathered information on the practical application of teaching these books.

Engaging with this subject has two main objectives. On one hand, it aims to provide a comprehensive description and presentation of significant teaching manuals used in primary education for learning Greek as a second or foreign language, as well as to investigate the teaching practices employed by educators to achieve the specific goals of these educational series. On the other hand, it hopes to serve as educational material and a useful guide for teachers who teach Greek to students with a different mother tongue, either within the general classroom or in special school structures for non-native speaking students.

Εισαγωγή

Η διγλωσσία, η εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, είναι θέματα σημαντικά που έχουν απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Είναι γεγονός πως σε όλη τη διάρκεια της εξελικτικής διαδρομής ενός ατόμου, η διδασκαλία και η μάθηση της μιας γλώσσας είτε μητρικής είτε δεύτερης/ξένης επιτελείται τόσο από το σχολείο, όσο και από την οικογένεια. Όσον αφορά το σχολείο συγκεκριμένα, η διδασκαλία επιτελείται με τη συνδρομή σχετικών εγχειριδίων. Σκοπός αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας είναι να διευκρινίσει τους τρόπους διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας μέσα από της διδακτικές σειρές εγχειριδίων «Μαργαρίτα» και «Πράγματα και Γράμματα».

Ειδικότερα, η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το πρώτο μέρος, όπου αποτελεί το θεωρητικό μέρος της εργασίας οργανώνεται σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο πραγματοποιείται ένας εννοιολογικός σχεδιασμός των βασικών όρων που θα απασχολήσουν την εργασία μας («γλώσσα», «μητρική γλώσσα», «δεύτερη», «ξένη», «διγλωσσία», «γραπτός λόγος»).

Αφού προσδιοριστούν οι όροι αυτοί και γίνουν κατανοητά τα χαρακτηριστικά τους, το δεύτερο κεφάλαιο αφιερώνεται στους παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας, αλλά και στους τρόπους διδασκαλίας της.

Για την διδασκαλία όμως μια γλώσσας, είτε μητρικής είτε δεύτερης, απαραίτητα είναι τα διδακτικά εγχειρίδια αλλά και τα διδακτικά προγράμματα πάνω στα οποία στηρίζεται η εκπαίδευση. Προέκταση, λοιπόν, του δεύτερου κεφαλαίου είναι το τρίτο, όπου γίνεται λεπτομερής αναφορά στο πρόγραμμα «Παιδιά Ομογενών», σύμφωνα με το οποίο σχεδιάστηκαν δυο από τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα και αξιοποιούμενα διδακτικά εγχειρίδια για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας – τόσο ως δεύτερη γλώσσα, όσο και ως ξένη – τα εγχειρίδια “Μαργαρίτα” και “Πράγματα και γράμματα”.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελείται από το ερευνητικό κομμάτι. Στο ερευνητικό μέρος, επισημαίνεται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και τα αποτελέσματα της έρευνας. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως, η έρευνα επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στις διδακτικές πρακτικές γραπτού λόγου που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την διδασκαλία της ελληνική γλώσσα σαν δεύτερη ή ξένη γλώσσα, χρησιμοποιώντας αυτές τις δυο διδακτικές σειρές βιβλίων. Ο

τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αυτά τα υλικά μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο αναγνώστης μπορεί να αντλήσει πολλές πληροφορίες για το είδος των ασκήσεων που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί μέσα από αυτά τα εγχειρίδια και να εντοπίσει διαφορές στον τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σαν δεύτερη/ξένη.

Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 1

1.Εννοιολογικοί ορισμοί

1.1 Η Γλώσσα και τα χαρακτηριστικά της

Η έννοια της "γλώσσας" αποτελεί ένα εξαιρετικά πολύπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο εκτείνεται σε διάφορους τομείς. Λόγω αυτής της πολυπλοκότητας, η προσπάθεια να διατυπωθεί ένας μοναδικός ορισμός γίνεται εξαιρετικά δύσκολη.

Η γλώσσα αναδεικνύεται ως το κύριο μέσο μέσω του οποίου ένα άτομο επικοινωνεί, εκφράζει τις ιδέες του, μοιράζεται τις εμπειρίες του, αναδεικνύει τα συναισθήματά του, εκφράζει τους προβληματισμούς του και διεκδικεί τα δικαιώματά του. Επίσης, αποτελεί το εργαλείο με το οποίο κάποιος αντιλαμβάνεται τον κόσμο και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του (Αθανασίου, 2001).

Προσδιορίζοντας τον όρο "γλώσσα" μέσω της γλωσσολογίας και της παραδοσιακής θεώρησης, αναφερόμαστε σε ένα σύστημα που αποτελείται από μορφολογικούς και γραμματικούς κανόνες. Σε αυτό το σύστημα, η κύρια μονάδα που χρησιμοποιείται για ανάλυση και περιγραφή είναι η λέξη, καθώς αυτή εντάσσεται στο πλαίσιο των παραδειγματικών σχέσεων (Μήτσης, 2004).

Σύμφωνα με τον N. Chomsky, «κάθε φυσική γλώσσα χρησιμοποιεί ένα σύστημα αλφαβητικής γραφής και έχει έναν πεπερασμένο αριθμό φθόγγων και γραμμάτων. Στα πλαίσια κάθε φυσικής γλώσσας, η κάθε πρόταση αναπαριστάται με μια πεπερασμένη ακολουθία φθόγγων ή γραμμάτων. Η γλώσσα λοιπόν αποτελείται από πεπερασμένες και μη πεπερασμένες προτάσεις, από τις οποίες η κάθε μια είναι πεπερασμένη σε έκταση και κατασκευασμένη από πεπερασμένο σύνολο στοιχείων. (Lyons, 1995).

Προσδιορίζοντας τον όρο «γλώσσα» υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης, η γλώσσα ορίζεται ως ένα συνολικό σύστημα, ένα σύνολο κανόνων και τεχνικών που οι μαθητές πρέπει να εφαρμόσουν για να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα αποτελεσματικά. Τέλος, στη δομιστική προσέγγιση, η γλώσσα θεωρείται ως μέρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς και λειτουργεί ως ένα αναπόσπαστο σύνολο με συνοχή και ενότητα, παρά την ποικιλία της (Μήτσης, 2004).

Σύμφωνα με τον F. De Saussure (1979), η "γλώσσα" είναι ταυτόχρονα ένα κοινωνικό αγαθό και ένα ατομικό προϊόν. Πραγματοποίησε μια σημαντική διάκριση μεταξύ της γλώσσας (language), του λόγου (langue) και της ομιλίας (parole). Αναφορικά με αυτήν τη διάκριση, υποστηρίζει ότι ο όρος "γλώσσα"(language), περιλαμβάνει όλες τις εκφράσεις που αφορούν τη γλώσσα. Παράλληλα, διαχωρίζει τον "λόγο" (langue), ως το γλωσσικό σύστημα που επιτρέπει στον άνθρωπο να επικοινωνεί με τα άλλα μέλη της γλωσσικής κοινότητας, ενώ η "ομιλία" (parole) αναφέρεται στη γλωσσική συμπεριφορά του κάθε ομιλητή, η οποία ποικίλλει ανάλογα με το περιβάλλον. Επισημάνε, ακόμα, ότι η γλώσσα λειτουργεί ως ένα πολύπλοκο σύστημα επικοινωνίας, όπου τα διάφορα γλωσσικά στοιχεία, όπως οι φθόγγοι, τα φωνήεντα, τα μόρφηματα, οι λέξεις, οι φράσεις και οι προτάσεις, είναι μεταβλητά και συνδέονται μεταξύ τους με σταθερές σχέσεις (Μπασλής,2006).

Η έννοια της "γλώσσας" δεν περιορίζεται μόνο στην προφορική και γραπτή έκφραση, αλλά περιλαμβάνει επίσης τους τρόπους επικοινωνίας τόσο με λόγια όσο και χωρίς αυτά. Αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο που διαμορφώνεται από και εξυπηρετεί τις ανάγκες των ατόμων μέσα στην κοινότητά τους. Είναι αδιαχώριστα συνδεδεμένη με την κοινωνία, καθώς αποτελεί τον κύριο μέσο επικοινωνίας και εξέλιξης της. Έτσι, δεν είναι δυνατή η ύπαρξη μιας κοινωνίας χωρίς γλώσσα, καθώς η γλώσσα συμβάλλει στην κοινωνική συνοχή και εξέλιξή της, ενώ η κοινωνία, από την άλλη πλευρά, συνεχίζει να επιδρά στη γλώσσα καθώς εξελίσσεται (Αθανασίου,2001).

Οι τέσσερις βασικές πτυχές της γλώσσας περιλαμβάνουν την γραπτή και προφορική έκφραση, την ακρόαση και την ανάγνωση. Ανάμεσά τους υπάρχει μια στενή συσχέτιση και αμοιβαία επίδραση (Αθανασίου,2001).

1.2 Πρώτη/Μητρική Γλώσσα

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να καθορίσουμε τι εννοούμε όταν χρησιμοποιούμε τον όρο «πρώτη γλώσσα», γνωστή επίσης και ως "μητρική γλώσσα", ενός ατόμου.

Ως «πρώτη γλώσσα» (L1) αναφέρεται η γλώσσα που ένα άτομο αποκτά από τα πρώτα χρόνια της ζωής του, μέσω της επαφής και της αλληλεπίδρασής του με το κοινωνικό περιβάλλον που το περιβάλλει. Συχνά, η πρώτη γλώσσα συνδέεται με την «μητρική γλώσσα», δηλαδή τη γλώσσα που μιλάει η μητέρα του ατόμου, με λίγες εξαιρέσεις.

Σύμφωνα με τη Δενδρινού (2001), η "μητρική" γλώσσα είναι εκείνη με την οποία έρχεται σε επαφή ένα παιδί αμέσως μετά τη γέννησή του και η γλώσσα που μιλούν τα μέλη του οικείου του περιβάλλοντος (Δενδρινού, 2001).

Σύμφωνα με τη Skutnabb-Kangas (1981), για να θεωρηθεί μια γλώσσα πρώτη ή μητρική, πρέπει να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις. Αυτές περιλαμβάνουν την κατάταξή της στην αρχή της διαδικασίας απόκτησης γλωσσών, την άνεση και επάρκεια στη χρήση της, την ικανότητά της να εκτελεί όλες τις λειτουργίες που απαιτούνται από μια γλώσσα, να αναγνωρίζεται από τον ομιλητή ως η γλώσσα της ταυτότητάς του και να είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται για σκέψη, προβληματισμό και έκφραση (Skutnabb-Kangas, 1981).

Η γλώσσα που μιλά κάποιος αποτελεί πολύ περισσότερα από ένα απλό εργαλείο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του. Είναι ένα σημαντικό κομμάτι της προσωπικής και εθνικής ταυτότητάς του, καθώς και ένας δείκτης του πολιτισμού στον οποίο ανήκει.

1.3 Δεύτερη γλώσσα (second language)

Η πρώτη γλώσσα, γνωστή και ως μητρική γλώσσα, είναι αυτή που αποκτάται κατά τα πρώτα παιδικά χρόνια, ξεκινώντας πριν από την ηλικία των περίπου τριών ετών. Η διαδικασία αυτή αποτελεί θεμέλιο για την γλωσσική ανάπτυξη και την κατανόηση του κόσμου γύρω μας. Ωστόσο, η απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας αποτελεί εξίσου σημαντικό βήμα στη γλωσσική εκπαίδευση και ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Αυτή η διαδικασία είναι ουσιώδης για την επίτευξη εκπαιδευτικών, επαγγελματικών, και κοινωνικών στόχων (Derakhshan & Karimi, 2015).

Καθώς εξερευνούμε την έννοια της δεύτερης γλώσσας, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τις διαφορές ανάμεσα στις μητρικές, δευτερεύουσες και ξένες γλώσσες, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αλληλεπιδρούν. Συχνά, οι όροι "δεύτερη γλώσσα" και "ξένη γλώσσα" χρησιμοποιούνται μεταξύ τους ταυτόσημες, προκαλώντας σύγχυση στο πλαίσιο της γλωσσικής εκμάθησης. Παρότι οι δύο έννοιες θεωρούνται συνήθως ισοδύναμες, υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά που τις διαφοροποιούν, λαμβάνοντας υπόψη το περιβάλλον και την προσέγγιση της μάθησης της δεύτερης γλώσσας (Μήτσης, 2004).

Ως δεύτερη γλώσσα (L2) ορίζουμε τον τρόπο επικοινωνίας που κάποιο άτομο μαθαίνει μετά την απόκτηση της πρώτης γλώσσας, γνωστής ως μητρική γλώσσα. Η εκμάθηση της L2 μπορεί να γίνει ταυτόχρονα με την απόκτηση της μητρικής γλώσσας ή και αργότερα, μετά την εκδήλωση και ανάπτυξη της πρώτης (Hasa,2020). Ένα χαρακτηριστικό της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας είναι ότι συνήθως δεν πραγματοποιείται μέσω επίσημης διδασκαλίας ή δομημένων μαθησιακών προγραμμάτων, αλλά μέσω της φυσικής επαφής του ατόμου με φυσικούς ομιλητές στο περιβάλλον τους. Παρ' όλα αυτά, αυτό δεν αποκλείει την πιθανότητα να συμπληρώνει την εκμάθησή του με ενισχυτικά μαθήματα ή φροντιστηριακά προγράμματα (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Η απόκτηση της δεύτερης γλώσσας επιβάλλεται κυρίως από οικογενειακούς, επαγγελματικούς ή κοινωνικούς παράγοντες, ενώ επηρεάζεται από την ήδη κατακτημένη μητρική γλώσσα σε πνευματικό ή συμπεριφορικό επίπεδο. Ωστόσο, ανεξαρτήτως των συνθηκών, η απόκτηση της δεύτερης γλώσσας θεωρείται αναγκαία για το άτομο, καθώς καλύπτει άμεσες και βασικές ανάγκες επικοινωνίας στο παρόν και συμβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Η διάκριση μεταξύ της "πρώτης" και της "δεύτερης" γλώσσας, εκτός από τον χρονικό παράγοντα, βασίζεται στο γεγονός ότι η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας συμβαίνει κατά κύριο λόγο μέσα από την καθημερινή επαφή του ατόμου με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας. Επιπλέον, είναι αναγκαίο να μπορεί να χρησιμοποιεί αυτήν τη γλώσσα στην καθημερινή του ζωή, ακόμα και αν δεν αποτελεί την κυρίαρχη γλώσσα στο περιβάλλον του, όπως στην οικογένειά του.

1.4 Ξένη Γλώσσα (foreign language)

Είναι γεγονός πως η γλωσσική πολυγλωσσία επιτρέπει στους ανθρώπους να επικοινωνούν με διαφορετικές κοινότητες και πολιτισμούς, ενισχύοντας έτσι την κοινωνική συνοχή και την κατανόηση. Γι' αυτό στην σημερινή εποχή η εκμάθηση της «ξένης γλώσσας» είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη.

Ειδικότερα, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας επιτυγχάνεται μέσω πρόσθετων μαθημάτων ή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, χωρίς τη συχνή επαφή με άλλους φυσικούς ομιλητές της και μετά την απόκτηση της μητρικής γλώσσας. Αποτελεί προσωπική επιλογή και επιθυμία του ατόμου να αφοσιωθεί στη μελέτη αυτής της

γλώσσας για λόγους πολιτισμικού εμπλουτισμού ή μόρφωσης, με στόχο την προετοιμασία για ενδεχόμενες επικοινωνιακές ανάγκες. (Τριάρχη-Hermann,2000).

Σύμφωνα με τη Σκούρτου (2015), ως "ξένη γλώσσα" αναφέρεται στη γλώσσα που διδάσκεται σε μια αίθουσα διδασκαλίας, χωρίς τη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής της σε καθημερινή επικοινωνία. Η μάθηση μιας τέτοιας "ξένης γλώσσας" μπορεί να γίνει δύσκολη λόγω της έλλειψης φυσικού περιβάλλοντος χρήσης της. (Σκούρτου,2015).

Στο σύνολο, η ανάλυση αυτή μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν σαφείς διακρίσεις μεταξύ των όρων "πρώτη", "δεύτερη" και "ξένη" γλώσσας. Η "πρώτη" γλώσσα συνήθως συνδέεται με τη μητρική μας γλώσσα, ενώ η "δεύτερη" είναι εκείνη που μαθαίνουμε μετά από αυτήν και χρησιμοποιούμε για καθημερινές επικοινωνίες. Ακόμα, η "ξένη" γλώσσα είναι εκείνη που επιλέγουμε να μάθουμε προσωπικά, με την ελπίδα να τη χρησιμοποιήσουμε στο μέλλον για επικοινωνία με αλλόγλωσσο πληθυσμό. Οι διακρίσεις αυτές αποτελούν τη βάση για την οργάνωση ενός κατάλληλου διδακτικού πλαισίου για κάθε μια από αυτές.

1.5 Διγλωσσία

Έρευνες έχουν δείξει ότι τουλάχιστον το μισό του παγκόσμιου πληθυσμού διαθέτει πολύγλωσσες ικανότητες, κατέχοντας γνώσεις σε περισσότερες από μία γλώσσες. Η αυξανόμενη μετανάστευση, που οφείλεται στην παγκοσμιοποίηση, έχει συμβάλει στην αύξηση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, προάγοντας παράλληλα την απόκτηση δεξιοτήτων σε πολλές γλώσσες. Η κοινωνία μας γίνεται ολοένα πιο πολυπολιτισμική, γεγονός που ενισχύει την ανάγκη για γλωσσική ευελιξία και πολυγλωσσία (Rocha-Hidalgo & Barr, 2023).

Στην διεθνή βιβλιογραφία συναντάμε συχνά τον όρο της «διγλωσσίας» ή τον όρο «bilingualism». Ο όρος αυτός, στην ευρύτερη του έννοια, περιγράφει την ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί εναλλακτικά δύο διαφορετικές γλώσσες. Έχει δοθεί μια πληθώρα ορισμών για το φαινόμενο αυτό, οι περισσότεροι από τους οποίους συμφωνούν πως η διγλωσσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου να επικοινωνεί σε δύο διαφορετικές γλώσσες με άνεση και ευχέρεια. Μπορεί να αναφέρεται είτε σε άτομα που έχουν αποκτήσει δύο γλώσσες από τη γέννησή τους (δίγλωσσα άτομα) είτε σε άτομα που έχουν μάθει μια δεύτερη γλώσσα στη διάρκεια της ζωής τους (δίγλωσση γλωσσική εκπαίδευση) (Rocha-Hidalgo & Barr, 2023).

Ένα άτομο που χαρακτηρίζεται δίγλωσσο βιώνει τη διαδικασία της κοινωνικής προσαρμογής του ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς πολιτισμούς, αντιμετωπίζοντας κόσμους με διαφορετικές αξίες, παραστάσεις και τρόπους έκφρασης (Γεωργογιάννης, 1999).

Οι Brutt-Gliffier και Varghese (2004) διατύπωσαν τον εξής ορισμό: «Η διγλωσσία μπορεί να προσδιοριστεί ως ο ενδιάμεσος γλωσσικός χώρος, ο οποίος γινόταν παραδοσιακά αντιληπτός ως αποτελούμενος από διακριτές οντότητες, ως δύο ξεχωριστές γλώσσες. Τα δίγλωσσα άτομα μάς υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και ότι δεν είναι μόνο οι γλώσσες, οι οποίες συγκατοικούν στον ίδιο χώρο, αλλά ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες, το οποίο για κάποιους είναι ακατανόητο και για άλλους ανησυχητικό» (Brutt-Gliffier & Varghese, 2004).

Ταυτόχρονα, οι Myers-Scotton (2006) και Wei (2007) εστιάζουν στην ικανότητα επικοινωνίας ενός ατόμου σε μια δεύτερη γλώσσα για να κριθούν δίγλωσσοι (Myers-Scotton, 2006; Wei, 2007). Συγκεκριμένα, προτείνει ως διγλωσσία την "ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης δύο ή περισσότερων γλωσσών για τη διεξαγωγή καθημερινής συνομιλίας", χωρίς να αναφέρει την επάρκεια ή τον βαθμό κατανόησης μεταξύ των ομιλητών η (Myers-Scotton, 2006). Σε αντίστοιχο πλαίσιο, ο ορισμός του Wei (2007) ορίζει το δίγλωσσο ως "εκείνον που μπορεί να επικοινωνεί σε δύο γλώσσες κατά τη διάρκεια ενός διαλόγου." (Wei, 2007).

Ωστόσο, οι αρχικές περιγραφές της διγλωσσίας ήταν αυστηρά περιοριστικές και εμφάνιζαν μεγάλη προκατάληψη υπέρ της μονογλωσσίας. Για να χαρακτηριστεί κάποιος δίγλωσσος, απαιτούνταν να κυριεύει δύο γλώσσες σε βαθμό παρόμοιο με τη μητρική του γλώσσα. Η πρόκληση προέκυπτε από τη δυσκολία να καθοριστεί εάν κάποιος έχει παρόμοιο έλεγχο σε μια δεύτερη γλώσσα (L2) σαν τη μητρική του. Αυτή η αρχική προσέγγιση αντιμετώπιζε μεθοδολογικά και θεωρητικά προβλήματα. Ήταν πολύ αόριστη και δύσκολο να εφαρμοστεί στην πράξη, επικεντρωνόταν μόνο στα επίπεδα επάρκειας και αγνοούσε άλλες διαστάσεις. Οι περιγραφές ενός διγλωσσικού ατόμου έχουν επίσης επεκταθεί σταδιακά: οποιοσδήποτε έχει τουλάχιστον βασική επάρκεια σε μία από τις τέσσερις δεξιότητες (ακουστική, ομιλία, ανάγνωση, γραφή) σε μια γλώσσα που δεν είναι η πρώτη του, ή οποιοσδήποτε είναι εξοικειωμένος με δύο ή περισσότερες γλώσσες, πληροί τα κριτήρια. Επομένως, οι προδιαγραφές έχουν γίνει πιο αόριστες, αλλά και πιο ευέλικτες, αντιλαμβανόμενες τη διγλωσσία ως ένα συνεχές φαινόμενο παρά ως μία στατική κατηγορία (Dewaele, 2015).

1.5.1 Μορφές διγλωσσίας

Οι δίγλωσσοι είναι άτομα που χρησιμοποιούν ενεργά περισσότερες από μία γλώσσες. Υπάρχουν πολλαπλοί μηχανισμοί που επιτρέπουν σε ένα άτομο να αποκτήσει διγλωσσία. Μπορεί να αρχίσει από την παιδική ηλικία, κατά τη διάρκεια της οποίας μπορεί να έρχεται σε επαφή με δύο γλώσσες στο άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον. Εναλλακτικά, μπορεί να αποκτήσει δεύτερη γλώσσα σε μια κοινότητα ή σε ένα σχολείο. Ακόμα και ως ενήλικας, υπάρχουν διαθέσιμες ευκαιρίες για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, είτε μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, είτε μέσω της επαφής του με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας (Kroll, Dussias, Bice & Perrotti, 2015).

Αναγνωρίζουμε επίσης ότι δεν υπάρχει ομοιομορφία μεταξύ των δίγλωσσων ατόμων. Οι παράμετροι που διαφοροποιούν τους δίγλωσσους λόγω του τρόπου εκμάθησής μιας γλώσσας και του πλαισίου χρήσης της είναι κρίσιμοι, αλλά εξίσου σημαντικές είναι και οι διαφορές στις ίδιες τις γλώσσες, ο βαθμός επάρκειας όπως και η σχετική κυριαρχία με την οποία κάθε γλώσσα χρησιμοποιείται (Kroll et al., 2015).

Με βάση τα παραπάνω είναι ζωτικής σημασίας, να ταξινομήσουμε τους δίγλωσσους σε διάφορες κατηγορίες, λαμβάνοντας υπόψη τις γλωσσικές, γνωστικές, αναπτυξιακές και κοινωνικές πτυχές. Οι κατηγοριοποιήσεις των διγλωσσών βασίζονται στην αναγνώριση της διαφοράς μεταξύ του επιπέδου άνεσης και επάρκειας στις γλώσσες που χρησιμοποιούνται, της ηλικίας, του περιβάλλοντος, του τρόπου απόκτησης των γλωσσών και της υπόθεσης όσον αφορά τους μηχανισμούς επεξεργασίας ή αναπαράστασης της γλώσσας. Αυτές περιλαμβάνουν:

- (α) πρώιμη/αργή,
- (β) ταυτόχρονη/διαδοχική,
- (γ) επίσημη/ανεπίσημη,
- (δ) αποκτημένη/μαθημένη,
- (ε) πρόσθετη/αφαιρετική,
- (ζ) σύνθετη/συντονισμένη/υποκείμενη διγλωσσία (Moradi, 2014).

Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι οι διάφορες πτυχές της διγλωσσίας συνδέονται συχνά μεταξύ τους. Οι διγλωσσοί μπορούν να ταξινομηθούν ανάλογα με διαφορετικές διαστάσεις, είτε ατομικά είτε κοινωνικά. Ωστόσο, οι διαστάσεις αυτές είναι συνήθως συνεχείς και όχι απλώς κατηγορικές. Επομένως, είναι δύσκολο να θεσπιστούν ακριβείς διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των διαφορετικών τύπων διγλωσσίας (Moradi, 2014).

1.6 Γραπτός λόγος

Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος είναι δύο βασικοί τρόποι έκφρασης και κατανόησης της γλώσσας. Η προφορική επικοινωνία και η γραπτή έκφραση αντιπροσωπεύουν δύο βασικούς τρόπους εκφράσεως και κατανόησης του λόγου. Αυτοί οι δύο τρόποι επικοινωνίας είναι αλληλένδετοι, ωστόσο χρησιμοποιούνται σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια και εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς (Vaessen & Blomert, 2013; Ahmed, Wagner & Lopez, 2014).

Είναι γεγονός πως ο γραπτός λόγος αποτελεί έναν από τους παλαιότερους και πιο σημαντικούς τρόπους επικοινωνίας της ανθρωπότητας. Αντίθετα με τον προφορικό λόγο, που μεταφέρει ιδέες και συναισθήματα μέσω της προφορικής γλώσσας, ο γραπτός λόγος εκφράζεται μέσω γραφής (Πολίτης, 2006).

Εστιάζοντας, στον γραπτό λόγο, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι είναι ένα πολύτιμο εργαλείο επικοινωνίας και έκφρασης, το οποίο διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ειδικότερα, ο ρόλος του στην επικοινωνία είναι σπουδαίος, αφού επιτρέπει την ανταλλαγή ιδεών, πληροφοριών και συναισθημάτων μεταξύ ανθρώπων που βρίσκονται σε απόσταση, αλλά και σε διαφορετικούς χρονικούς ορίζοντες. Παράλληλα, στην εκπαίδευση έχει συμβάλει σημαντικά, αφού τα εγχειρίδια, τα δοκίμια, οι ερευνητικές εργασίες και πολλά άλλα εκπαιδευτικά υλικά βασίζονται στον γραπτό λόγο. Επιπλέον, μεταφέρει και διαδίδει την Πολιτισμική Κληρονομιά Μέσω της λογοτεχνίας, της φιλοσοφίας, της ιστορίας και άλλων μορφών γραπτού λόγου, μεταφέρονται οι αξίες, οι πεποιθήσεις και οι εμπειρίες των προηγούμενων γενεών.

1.6.1 Χαρακτηριστικά και προϋποθέσεις του γραπτού λόγου

Βασικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου είναι πως παραμένει διαθέσιμος για μεγάλο χρονικό διάστημα, επιτρέποντας στον αναγνώστη να επιστρέφει σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου όποτε το επιθυμεί (Μήτσης (2004). Το γραπτό κείμενο μπορεί να διαβαστεί από ανθρώπους που δεν βρίσκονται κοντά στον συγγραφέα, είτε χωρικά είτε χρονικά, λειτουργώντας έτσι ως μέσο αποθήκευσης πληροφορίας (Kim et al., 2011). Ο γραπτός λόγος αποτελεί μια διαδικασία κατά βάση ατομική αφού οι αποδέκτες που συνήθως δεν είναι παρόντες κατά τη στιγμή της επικοινωνίας. Ως επακόλουθο προσφέρει στο αναγνώστη την ευχέρεια επεξεργασίας,

καθώς του επιτρέπει να αποκωδικοποιεί τα μηνύματα με τον δικό του ρυθμό (Alamargot, Morin & Simard-Dupuis, 2020).

Αναντίρρητα, ο γραπτός λόγος απαιτεί μεγαλύτερη πληρότητα, ανάλυση και συστηματικότητα σε σύγκριση με τον προφορικό λόγο, γεγονός που απαιτεί προσεκτική συνοχή και συνεκτικότητα (Μήτσης, 2004).

Ο γραπτός λόγος απαιτεί την ενορχήστρωση ενός αριθμού από διαφορετικές δεξιότητες και διαδικασίες. Είναι γεγονός πως η γραφή είναι μια εξαιρετικά δύσκολη γνωστική δραστηριότητα που απαιτεί από τον μαθητή να έχει έλεγχο επί διαφόρων παραγόντων. (Πόρποδας, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, η κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου προϋποθέτει συστηματική διδασκαλία, υψηλή επίγνωση της φωνολογίας για την ομαλή μετάβαση από τον προφορικό στο γραπτό λόγο, της φωνηματικο-γραφηματικής τους αντιστοιχίας, καθώς και δεξιότητες στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια, το λεξιλόγιο και την οργάνωση των πληροφοριών. Επιπλέον, ο γραπτός λόγος πρέπει να χαρακτηρίζεται από συνεκτικότητα, σαφήνεια, κατάλληλη δομή. Παράλληλα, απαιτεί ακρίβεια στη χρήση των γραμματικών και συντακτικών κανόνων, πλούσιο λεξιλόγιο και κατάλληλη χρήση σημείων στίξης (Hidayati, 2018).

Κατά τον γραπτό λόγο, ένας μαθητής καλείται να εκτελέσει δύο διαφορετικούς ρόλους ταυτόχρονα: αυτόν του συγγραφέα-δημιουργού και αυτόν του γραμματέα-συντάκτη (Hidayati, 2018). Ο πρώτος ρόλος εμπλουτίζει με ιδέες και τις δομεί ανάλογα με το κοινό του, ενώ ο δεύτερος ρόλος ασχολείται με τα γράμματα, τη στοιχειοθεσία, τους κανόνες γραμματικής και ορθογραφίας, καθώς και τη χρήση των σημείων στίξης (Hidayati, 2018).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η εκμάθηση του γραπτού λόγου, τον οποίο οι μαθητές χρησιμοποιούν ως επί το πλείστον για να ολοκληρώσουν τις σχολικές τους υποχρεώσεις, αποτελεί θεμελιώδη διδακτικό στόχο του σχολείου. Αυτό συμβαίνει γιατί συνδέεται στενά με τη σχολική πρόοδο και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ενώ παράλληλα είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πόρποδας, 2002).

Κεφάλαιο 2

2. Εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας

2.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας

Η εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας αποτελεί μια δραστηριότητα για το άτομο, η οποία συνήθως ακολουθεί χρονικά την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας είτε αυτή είναι σε ολοκληρωμένο είτε σε ημι-ολοκληρωμένο στάδιο ανάπτυξης. Η απόκτηση αυτή λαμβάνει χώρα μέσα από την καθημερινή επικοινωνία και αλληλεπίδραση με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας-στόχου. Παρ' όλα αυτά, ο ρυθμός, ο χρόνος και ο τρόπος με τον οποίο κάποιο άτομο αποκτά μια δεύτερη γλώσσα μπορεί να διαφέρει σημαντικά, επηρεαζόμενος από προσωπικούς και γλωσσικούς παράγοντες. Παρακάτω αναφέρονται κάποιοι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας (Τριάρχη-Hermann, 2000).

➤ Ατομικοί Παράγοντες

Κατά τη διάρκεια κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο ρυθμός μάθησης είναι διαφορετικός για κάθε άτομο. Αυτή η ποικιλία επεκτείνεται και στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Αυτές οι ατομικές διαφορές οφείλονται σε πολλούς παράγοντες, μεταξύ των οποίων είναι και οι γλωσσο-γνωστικές δεξιότητες. Κάθε άτομο φέρει ήδη ειδικές γλωσσο-γνωστικές ικανότητες από τη γέννησή του. Αυτές οι ικανότητες είναι κρίσιμες για την επεξεργασία γλωσσικών ερεθισμάτων και μηνυμάτων από το περιβάλλον του (Τριάρχη-Hermann, 2000).

Παράλληλα οι βιολογικοί παράγοντες, όπως το φύλο και η ηλικία του ατόμου επηρεάζουν τη διαδικασία αυτή, καθώς διαφορετικοί βιολογικοί παράγοντες μπορεί να έχουν διαφορετικές επιδράσεις στην αντίληψη και την εκμάθηση της γλώσσας. Επιπλέον, ο βιολογικός παράγοντας της ηλικίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς η δυνατότητα απόκτησης νέων γλωσσών μπορεί να μειώνεται με την πάροδο του χρόνου (Τριάρχη-Hermann, 2000).

Ακόμα, η προσωπικότητα, οι εμπειρίες και οι ικανότητες δηλαδή κάθε ατόμου, μπορούν να δράσουν καταλυτικά στην εκμάθηση μιας νέας γλώσσας. Την ίδια αξία διαδραματίζουν και οι συναισθηματικοί παράγοντες, τα συναισθήματα και

τα κίνητρα. Τα κίνητρα είναι ιδιαίτερα σημαντικά και αφορούν συνήθως την κοινωνική ενσωμάτωση και την απόκτηση αυτοπεποίθησης (Τριάρχη-Hermann, 2000).

➤ Γλωσσικοί παράγοντες

Τα γλωσσικά ερεθίσματα που λαμβάνει ένα άτομο αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Η συγγένεια μεταξύ των γλωσσών και οι ομοιότητες που ενδέχεται να υπάρχουν μεταξύ αυτών μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη διαδικασία εκμάθησης. Η ύπαρξη κοινών λέξεων, φωνητικών ή γραμματικών δομών μεταξύ δύο γλωσσών μπορεί να διευκολύνει το άτομο στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, ενώ η αναγνώριση των διαφορών μπορεί να αποτελέσει πρόκληση. Η κατανόηση των γλωσσικών σχέσεων μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική εκμάθηση μιας νέας γλώσσας. Αυτοί οι παράγοντες συνδυάζονται για να διαμορφώσουν ένα μοναδικό προφίλ μάθησης για κάθε άτομο (Τριάρχη-Hermann, 2000).

• Κοινωνικοί παράγοντες

Οι κοινωνικοί παράγοντες ασκούν σημαντική επίδραση στη διαδικασία εκμάθησης μιας νέας γλώσσας. Το περιβάλλον της οικογένειας και του σχολείου διαμορφώνει τον ρυθμό και το επίπεδο εκμάθησης, καθώς και το τελικό αποτέλεσμα. Ειδικότερα, οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της οικογένειας, οι ευκαιρίες για επικοινωνία που προσφέρει το περιβάλλον, και τα γλωσσικά πρότυπα της οικογένειας μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά τη γλωσσική ανάπτυξη ενός ατόμου. Κρίσιμοι παράγοντες είναι επίσης η επαφή με φυσικούς ομιλητές, κυρίως στον ελεύθερο χρόνο, καθώς παρέχει χρόνο για συζήτηση και ενθαρρύνει την επικοινωνία. Επιπλέον, το επίπεδο εκπαίδευσης των ατόμων και της οικογένειάς τους επηρεάζει την ετοιμότητα τους να ασχοληθούν με μια γλώσσα. (Τριάρχη- Hermann 2000).

Συμπερασματικά, η ταχύτητα και η επιτυχία στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, όπως η ελληνική, εξαρτάται από το βαθμό συνάφειας της με τη μητρική γλώσσα και την αναγνώριση κοινών δομών και στοιχείων. Επιπλέον, η επαφή με γλωσσικά ερεθίσματα στο περιβάλλον έχει σημαντική επίδραση. Ωστόσο, η διαδικασία επηρεάζεται και από τον ενδιαφερόμενο ίδιο και τις εμπειρίες και το επίπεδο μόρφωσης του, καθώς και της οικογένειάς του.

2.2 Μέθοδοι εκμάθησης μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας

Ανάμεσα στις κύριες μεθόδους για τη διδασκαλία της δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ξεχωρίζουν η γραμματική προσέγγιση, η επικοινωνιακή και η γνωσιακή προσέγγιση (Montaño-González, 2017). Είναι ιδιαίτερα σημαντικές, αφού προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να εφαρμόζουν αποτελεσματικές τεχνικές που ενισχύουν στρατηγικές και εργαλεία στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα χρησιμοποιούν στρατηγικές για τις οποίες είναι εξαιρετικά χρήσιμο να ενημερώνουν τους μαθητές και να τους διδάσκουν πώς να τις χειρίζονται στην τάξη (Oxford, 2003). Λίγα χρόνια μετά από αυτή την πρόταση, ο Szyszka (2017) υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διδάσκουν ρητά τη χρήση των στρατηγικών μάθησης, ώστε οι μαθητές να μπορούν να επιλέγουν τα καταλληλότερα εργαλεία κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Szyszka, 2017). Τέλος, η Oxford (2003) πρότεινε ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν μια ποικιλία μεθόδων και στρατηγικών στην τάξη, επειδή καμία μεμονωμένη μεθοδολογία ή στρατηγική για τη μάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας δεν μπορεί να ικανοποιήσει όλες τις ανάγκες των μαθητών (Oxford, 2003).

Γραμματική Προσέγγιση

Αυτή είναι η πρώτη προσπάθεια ανάπτυξης διδακτικής μεθόδου για την εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, που ξεκινά από δυο αιώνες με σκοπό να διδάξει την ελληνική και τη λατινική γλώσσα. Η μέθοδος αυτή, η οποία επικεντρώνεται στον δάσκαλο ή εκπαιδευτικό, δίνει έμφαση κυρίως στη διδασκαλία της γραμματικής των δεύτερων ή ξένων γλωσσών (Montaño-González, 2017).

Στην προσέγγιση αυτή χρησιμοποιούνται οι ακόλουθες μέθοδους (Herrera & Murry, 2011; Patel & Jain, 2008):

- Η Γραμματική Μετάφραση, που επικεντρώνεται στην αναγνώριση και την αποτύπωση των γραμματικών δομών και των σημασιολογικών συνδέσεων μεταξύ των γλωσσών, με έμφαση στην επαρκή κατανόηση του κειμένου στην πρώτη ή μητρική γλώσσα και τη μεταφορά του σε μία δεύτερη ή ξένη γλώσσα.
- Η Αμεση μέθοδος επικεντρώνεται στην εκμάθηση της γραμματικής και της προφοράς μίας δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

- Η Ακουστικο-προφορική προσέγγιση επικεντρώνεται ανίχνευση και διόρθωση λαθών και στον περιορισμό της χρήσης της πρώτης ή μητρικής γλώσσας στο ελάχιστο.

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει διάφορες τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Οι προτεινόμενες ασκήσεις βασίζονται στην ακριβής απομνημόνευση λέξεων, απομνημόνευση διαλόγων και επανάληψη (Montaño-González, 2017).

Επικοινωνιακή Προσέγγιση

Η Επικοινωνιακή προσέγγιση αποτελεί μια πιο σύγχρονη προσέγγιση σε σχέση με τη προηγούμενη καθώς αναπτύχθηκε στις δεκαετίες του 1960 και του 1970., Οικοδομήθηκε με βάση τις αρχές της επικοινωνίας, του κονστρουκτιβισμού και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Kelly, 1976). Αυτό η προσέγγιση είναι η διαδεδομένη κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Κεντρικός στόχος της είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, καθώς και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας που θα τονίζουν τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και την επικοινωνία (Richards & Rodgers, 1986).

Ειδικότερα, η προσέγγιση αυτή τοποθετεί τον μαθητή στο κέντρο της διδασκαλίας (μαθητοκεντρική) . Οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν διάφορες επικοινωνιακές, γραμματικές, κοινωνιογλωσσικές ικανότητες, οι οποίες καλλιεργούνται μέσω αυθεντικών υλικών, δραστηριοτήτων και μεθόδων μάθησης. Αυτό επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν πραγματική εξοικείωση με τη δεύτερη ή ξένη γλώσσα (Herrera & Murry, 2011; Patel & Jain, 2008).

Οι κύριες μέθοδοι που προτείνονται είναι (Herrera & Murry, 2011; Montaño-González, 2017):

- Silent way , δίνεται έμφαση στην ενίσχυση και στην επανάληψη.
- Natural way , βασίζεται στη κατανόηση και στην φυσική κατάκτηση της πρώτης / μητρικής γλώσσας.
- Μέθοδος Εκμάθησης με Υποβολή /Suggestopedia , εκμάθηση γλώσσας μέσα σε οικείο φιλικό περιβάλλον, διαρκεί χρήση της πρώτης γλώσσας και ελάχιστη διόρθωση σφαλμάτων
- Ολοκληρωμένη, βασισμένη στο περιεχόμενο / Integrated Content-Based , βασίζεται στο περιεχόμενο και τη γλώσσα.

- Προστατευμένη διδασκαλία / Sheltered Instruction, προτείνεται η χρήση οπτικών μέσων, η συνεργατική μάθηση

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν δεύτερη ή ξένη γλώσσα επιλέγουν την επικοινωνιακή προσέγγιση λόγω της πολυμορφίας και της ευελιξίας των μεθόδων που προσφέρει, οι οποίες προσαρμόζονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών στην τάξη.

Οι στρατηγικές μάθησης διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην διδασκαλία. Οι στρατηγικές είναι οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις ή τεχνικές που λαμβάνονται από τους μαθητές για να βελτιώσουν τη μαθησιακή τους κατάσταση. Ειδικότερα, ως στρατηγικές μάθησης ορίζονται τα βήματα συμπεριφορών που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές για την ενίσχυση της απόκτησης, της αποθήκευσης, της διατήρησης, της ανάκλησης και της χρήσης νέων πληροφοριών. Ειδικότερα, οι στρατηγικές βοηθούν τους μαθητές να ελέγχουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και να αυτονομηθούν μαθησιακά (Shi,2017). Οι στρατηγικές μάθησης μπορούν να ταξινομηθούν σε έξι κατηγορίες (Herrera & Murry, 2011):

1. συναισθηματικές
2. κοινωνικές
3. γνωστικές
4. μεταγνωστικές
5. σχετιζόμενες με τη μνήμη
6. αντισταθμιστικές.

Γνωσιακή Προσέγγιση

Η γνωσιακή προσέγγιση βασίζεται σε έρευνες των δεκαετιών του 1980 και του 1990. Αυτό το μοντέλο μάθησης, προσανατολίζεται στον μαθητή και εξετάζει τις λειτουργίες της μάθησης, της μνήμης και της απόκτησης γνώσης. (Herrera & Murry, 2011). Το κεντρικό στοιχείο αυτής της προσέγγισης είναι η προώθηση της χρήσης στρατηγικών μάθησης στην τάξη. Η κύρια μέθοδος που εφαρμόζεται είναι η Γνωστική Ακαδημαϊκή Προσέγγιση Μάθησης Γλωσσών (CALLA), η οποία εστιάζεται στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων και στη χρήση στρατηγικών μάθησης σε καινοτόμο περιβάλλοντα. Αυτή η προσέγγιση δίνει έμφαση τόσο στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη στην πρώτη ή μητρική γλώσσα, όσο και στη δεύτερη ή ξένη γλώσσα, ενώ προωθεί επίσης την προηγούμενη γνώση και τη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης (Montaño-González, 2017). Οι στρατηγικές της που

προτείνονται σε αυτή την προσέγγιση χωρίζονται σε: α) γνωστικές, β) κοινωνικές/συναισθηματικές και γ) μεταγνωστικές στρατηγικές.

Κεφάλαιο 3

3. Διδακτικά εγχειρίδια για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

3.1. Το διδακτικό εγχειρίδιο, οι ρόλοι και οι λειτουργίες του

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το πιο σημαντικό εργαλείο που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Στη σημερινή εποχή, τα διδακτικά σχολικά βιβλία χρησιμοποιούνται στη χώρα μας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το σχολικό βιβλίο αποτελεί ένα από τα αρχαιότερα και παραμένει ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης.

Ειδικότερα, το διδακτικό εγχειρίδιο αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της εκπαιδευτικής πρακτικής, αφού μέσω αυτού μεταδίδεται η σχολική γνώση. Είναι ένα εργαλείο από το οποίο ο μαθητής αντλεί πληροφορίες για ένα γνωστικό αντικείμενο και του παρέχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει τη μάθησή του μέσω διαφόρων ασκήσεων και δραστηριοτήτων. Παρά τις τεχνολογικές εξελίξεις, το σχολικό βιβλίο παραμένει ένα απαραίτητο μέσο διδασκαλίας και μάθησης για την πλειονότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Ασκεί σημαντικές λειτουργίες, οι οποίες, παρόλο που περιορίζονται από την αυξανόμενη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας τα τελευταία χρόνια, δεν αναιρούν τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο που έχει στη σχολική εκπαίδευση (Μπονίδης, 2004).

Ο ρόλος του στη μαθησιακή διαδικασία είναι κεντρικός και συχνά θεωρείται αυθεντία ως προς το γνωστικό περιεχόμενο, αποτελώντας τη βάση για τη διδακτική καθοδήγηση (Μπονίδης, 2004). Οι εκπαιδευτικοί το χρησιμοποιούν για να επιλέξουν και να δομήσουν τα θέματα της διδασκαλίας τους να διαμορφώσουν και να οργανώσουν την ύλη, καθώς και να διαφοροποιήσουν τη σχολική εργασία με διάφορα κείμενα και ασκήσεις προσαρμοσμένες σε κάθε μαθητή ή ομάδες μαθητών (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007).

Επιπλέον, το σχολικό εγχειρίδιο λειτουργεί ως μέσο πληροφόρησης και ενημέρωσης για τον μαθητή σχετικά με μια συγκεκριμένη γνωστική περιοχή και καθορίζει το περιεχόμενο του μαθήματος, όπως αυτό ορίζεται στο Πρόγραμμα Σπουδών. Επιπλέον, προωθεί την κοινωνικοποίηση των μαθητών και τους ενθαρρύνει να ενδιαφερθούν για το μάθημα, συμβάλλοντας έτσι στη δια βίου μάθηση. Αποτελεί το κίνητρο για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών μέσω ποιοτικών μεθόδων

αξιολόγησης, τους οδηγεί προς την απόκτηση υψηλού επιπέδου γνώσης μέσω της χρήσης εναλλακτικών μεθόδων επίλυσης προβλημάτων (Uszyńska & Żak, 2014).

Ένα ξεχωριστό χαρακτηριστικό του είναι η ικανότητά του να μετατρέπει την πληροφορία, καθώς δεν περιορίζεται σε απλή συλλογή κειμένων αλλά προσφέρει συστηματοποιημένα κείμενα που προσαρμόζονται στους στόχους και τις συνθήκες μάθησης. Αυτό επιτυγχάνεται επίσης μέσω της οργάνωσης και της προσθήκης νέου εκπαιδευτικού υλικού, προσφέροντας διαφορετικές δραστηριότητες που λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες του κάθε μαθητή. Αυτό συμβάλλει στην κατανόηση και την ανάπτυξη γνωστικών στρατηγικών. Αυτό οδηγεί στην ανάπτυξη μιας ευρείας πολιτισμικής και πολιτικής αντίληψης (Αραβανή, 2019).

3.2 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Το πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών»

Ένα από τα σημαντικότερα εγχειρήματα για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε ομοεθνείς και αλλοεθνείς μαθητές πραγματοποιήθηκε μέσω του προγράμματος "Παιδεία Ομογενών". Το έργο αυτό χρηματοδοτήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας και την Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσω του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (ΚΠΣ). Εφαρμόστηκε σε τέσσερις φάσεις από το 1997 έως το 2008 και υλοποιήθηκε από το Εργαστήριο Μεταναστευτικών και Διαπολιτισμικών Μελετών (ΕΔΙΑΜΜΕ) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε του Πανεπιστημίου της Κρήτης, σε συνεργασία με διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό (Δαμανάκης, 1999).

Ο κύριος στόχος αυτού του προγράμματος είναι να διασφαλίσει τη διατήρηση, την προαγωγή και την ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στην ελληνική Διασπορά, με τη βελτίωση του επιπέδου παρεχόμενης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο, προσπαθεί να αναπτύξει εκπαιδευτικό υλικό τόσο σε έντυπη όσο και σε ηλεκτρονική μορφή, να προσφέρει συνεχή επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς, να υλοποιήσει καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα για τους ομογενείς μαθητές, καθώς και να δημιουργήσει δράσεις και δίκτυα επικοινωνίας και πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών (Δαμανάκης, 1999).

Η υλοποίηση του έργου διαμορφώθηκε μέσα στο θεσμικό πλαίσιο που ορίζει το άρθρο 108 του Συντάγματος (2001) και τον Νόμο 2413/96 "Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις".

Στην επιμέρους διαμόρφωση και ολοκλήρωση αυτού του έργου συνέβαλλαν είτε απευθείας είτε έμμεσα διάφοροι θεσμοί, ομάδες και άτομα, τόσο από την Ελλάδα όσο και από διεθνείς φορείς (Δαμανάκης,1999).

Με βάση τους συγκεκριμένους στόχους και τις ομάδες στόχους, αναπτύχθηκαν τρία διαφορετικά Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Με βάση αυτές τις προϋποθέσεις, δημιουργήθηκαν τρεις διακριτές σειρές εκπαιδευτικού υλικού.

Η παρούσα μελέτη θα επικεντρωθεί στις διδακτικές πρακτικές που παρουσιάζονται στις δύο από αυτές τις σειρές και που χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση της εκπαίδευσης στην ελληνική γλώσσα, είτε για ομοεθνείς μαθητές είτε για αλλοεθνείς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού βασίζεται και πραγματοποιείται ανα επίπεδα γλωσσομάθειας, τα οποία αντιστοιχούν κατά προσέγγιση σε συγκεκριμένες σχολικές τάξεις και ηλικίες μαθητών (Δαμανάκης,1999).

3.3 Οι διδακτικές σειρές και οι διδακτικοί στόχοι

3.3.1 Η εκπαιδευτική σειρά «Πράγματα και Γράμματα» - Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

Επίπεδο	Περιγραφή	Αντιστοίχιση σε επίπεδο ΚΕΠΑ
Πρώτο	[Προδημοτική έως Β΄ τάξη] Προαναγνωστικό στάδιο/ Αλφαριθμητικός/ Βασική ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.	A1
Δεύτερο	[Γ΄ - Δ΄ τάξη] Εμπέδωση και διεύρυνση των βασικών δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.	A2
Τρίτο	[Ε΄ - Στ΄ τάξη] Καλλιέργεια και ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου	B1
Τέταρτο	[Α΄ - Γ΄ γυμνασίου] Καλλιέργεια της ικανότητας για αυτόνομη παραγωγή γραπτού λόγου και της επικοινωνιακής επάρκειας σε επίσημες/τυπικές καταστάσεις.	B2 & Γ1
Πέμπτο	[Λυκειακές τάξεις] Ενασχόληση με την ελληνική γλώσσα και γραμματεία.	Γ2

Πηγή:<https://www.ediamme.edc.uoc.gr>

Σειρά υλικού:	Πράγματα και Γράμματα
Ομάδα – στόχος:	1η: Ομοεθνείς μαθητές της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας με περιορισμένη έστια επικοινωνιακή επάρκεια στην Ελληνική, οι οποίοι ξεκινούν με το υλικό του 1ου επιπέδου και συνεχίζουν με τα επόμενα.
Ηλικία μαθητών:	Από 5/6 έως 16 ετών
Βαθμίδα εκπαίδευσης:	Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
Μορφή εκπαίδευσης:	Ημερήσια Σχολεία, Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας (ενταγμένα, απογευματινά, Σαββατιανά), Κανονικές Τάξεις με μόνο ελληνόγλωσσους μαθητές.
Διάρκεια σπουδών:	10 έτη x 4 ώρες εβδομαδιαίως
Χώρα διαμονής:	Όλες
Επίπεδα υλικού:	Τέσσερα (4) 1ο επίπεδο: κατά προσέγγιση Προδημοτική – 2α τάξη. Προαναγνωστικό στάδιο/ Αλφαριθμητισμός/ Βασική ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. 2ο επίπεδο: κατά προσέγγιση 3η και 4η τάξη. Εμπέδωση και διεύρυνση των βασικών δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. 3ο επίπεδο: κατά προσέγγιση 5η και 6η τάξη. Καλλιέργεια και ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. 4ο επίπεδο: κατά προσέγγιση 7η – 9η /10η τάξη. Καλλιέργεια της ικανότητας για αυτόνομη παραγωγή γραπτού λόγου και της επικοινωνιακής επάρκειας σε επίσημες / τυπικές καταστάσεις.

Πηγή:<https://www.ediamme.edc.uoc.gr>

Παρακάτω θα γίνει λεπτομερή αναφορά για τα εγχειρίδια που αφορούν μόνο την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

A. Πρώτο επίπεδο (Νηπιαγωγείο έως Β' Δημοτικού)

Η σειρά εκπαιδευτικών βιβλίων με τίτλο "Πράγματα και Γράμματα", που προορίζεται για παιδιά στο πρώτο επίπεδο μάθησης αποτελείται από πέντε τεύχη. Τα τεύχη αυτά περιλαμβάνουν διαφορετικές θεματικές ενότητες. Η σειρά αυτή έχει σχεδιαστεί για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας σε σχολεία του εξωτερικού.

1. Παίζω και μαθαίνω

Ο σκοπός της συγγραφής του ήταν να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας στα σχολεία του εξωτερικού. Σύμφωνα με την ομάδα συγγραφής, τα τρία πρώτα τεύχη έχουν σχεδιαστεί για την προσχολική εκπαίδευση ή για την Πρώτη Δημοτικού, και απευθύνονται σε μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα ταχύρρυθμα ως ξένη γλώσσα. (Πράγματα και Γράμματα, τεύχος 1β, Οδηγίες για τον Εκπαιδευτικό, 1999). Στον οδηγό του εκπαιδευτικού αναφέρεται ότι ο γραπτός λόγος στηρίζεται και χτίζεται πάνω στον προφορικό, ο οποίος πρέπει συνεπώς να αποτελεί προτεραιότητα. (Πράγματα και Γράμματα, τεύχος 1β, Οδηγίες για τον Εκπαιδευτικό, 1999).

Το βιβλίο περιλαμβάνει γλωσσικό υλικό σε μορφή καρτελών και ενός τετραδίου δραστηριοτήτων. Αυτό το υλικό αποτελεί ένα προαναγνωστικό εργαλείο, σχεδιασμένο κυρίως για παιδιά περίπου 5-6 ετών, με σκοπό την προώθηση των γλωσσικών δεξιοτήτων τους.

Το βιβλίο αυτό προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές να εξελίξουν την προφορική τους δεξιότητα στο επίπεδο των λέξεων, χωρίς όμως να επεκτείνεται στα συμφωνικά σύμπλεγματα. Παράλληλα, έχει ως στόχο να εισάγει τους μαθητές στις διαδικασίες της ανάγνωσης.

Το βιβλίο "Παίζω και μαθαίνω" είναι δομημένο σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει εικονογραφημένες έννοιες λέξεων, οργανωμένες κατά αλφαβητική σειρά. Κάτω, πάνω, δεξιά ή αριστερά κάθε εικόνας υπάρχει η γραμμένη λέξη του αντικειμένου, χρησιμοποιώντας μονοχρωμία και διχρωμία. Η χρήση διχρωμίας βοηθά τον μαθητή να κατανοήσει ευκολότερα τη συλλαβική δομή κάθε λέξης. Ένα αξιοσημείωτο στοιχείο είναι η παρουσία λέξεων που μοιάζουν φωνολογικά και έχουν ίδια ή παρόμοια σημασιολογική σημασία με αντίστοιχους ξένους όρους. Αυτό το γεγονός διευκολύνει την κατανόηση της σύνδεσης μεταξύ φωνητικής και γραφηματικής αντιστοίχισης, καθώς και της διαπολιτισμικής ή διπολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται εικονογραφημένες λέξεις που έχουν τους φθόγγους "ου" και "ια".

Στο τρίτο μέρος περιλαμβάνονται οκτώ εικονογραφημένες λέξεις ως πρότυπα, με σκοπό να βοηθήσουν τα παιδιά να αντιληφθούν τους φωνολογικούς και μορφολογικούς κανόνες της ελληνικής γλώσσας.

Σε ορισμένες λέξεις (π.χ. καμήλα, λύκος) υπάρχει μια εικόνα που σχετίζεται με κάποιον μύθο του Αισώπου, ώστε να χρησιμεύσει ως αφορμή για την αναφορά ή τη μελέτη του μύθου στην τάξη. Όλοι αυτοί οι μύθοι είναι συγκεντρωμένοι σε ένα παράρτημα στο βιβλίο του δασκάλου.

2. Βλέπω και διαβάζω

Το βιβλίο αυτό σχεδιάστηκε για παιδιά περίπου 5-6 ετών με σκοπό να βοηθήσει στην ανάπτυξη του προφορικού τους λόγου, επικεντρώνοντας στη δημιουργία φράσεων και προτάσεων μέσω των πλούσιων εικονογραφημένων περιεχομένων του. Ο τίτλος του βιβλίου μας προδιαθέτει και το περιεχόμενο το επιβεβαιώνει ότι επικεντρώνεται αποκλειστικά σε μία από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες: την κατανόηση του γραπτού λόγου (Δαμανάκης, 1999).

Τόσο το βιβλίο όσο και το συνοδευτικό τετράδιο δραστηριοτήτων σχεδιάστηκαν με παιγνιώδη τρόπο για να εκπαιδεύσουν τα παιδιά στους μηχανισμούς της ανάγνωσης και γραφής, καθώς και για να εμπλουτίσουν το ελληνικό τους

λεξιλόγιο. Εστιάζει στην την αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση κειμένων. Οι πολύχρωμες και παραστατικές εικόνες συμβάλλουν σημαντικά στην κατανόηση. Καθώς προχωρά το βιβλίο, οι προτάσεις γίνονται σταδιακά πιο σύνθετες. Μέσα από αυτό το παιγνιώδες περιβάλλον, στοχεύει να επιτρέψει στα παιδιά να κατανοήσουν και να διαβάσουν απλές φράσεις στην ελληνική γλώσσα.

Οι λέξεις που περιλαμβάνονται στο βιβλίο είναι γνωστές από το προηγούμενο τεύχος, ενώ οι μόνες νέες λέξεις είναι τα ρήματα των φράσεων. Τα οποία περιγράφουν δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Όσον αφορά στη συντακτική δομή των φράσεων και των προτάσεων στο βιβλίο, είναι απλή και εύκολα κατανοητή.

Τέλος υπάρχει και το τετράδιο δραστηριοτήτων, με ενσωματωμένα φύλλα αξιολόγησης, που βοηθά τον μαθητή να κατανοήσει πλήρως τις λέξεις από το πρώτο τεύχος και τα συλλαβικά τους στοιχεία, καθώς και τις φραστικές δομές που παρουσιάζονται στο τρίτο τεύχος. (Πράγματα και Γράμματα, τεύχος 1β, Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, 1999).

3. Μαθαίνω να διαβάζω

Το βιβλίο σχεδιάστηκε για μαθητές 6-7 ετών, που παρακολουθούν την πρώτη τάξη του δημοτικού. Στοχεύει στην ενίσχυση του προφορικού λόγου και στην εισαγωγή τους στη διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής (Δαμανάκης,1999).

Το εκπαιδευτικό εγχειρίδιο επικεντρώνεται στην εκμάθηση δίψηφου φωνήεντος, συμφώνου ή κάποιου συμφωνικού συμπλέγματος.

Στο τέλος κάθε ενότητας, υπάρχει ένα πλαίσιο που περιέχει το λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε στο μάθημα. Το βιβλίο ασχολείται με, θέματα γραμματικής όπως η κλίση των ρημάτων και οι αντωνυμίες, τον τονισμό, την απόστροφο και την ορθογραφία των καταληκτικών συλλαβών των ρηματικών τύπων, χωρίς να χρησιμοποιεί μεταγλωσσικούς όρους.

Το τετράδιο δραστηριοτήτων εμπεριέχει μόνο ασκήσεις γραπτού λόγου. Οι ασκήσεις σχετίζονται με τη γραφή λέξεων, την δημιουργία συλλαβών, τη αντιστοιχία κεφαλαίων-πεζών και την διάταξη λέξεων. Περιλαμβάνονται και ορισμένες ασκήσεις κλειστού τύπου που αφορούν την κατανόηση κειμένου.

4. Διαβάζω και γράφω

Το εγχειρίδιο αυτό είναι το τέταρτο της σειράς, αφορά παιδιά ηλικίας 7-8 ετών, που αντιστοιχεί στη Β τάξη του δημοτικού. Αποτελείται από έναν οδηγό για τον εκπαιδευτικό, το βιβλίο του μαθητή και το συνοδευτικό τετράδιο δραστηριοτήτων.

Κεντρικός στόχος του είναι η συνέχιση και η περαιτέρω εξέλιξη της διδασκαλίας του προφορικού και γραπτού λόγου στην ελληνική γλώσσα, συνεχίζοντας την ακολουθία μαθησιακών σταδίων που ξεκίνησαν από τα προηγούμενα τεύχη. Πράγματα και Γράμματα, τεύχος 1β, Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, 1999)

Στον οδηγό για τον εκπαιδευτικό (Πράγματα και Γράμματα, τεύχος 1β, Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, 1999: 71-78), υπάρχει ένας συγκεντρωτικός πίνακας που περιλαμβάνει τις ενότητες, τους κοινωνικοπολιτισμικούς στόχους, τις λεκτικές πράξεις που πραγματοποιούνται σε κάθε ενότητα και τους μορφοσυντακτικούς στόχους. Για κάθε ενότητα, παρέχονται αναλυτικά οι γενικοί και ειδικοί στόχοι καθώς και η προτεινόμενη μεθοδολογία. Στο βιβλίο του μαθητή, οι ενότητες έχουν μία κεντρική θεματική, περιέχουν ένα σχετικό κεντρικό κείμενο (και περιστασιακά ένα δεύτερο), καθώς και πλούσια εικονογράφηση.

Το τετράδιο εργασιών έχει ασκήσεις κατανόησης, γραμματικής, λεξιλογικές, συντακτικές, παραγωγής γραπτού, και κάποιες δραστηριότητες προφορικού λόγου.

Β. Δεύτερο επίπεδο (Γ' και Δ' τάξη Δημοτικού)

1. Μιλώ και γράφω Ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου

Το βιβλίο αυτό "Μιλώ και γράφω Ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου" μαζί με το δεύτερο τεύχος "Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο", αποτελούν το γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό του δεύτερου επιπέδου για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (ΕΔΓ). Αυτό το βιβλίο απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 8-9 ετών, δηλαδή σε μαθητές της τρίτης τάξης (Δαμανάκης, 1999).

Το τεύχος αυτό απαρτίζεται από 22 θεματικές ενότητες και στοχεύει στην απόκτηση της ικανότητας ακρόασης, συζήτησης, ανάγνωσης, παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου σε ένα επίπεδο που θα επιτρέπει στους μαθητές να επικοινωνούν με ευχέρεια. (Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου – οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, 2002: 13).

Επιπλέον, συνοδεύεται από δυο τετράδια δραστηριοτήτων. Το πρώτο τετράδιο επικεντρώνεται στην εξάσκηση και την ενίσχυση των γραμματικών και συντακτικών δεξιοτήτων που παρουσιάζονται στο βιβλίο. Από την άλλη, το δεύτερο εστιάζει στις κοινωνικοπολιτισμικές πτυχές των χωρών διαμονής των μαθητών και των ελληνικών παροικιών σε αυτές τις χώρες. Παρέχει ευκαιρίες για τη διαπραγμάτευση και την κατανόηση αυτών των πολιτισμικών περιεχομένων, παρέχοντας παράλληλα ευκαιρίες για την εξάσκηση γλωσσικών δεξιοτήτων.

2. Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο

Το βιβλίο "Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο" σχεδιάστηκε ειδικά για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 10-11 ετών, που βρίσκονται στο τέλος του δεύτερου επιπέδου ελληνομάθειας. (Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο – οδηγός για τον εκπαιδευτικό, 2002). Το βιβλίο του μαθητή συνδυάζεται με δυο Τετράδια εργασιών. Το δεύτερο είναι γραμμένο για τια παιδιά από την Αυστραλία, τον Καναδά, τις ΗΠΑ, την Μ. Βρετανία και την Ν. Αφρική.

Βασικός στόχος αυτού του εγχειριδίου είναι να αναπτυχθούν και οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες σε ικανοποιητικό βαθμό. Αποτελείται από 22 θεματικές ενότητες. Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, αναλύονται οι στόχοι για κάθε ενότητα (γενικοί, ειδικοί, κοινωνικοπολιτισμικοί, γλωσσικοί) και η μεθοδολογία διδασκαλίας.

Το πρώτο τετράδιο δραστηριοτήτων που συνοδεύει το βιβλίο χρησιμεύει για την εξάσκηση και την εδραίωση των γραμματικών και συντακτικών δεξιοτήτων που παρουσιάζονται στο βιβλίο. Επιπλέον, συμπεριλαμβάνονται και ερωτήσεις κατανόησης κειμένου (ανοικτού τύπου ,πολλαπλής επιλογής κλπ). Το δεύτερο αναφέρεται στις χώρες διαμονής των μαθητών και στα κοινωνικοπολιτισμικών θεμάτων που προκύπτουν χώρα διαμονής.

Γ. Τρίτο επίπεδο (Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξη Δημοτικού)

1. Ο κόσμος των Ελληνικών

Το βιβλίο "Ο κόσμος των Ελληνικών" αποτελεί το γλωσσικό υλικό για το τρίτο επίπεδο, στο οποίο οι μαθητές ηλικίας 11-13 ετών συνεχίζουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας την οποία έχουν ξεκινήσει από το πρώτο επίπεδο. Αποτελείται από 26 ενότητες.

Μέσω της εκπαιδευτικής χρήσης του βιβλίου, οι μαθητές θα αποκτήσουν τη δεξιότητα να εκφράζουν γραπτά το νόημα μιας απλής ιστορίας, να απαντούν γραπτώς σε ερωτήσεις που αφορούν την καθημερινή, οικογενειακή, σχολική και κοινωνική τους ζωή, καθώς και να εκφράζουν γραπτώς τις δικές τους απόψεις.

Το συνοδευτικό τετράδιο δραστηριοτήτων λειτουργεί ως επιπλέον εκπαιδευτικό εργαλείο και δεν μπορεί να αποτελέσει μόνο του πλήρη μέθοδο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας.

2. Καθώς μεγαλώνουμε

Το δεύτερο τεύχος αυτού του επιπέδου Γλωσσομάθειας, με τίτλο "Καθώς μεγαλώνουμε", δημιουργήθηκε για το Προγράμματος Παιδείας Ομογενών από το "Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών" του «Πανεπιστημίου Κρήτης». Αποτελείται από βιβλίο μαθητή, δυο τετράδια εργασιών και οδηγίες για τον εκπαιδευτικό. Τα εγχειρίδια αυτά προσφέρουν πλούσιο υλικό για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας, καλύπτοντας τις ανάγκες παιδιών ηλικίας 11-12 ετών, άρα αναφερόμαστε σε μαθητές που φοιτούν στις δυο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σε σχολεία της διασποράς. Στον οδηγό του δασκάλου παρουσιάζεται η οργάνωση του βιβλίου και εξηγούνται οι αρχές που καθοδηγούν την επιλογή των κειμένων και της εικονογράφησης (Καθώς μεγαλώνουμε – οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, 2006).

Το βιβλίο περιλαμβάνει 22 θεματικές ενότητες με θέματα που εστιάζουν στην καθημερινή ζωή και στον ελληνικό πολιτισμό. Η δομή του βιβλίου περιλαμβάνει λογοτεχνικά και μη επιλεγμένα κείμενα που παρουσιάζουν διάφορες μορφές γλωσσικής έκφρασης (πεζογραφία, ποίηση).

Στο Τετράδιο Δραστηριοτήτων 1, περιλαμβάνει ασκήσεις κατανόησης με πολλαπλής επιλογής και συμπλήρωση κενών, καθώς και ορισμένα γραμματικά φαινόμενα. Το Τετράδιο Δραστηριοτήτων 2 έχει ως στόχο την περαιτέρω ανάπτυξη των γνώσεων σχετικά με τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των ελληνικών παροικιών και της κάθε χώρας διαμονής.

3.3.2 Η εκπαιδευτική σειρά «Μαργαρίτα»- Η ελληνική ως δεύτερη ξένη

γλώσσα

Σειρά υλικού:	Μαργαρίτα
Ομάδα – στόχος:	3η: Ομογενείς μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς καθόλου γλωσσικές και με ελάχιστες ή και «καθόλου» ελληνογενείς πολιτισμικές προϋποθέσεις. 4η: Αλλογενείς – αλλόγλωσσοι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που μαθαίνουν την Ελληνική.
Ηλικία μαθητών:	6 – 12 ετών
Βαθμίδα εκπαίδευσης:	Πρωτοβάθμια
Μορφή εκπαίδευσης:	Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής (ενταγμένα, απογευματινά, σαββατοπανά), Κανονικές Τάξεις με αλλογενείς ή και ομογενείς μαθητές χωρίς καθόλου γνώση της Ελληνικής, Ημερήσια Σχολεία.
Διάρκεια σπουδών:	6 έτη x 3 ώρες εβδομαδιαίως
Χώρα διαμονής:	Όλες
Επίπεδα υλικού:	Τρία (3) 1ο επίπεδο: κατά προσέγγιση 1η και 2α τάξη. Βασική ανάπτυξη των στοιχειωδών δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου / αλφαριθμητισμός. 2ο επίπεδο: κατά προσέγγιση 3η και 4η τάξη. Ανάπτυξη βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων και καλλιέργεια της εκφραστικής επάρκειας και των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. 3ο επίπεδο: κατά προσέγγιση 5η και 6η τάξη. Καλλιέργεια της γλωσσικής επάρκειας, ανάπτυξη και εμπέδωση των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.

Αντιστοίχιση

1ο επίπεδο (Μαργαρίτα 1,2,3) αντιστοιχεί στο **A1 επίπεδο** του ΚΕΠΑ.

2ο επίπεδο (Μαργαρίτα 4,5) αντιστοιχεί στο **A2 επίπεδο** του ΚΕΠΑ.

3ο επίπεδο (Μαργαρίτα 5, 6) αντιστοιχεί στο **B1 επίπεδο** του ΚΕΠΑ.

4ο επίπεδο (Μαργαρίτα 7) αντιστοιχεί στο **B2 επίπεδο** του ΚΕΠΑ.

Πηγή:<https://www.ediamme.edc.uoc.gr>

Η σειρά βιβλίων “Μαργαρίτα”, δημιούργημα του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης σε σχολεία του εξωτερικού, είναι διαβαθμισμένη σε 7 βιβλία που συνοδεύονται από τετράδιο εργασιών και έναν οδηγό για τον εκπαιδευτικό. Δεν αφορούν όλα τα βιβλία της σειράς το δημοτικό.

Οι κεντρικοί χαρακτήρες της ιστορίας είναι δύο παιδιά, ο Πέτρος και η Μαρίνα, μαζί με τον σκύλο τους, τον Φρίξο. Το βιβλίο του μαθητή είναι διαμορφωμένο σε ενότητες. Στο τέλος του βιβλίου περιλαμβάνονται αυτοκόλλητα και καρτέλες που χρησιμοποιούνται για διάφορες δραστηριότητες και ο τετράδιο εργασιών λειτουργεί συμπληρωματικά.

A. Πρώτο επίπεδο (Α΄ και Β΄ Τάξη)

**1. Μαργαρίτα 1 - Α΄ Τάξη (βιβλίο μαθητή-καρτέλες-οδηγίες
για τον
εκπαιδευτικό, τετράδιο δραστηριοτήτων και CD-ROM)**

Το βιβλίο «Μαργαρίτα 1» απευθύνεται σε παιδιά της πρώτης τάξης του δημοτικού ηλικίας 6-7 χρονών, που φοιτούν είτε στο εξωτερικό είτε αφορά σε αλλοδαπούς μαθητές που παρακολουθούν αντίστοιχα προγράμματα στην Ελλάδα και έχουν περιορισμένη ή ελάχιστη εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα. Μέσα στο Μαργαρίτα 1, υπάρχουν 9 ενότητες που παρουσιάζουν καθημερινές κοινωνικές περιστάσεις για επικοινωνία. Μέσω συνοπτικής και απλής προσέγγισης, οι μαθητές εξοικειώνονται με το βασικό λεξιλόγιο και εντρυφούν στις απλές δομές των ερωτήσεων και απαντήσεων. Μετά την ολοκλήρωσή του, οι μαθητές έχουν αποκτήσει τις βασικές γνώσεις της ελληνικής γλώσσας.

Η χρήση των εικόνων είναι κρίσιμη για την εκτέλεση των ασκήσεων και συχνά οι μαθητές καλούνται να απεικονίσουν τις γνώσεις που αποκόμισαν. Οι ασκήσεις περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών τύπων, όπως ασκήσεις που αφορούν την προφορική επάρκεια, την αναγνώριση λέξεων, την κατανόηση γραπτού κειμένου, τη γραμματική (π.χ., χρήση άρθρων, καταλήξεων, πληθυντικών), και το λεξιλόγιο. Η δυνατότητα παραγωγής γραπτού λόγου σε αυτό το επίπεδο είναι περιορισμένη λόγω της νεανικής ηλικίας των μαθητών.

Το τετράδιο δραστηριοτήτων που συνοδεύει τη σειρά αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο που επιτρέπει στους μαθητές να εξασκηθούν και να εμβαθύνουν στα μαθήματα που περιέχονται στο βιβλίο τους. Αυτό συμβαίνει μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων και ασκήσεων, ενώ η συνδυασμένη χρήση με κάρτες, αυτοκόλλητα και CD-ROM ενισχύει την εμπειρία μάθησης και διευκολύνει την κατανόηση του υλικού.

**2. Μαργαρίτα 2 – Β΄ Τάξη (βιβλίο μαθητή, καρτέλες, οδηγίες για τον
εκπαιδευτικό, τετράδιο δραστηριοτήτων και CD-ROM.)**

Το συγκεκριμένο βιβλίο απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 8-9 ετών, που παρακολουθούν τη δεύτερη τάξη του δημοτικού σχολείου. Απαρτίζεται και αυτό από εννέα ενότητες που επικεντρώνονται σε κοινωνικές περιστάσεις επικοινωνίας, καλύπτοντας έτσι το αρχικό στάδιο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Το βιβλίο αυτό συνοδεύει το τετράδιο δραστηριοτήτων, με Εμπέδωσης. Περιλαμβάνονται αυτοκόλλητα ,παιχνίδια, διάφορες καρτέλες και ένα CD-ROM.

B. Δεύτερο επίπεδο (Γ΄ και Δ΄ Τάξη)

1. Μαργαρίτα 3 (βιβλίο μαθητή, οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, τετράδιο δραστηριοτήτων, CD-ROM)

Το τεύχος αυτό απευθύνεται σε μαθητές της Γ΄ Τάξης Δημοτικού και ανήκει στο δεύτερο επίπεδο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για αλλοδαπούς μαθητές. Περιλαμβάνει 9 εικονογραφημένες διδακτικές ενότητες. Οι μαθητές αποκτούν την κατανόηση του λεξιλογίου, της γραμματικής και της σύνταξης μέσα από εμπειρικές δραστηριότητες, οι οποίες καθοδηγούνται προφορικά και στηρίζονται σε εποπτικό υλικό όπως καρτέλες, παρεχόμενες στον οδηγό. Τα κείμενα είναι πλέον πιο εκτενή και πολυδιάστατα. Ενώ η πλειοψηφία των κειμένων παραμένει διαλογικής φύσης, περιλαμβάνονται επίσης αφηγήσεις, περιγραφές και ποιητικά κείμενα.

Με την ολοκλήρωση του βιβλίου, τα παιδιά θα είναι σε θέση να περιγράφουν αντικείμενα ανθρώπους, ζώα, να εκφράζουν ευχές και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους.

Ακόμα, θα μπορούν να παρέχουν και να ζητούν πληροφορίες σχετικά με τον προσανατολισμό τους στον χώρο, να αναφέρουν γεγονότα και εμπειρίες από το παρελθόν, να δίνουν πληροφορίες σχετικά με την ηλικία, την ώρα και την ημερομηνία.

Συνοδεύεται από ένα τετράδιο δραστηριοτήτων και από CD-ROM. Οι μαθητές εξασκούνται στην επέκταση του λεξιλογίου και στην κατανόηση κειμένου .Επιπλέον, υπάρχουν και κάποιες ασκήσεις που αναφέρονται στη δομική προσέγγιση, με στόχο την εξάσκηση στη γραμματική, όπως η κλίση των ρημάτων και η συμπλήρωση όπως στα δεδομένα παραδείγματα.

2. Μαργαρίτα 4 (βιβλίο μαθητή, οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, τετράδιο δραστηριοτήτων, CD-ROM)

Το εν λόγω εγχειρίδιο απευθύνεται σε μαθητές Δ τάξης και αντιστοιχεί στο δεύτερο επίπεδο Γλωσσομάθειας. Περιλαμβάνει 9 ενότητες. Κάθε ενότητα ολοκληρώνεται με ένα σύνολο κανόνων γραμματικής. Τα κείμενα είναι ποικίλων ειδών, όπως ηλεκτρονικά μηνύματα, μικρές αγγελίες, διάλογοι, προγράμματα κ.λπ., συχνά συνοδευόμενα από τραγούδια. Σε αυτό το επίπεδο, η έμφαση δίνεται

περισσότερο στη γραμματική, με λιγότερο λεξιλόγιο σε σχέση με τα προηγούμενα τεύχη.

Ο στόχος είναι να αποκτήσουν τη δεξιότητα να περιγράφουν εξωτερικά χαρακτηριστικά, να ζητούν και να δίνουν προσωπικές πληροφορίες. Επιπλέον, να μπορούν εκφράζουν τις σκέψεις και τις επιθυμίες τους, να δίνουν εντολές και να κάνουν συγκρίσεις.

Συνοδεύεται από ένα τετράδιο δραστηριοτήτων και από CD-ROM. Το τετράδιο εργασιών ακολουθεί την ίδια φιλοσοφία με τα προηγούμενα επίπεδα, με τη διαφορά ότι σε αυτό το επίπεδο υπάρχει δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου σε κάθε ενότητα.

Γ. Τρίτο επίπεδο (Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξη)

1. Μαργαρίτα 5 (βιβλίο μαθητή, τετράδιο δραστηριοτήτων και CD-ROM)

Αυτό το τεύχος "Μαργαρίτα 5" είναι σχεδιασμένο για παιδιά περίπου 10-11 ετών, δηλαδή για μαθητές που παρακολουθούν την πέμπτη τάξη του Δημοτικού σχολείου. Αποτελείται από 9 διδακτικές ενότητες. Συνοδεύεται από ένα τετράδιο δραστηριοτήτων και από CD-ROM

2. Μαργαρίτα 6 (βιβλίο μαθητή, τετράδιο δραστηριοτήτων και CD-ROM)

Η σειρά εκπαιδευτικών βιβλίων "Μαργαρίτα" ολοκληρώνεται με το έκτο και τελευταίο τεύχος, το οποίο σχεδιάστηκε για παιδιά περίπου 11-12 ετών, δηλαδή για μαθητές της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού. Αποτελείται από 9 θεματικές ενότητες. Συνοδεύεται από ένα τετράδιο δραστηριοτήτων και από CD-ROM.

Στόχος και τον δυο αυτών βιβλίων είναι η καλλιέργεια της γλωσσικής επάρκειας και οι εμπέδωση των δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου.

Ερευνητικό Μέρος

Κεφάλαιο 4

4.Μεθοδολογική αποδελτίωση

4.1. Το ερευνητικό κενό

Στα ελληνικά σχολεία, η διδασκαλία του προφορικού και του γραπτού λόγου της μητρικής γλώσσας είναι μια άκρως σημαντική διαδικασία, οι απαρχές της οποίας τοποθετούνται ήδη από τη γέννηση του παιδιού. Σε όλη τη διάρκεια της εξελικτικής διαδρομής του ατόμου, η διδασκαλία και η μάθηση της ελληνικής γλώσσας επιτελείται τόσο από το σχολείο, όσο και από την οικογένεια. Όσον αφορά το σχολείο συγκεκριμένα, η διδασκαλία επιτελείται με τη συνδρομή σχετικών εγχειριδίων.

Δυο από τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα και αξιοποιούμενα διδακτικά εγχειρίδια αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας – τόσο ως δεύτερη γλώσσα, όσο και ως ξένη – είναι τα εγχειρίδια “Μαργαρίτα” και “Πράγματα και γράμματα”. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία στην Ελλάδα, ενώ σε γενικότερες γραμμές είναι αρκετά ανεπτυγμένη σε ό,τι αφορά τις μεθοδολογικές πρακτικές της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας (βλ. π.χ. διαπολιτισμική εκπαίδευση (Βαρλοκώστα, 2003), διαφοροποιημένη διδασκαλία (Γκαϊνταρτζή, 2018), αξιοποίηση τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη & Ευθυμίου, 2006), κ.λπ.) ενώ, την ίδια στιγμή είναι αρκετά μεγάλη η έρευνα στην Ελλάδα σχετικά με τις τοποθετήσεις, στάσεις ή αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης για τη διγλωσσία (π.χ. Σκούρτου και συνεργάτες, 2016) κι τα μεθοδολογικά εμπόδια της διγλωσσίας (π.χ. Κοντογιάννη & Θώμου, 2022). Ελάχιστες είναι οι μελέτες που καταπιάνονται με τη διερεύνηση του υλικού, των ασκήσεων ή είδους μεθοδολογικών και διδακτικών προσεγγίσεων που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί λογής βαθμίδων, και μάλιστα, βάσει συγκεκριμένων εγχειριδίων διδασκαλίας και μάθησης. Εξαίρεση αποτελεί το έργο των Σπυρόπουλος και Τσαγγαλίδης (2005). Απαντάται, επομένως, ένα σημαντικό ερευνητικό κενό.

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ένα κρίσιμο ζήτημα για την ανάπτυξη των γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, τα σχολικά εγχειρίδια “Μαργαρίτα” και “Πράγματα και γράμματα” χρησιμοποιούνται ευρέως στα ελληνικά σχολεία εδώ και αρκετές δεκαετίες. Ωστόσο, υπάρχει ένα σημαντικό ερευνητικό κενό σχετικά με τον

τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται αυτά τα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και ποιες πρακτικές διδασκαλίας χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Αν μη τι άλλο, η κάλυψη αυτών των ερευνητικών κενών είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν σίγουρα, σε κάθε περίπτωση, να ενημερώσουν τη διδακτική πρακτική, την ανάπτυξη υλικού σπουδών και τις εκπαιδευτικές πολιτικές που σχετίζονται με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο.

4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ενώ είναι αλήθεια ότι τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν θεμελιώδες εργαλείο στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία οποιουδήποτε μαθήματος, συμπεριλαμβανομένης επίσης, της ελληνικής γλώσσας, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αυτά τα υλικά μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, είναι σημαντικό να αναλυθούν οι δεδομένες διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί όταν χρησιμοποιούν τα προαναφερθέντα βιβλία, για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Πρώτα απ' όλα, είναι σημαντικό να εντοπιστούν οι διαφορετικές στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί όταν χρησιμοποιούν αυτά τα σχολικά βιβλία. Μερικές από τις πολλές πιθανές στρατηγικές που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν περιλαμβάνουν τη μεγαλόφωνη ανάγνωση των κειμένων του βιβλίου, τη λεπτομερή ανάλυση του περιεχομένου, την εκτέλεση των πρακτικών ασκήσεων, την αλληλεπίδραση με τους μαθητές μέσω των ερωτήσεων και απαντήσεων, μεταξύ άλλων (Androulakis, Gkaintartzi, Kitsiou&Tsioli, 2017). Σύμφωνα με τους Γεωργιαφέντης και συνεργάτες (2006), η κάθε μία από αυτές τις διδακτικές πρακτικές μπορεί να έχει διαφορετικό αντίκτυπο στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών, επομένως είναι σημαντικό να αναλυθεί το πώς και γιατί οι

εκπαιδευτικοί επιλέγουν να χρησιμοποιούν ορισμένες στρατηγικές έναντι άλλων μεθοδολογιών.

Από την άλλη πλευρά, είναι σημαντικό να εξεταστεί πώς τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των σχολικών βιβλίων επηρεάζουν τις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Για παράδειγμα, εάν ένα εγχειρίδιο έχει μια πιο παραδοσιακή και τυπική προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί μπορεί και να επιλέξουν πιο συντηρητικές στρατηγικές που επικεντρώνονται στη μετάδοση της γνώσης. Από την άλλη πλευρά, εάν ένα εγχειρίδιο έχει μια πιο διαδραστική και δυναμική προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να χρησιμοποιήσουν πιο συμμετοχικές και συνεργατικές στρατηγικές στη διδασκαλία τους (Αντωνοπούλου και συν, 2006).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι με βάση τα εγχειρίδια “Μαργαρίτα” και “Πράγματα και γράμματα” να διερευνηθεί το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζουν την έννοια και τεχνική του γραπτού λόγου (γραμματική – συντακτικό – ορθογραφία, και τα λοιπά), στις τάξεις τους. Ειδικότερα, σκοπός είναι να εξεταστεί το εάν οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν όλες τις ασκήσεις για τη διδασκαλία τους, ή εάν αξιοποιούν συγκεκριμένα είδη ασκήσεων και διδασκαλικών πρακτικών (π.χ. συγγραφή νέων προτάσεων από την ενεργητική στην παθητική φωνή, ασκήσεις που βρίσκονται σε στυλ πολλαπλής εκλογής, ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, κ.λπ.). Στα πλαίσια αυτού, σκοπός είναι να αναδειχθεί επίσης εάν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, προτιμούν την αξιοποίηση δικού τους υλικού, έναντι του υλικού ή μεθόδων που προτείνονται στα ίδια εγχειρίδια, με σχετική τεκμηρίωση.

Συμπληρωματικά, δεδομένου ότι τα ανωτέρω εγχειρίδια αξιοποιούνται, το ένα στα πλαίσια της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, και το άλλο για τη διδασκαλία της ελληνικής σαν δεύτερη γλώσσα, επιδιώκεται να διαπιστωθεί μέσα

από το λόγο των εκπαιδευτικών εάν αναδύονται τυχόν διαφορές στη μεθοδολογική διδακτική πρακτική των συνεντευξιζόμενων εκπαιδευτικών.

Με γνώμονα τα ανωτέρω, τα τρία ερευνητικά ερωτήματα που θεμελιώνουν την μελέτη, είναι:

1/ Οι συνεντευξιζόμενοι προτιμούν να αξιοποιούν το υλικό εγχειριδίων της μελέτης ή δικό τους;

2/ Τι είδους ασκήσεις και διδακτικές πρακτικές προτιμούν οι εκπαιδευτικοί βάσει των εγχειριδίων;

3/ Παρατηρείται κάποια διαφορά μεταξύ της αξιοποίησης των εγχειριδίων της μελέτης στα πλαίσια της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας (ως ξένης και ως δεύτερης), κατά τους εκπαιδευτικούς;

4.3. Ταυτότητα έρευνας

Στα πλαίσια της εκπόνησης της παρούσας μελέτης με βάση την ανωτέρω στοχοθεσία και το σχετικό ερευνητικό κενό, υλοποιείται μια πρωτογενής ποιοτική μελέτη με αρχικά δεδομένα, η οποία αξιοποιεί το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης, εις βάθος συνέντευξης, σε πληθυσμό/ δείγμα δέκα εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης (σ.σ.: νηπιαγωγούς και απασχολούμενους/ες στις δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου) οι οποίοι εντοπίστηκαν με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας.

Η ποιοτική έρευνα είναι προτιμότερη σε αυτή την περίπτωση για διάφορους λόγους. Πρώτα από όλα, αυτή η προσέγγιση μας επιτρέπει να διερευνήσουμε σε βάθος τις πρακτικές και αποφάσεις των δασκάλων στην τάξη, καθώς και τους λόγους και τα κίνητρά τους πίσω από αυτές. Μέσα από συνεντεύξεις σε βάθος, είμαστε σε θέση να αποκτήσουμε εμπειριστατωμένες προοπτικές από τους συμμετέχοντες,

επιτρέποντάς μας να κατανοήσουμε καλύτερα την πολυπλοκότητα του θέματος που εξετάζουμε. Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα μας επιτρέπει να συλλάβουμε τις προσωπικές εμπειρίες και τη σιωπηρή γνώση των συμμετεχόντων, οι οποίες μπορεί να είναι δύσκολο να μετρηθούν ή να αποτυπωθούν χρησιμοποιώντας ποσοτικές μεθόδους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση της μελέτης, η ποιοτική έρευνα επιτρέπει να διερευνήσουμε πώς οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την έννοια και την τεχνική του γραπτού λόγου στις τάξεις τους με πιο ολιστικό και λεπτομερή τρόπο. Μπορούμε να διερευνήσουμε όχι μόνο εάν χρησιμοποιούν τις ασκήσεις που προτείνονται στα σχολικά βιβλία, αλλά και πώς τις προσαρμόζουν στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους, ποιες παιδαγωγικές στρατηγικές και προσεγγίσεις χρησιμοποιούν και πώς αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν τη διδασκαλία της γραμματικής, του συντακτικού και της ορθογραφίας μεταξύ άλλων.

Επιπλέον, η χρήση συνεντεύξεων σε βάθος επιτρέπει να δημιουργήσουμε μια άμεση σύνδεση με τους συμμετέχοντες, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και αμοιβαία κατανόηση. Οι δάσκαλοι μπορεί να αισθάνονται πιο άνετα να μοιράζονται τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις διδακτικές πρακτικές τους σε ένα περιβάλλον συνέντευξης πρόσωπο με πρόσωπο, το οποίο μπορεί να δημιουργήσει πλουσιότερα και πιο ουσιαστικά δεδομένα, τα οποία είναι και αξιόπιστα.

Όσον αφορά τους κανόνες δεοντολογίας της έρευνας, είναι απαραίτητο και αναγκαίο σαφώς, να τηρούνται όλες οι αρχές για την εξασφάλιση της ακεραιότητας των συμμετεχόντων. Πρώτα από όλα, πρέπει να ληφθεί ενημερωμένη συγκατάθεση από τους συμμετέχοντες πριν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, εξηγώντας με σαφήνεια τον σκοπό της έρευνας, τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθηθούν και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων που συλλέγονται. Επιπρόσθετα, πρέπει να διασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία των συμμετεχόντων,

διασφαλίζοντας ότι δεν αποκαλύπτονται προσωπικά ή ευαίσθητα δεδομένα χωρίς τη συγκατάθεσή τους. Είναι σημαντικό αν μη τι άλλο, να σεβόμαστε την αυτονομία και την ιδιωτικότητα των συμμετεχόντων, επιτρέποντάς τους να μοιράζονται τις εμπειρίες τους εθελοντικά και χωρίς πιέσεις ή άλλες υστεροβουλίες.

Οποιαδήποτε μορφή εξαναγκασμού ή χειραγώγησης πρέπει να αποφεύγεται και η πολιτισμική, κοινωνική και προσωπική ποικιλομορφία των συμμετεχόντων πρέπει να γίνεται σεβαστή, αναγνωρίζοντας και εκτιμώντας τις ατομικές τους οπτικές γωνίες και περιβάλλοντα.

Τέλος, όσον αφορά το δείγμα, αυτό διέπεται από πέντε εκπαιδευτικούς που αξιοποιούν το εγχειρίδιο “Μαργαρίτα” και από πέντε εκπαιδευτικούς, που αξιοποιούν το εγχειρίδιο “Πράγματα και γράμματα”. Οι εκπαιδευτικοί είναι νηπιαγωγοί ή εργαζόμενοι/ες στις δυο πρώτες δημοτικές τάξεις.

Κεφάλαιο 5

5. Αποτελέσματα έρευνας

5.1. Δημογραφικά δεδομένα

Στην παρούσα έρευνα, συμμετείχαν δέκα εκπαιδευτικοί – πέντε εκ των οποίων ασχολούνται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (και αξιοποιούν το εγχειρίδιο “Μαργαρίτα”) και επίσης, πέντε εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ασχολούνται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (και επομένως, αξιοποιούν το εγχειρίδιο με τίτλο “Πράγματα και γράμματα”, αντίστοιχα).

Ο Πίνακας 1.1. – 1.2. παρουσιάζει την ανάλυση των δημογραφικών δεδομένων στο δείγμα, με βάση την οριζόντια και κάθετη κωδικοποίηση της ανάλυσης δεδομένων. Επισημαίνεται ότι με την παράθεση κάθε απάντησης, δίνεται ένα ψευδώνυμο για κάθε και καθεμία συμμετέχοντα/ουσα.

Πίνακας 1.1.

Δημογραφικά δεδομένα ομάδας εκπαιδευτικών “Μαργαρίτα”

Φύλο	Άνδρας (Γιάννης)
	Γυναίκα (Κατερίνα)
	Γυναίκα (Ευδοκία)
	Γυναίκα (Ράνια)
	Άνδρας (Πάνος)
Ηλικία	50 ετών και άνω (Γιάννης)
	47 ετών (Κατερίνα)
	48 ετών (Ευδοκία)
	50 ετών και άνω (Ράνια)
	50 ετών και άνω (Πάνος)

Βαθμίδα εργασίας	Νηπιαγωγείο (Γιάννης)
	Νηπιαγωγείο (Κατερίνα)
	Α' Δημοτικού (Ευδοκία)
	Α' Δημοτικού (Ράνια)
	Β' Δημοτικού (Πάνος)

Πίνακας 1.2.

Δημογραφικά δεδομένα ομάδας εκπαιδευτικών “Πράγματα και γράμματα”

Φύλο	Γυναίκα (Κωνσταντίνα)
	Γυναίκα (Μαριάννα)
	Γυναίκα (Βαρβάρα)
	Γυναίκα (Καλλιόπη)
	Άνδρας (Δημήτρης)
Ηλικία	50 ετών και άνω (Κωνσταντίνα)
	50 ετών και άνω (Μαριάννα)
	50 ετών και άνω (Βαρβάρα)
	48 ετών (Καλλιόπη)
	46 ετών (Δημήτρης)
Βαθμίδα εργασίας	Νηπιαγωγείο (Κωνσταντίνα)
	Α' Δημοτικού (Μαριάννα)
	Νηπιαγωγείο (Βαρβάρα)
	Β' Δημοτικού (Καλλιόπη)
	Β' Δημοτικού (Δημήτρης)

5.2 Θεματική ανάλυση περιεχομένου ομάδας “Μαργαρίτας”

Στην παρούσα έρευνα, οι συνεντευξιαζόμενοι της ομάδας “Μαργαρίτα” συζήτησαν για το κατά πόσο αξιοποιούν το δικό τους διδακτικό υλικό, και το διδακτικό υλικό από την “Μαργαρίτα”:

Από την εμπειρία μου, χρησιμοποιώ συνδυασμό του σχολικού βιβλίου “Μαργαρίτα” και δικού μου διδακτικού υλικού. Το εγχειρίδιο μου παρέχει μια βάση περιεχομένου και δραστηριοτήτων που είναι κατάλληλες για την ηλικία των μαθητών μου. Ωστόσο, θεωρώ σημαντικό να συμπληρώσω το βιβλίο με δικά μου υλικά ώστε να προσαρμόσω τα μαθήματα στις ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών μου. Για παράδειγμα, δημιουργώ δραστηριότητες που χρησιμοποιούν την κουλτούρα και την εμπειρία των μαθητών μου ή μπορώ να χρησιμοποιήσω υλικά που είναι πιο χειριστικά και οπτικά (Γιάννης).

Γενικά χρησιμοποιώ το δικό μου διδακτικό υλικό περισσότερο από το σχολικό βιβλίο “Μαργαρίτα”. Ενώ το εγχειρίδιο είναι μια πολύτιμη πηγή, πιστεύω ότι το δικό μου διδακτικό υλικό μου επιτρέπει να είμαι πιο δημιουργική και ευέλικτη. Μπορώ να προσαρμόσω τις δραστηριότητές μου στις ατομικές ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών μου και μπορώ επίσης να χρησιμοποιήσω μια ποικιλία υλικών για να κάνω τα μαθήματα πιο ελκυστικά (Κατερίνα).

Η ποσότητα της ύλης από το σχολικό βιβλίο “Μαργαρίτα” που χρησιμοποιώ ποικίλλει ανάλογα με την ενότητα που διδάσκω. Ορισμένες ενότητες είναι καλύτερα σχεδιασμένες από άλλες και μου παρέχουν περισσότερες δραστηριότητες που μπορώ να χρησιμοποιήσω στην τάξη. Ωστόσο, προσπαθώ πάντα να συμπληρώνω το σχολικό βιβλίο με δικά μου υλικά για να διασφαλίσω ότι οι μαθητές μου μαθαίνουν αποτελεσματικά (Ευδοκία).

Σπάνια χρησιμοποιώ το σχολικό βιβλίο “Μαργαρίτα” στην τάξη μου. Πιστεύω ότι το δικό μου διδακτικό υλικό είναι πιο αποτελεσματικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Τα υλικά μου έχουν σχεδιαστεί ειδικά για την ηλικία και το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών μου και είναι επίσης πιο ελκυστικά και διασκεδαστικά (Ράνια).

Δεν χρησιμοποιώ το σχολικό βιβλίο “Μαργαρίτα” στην τάξη μου. Πιστεύω ότι είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν το δικό τους διδακτικό υλικό που να ταιριάζει στις συγκεκριμένες ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών τους. Το υλικό μου έχει σχεδιαστεί για να ενθαρρύνει τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού και της εξερεύνησης και πιστεύω ότι αυτή είναι η πιο αποτελεσματική προσέγγιση για τη διδασκαλία μικρών παιδιών (Πάνος).

Στην παρούσα έρευνα, οι συνεντευξιαζόμενοι της ομάδας “Μαργαρίτα” συζήτησαν για τα είδη των ασκήσεων και διδακτικού υλικού γενικότερα, που προτιμούν με βάση το οικείο εγχειρίδιο:

Μου αρέσουν πολύ οι ασκήσεις αντιστοίχισης εικόνων με λέξεις και οι πολλαπλές επιλογές. Νομίζω ότι είναι πολύ χρήσιμα για τα μικρά παιδιά να μάθουν λεξιλόγιο με διασκεδαστικό και οπτικό τρόπο. Μου αρέσουν οι ασκήσεις συμπλήρωσης προτάσεων με τις λέξεις που λείπουν, καθώς βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τη δομή των ελληνικών προτάσεων (Γιάννης).

Προτιμώ ασκήσεις που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή των παιδιών, όπως παιχνίδια ρόλων και τραγούδια. Πιστεύω ότι αυτές οι ασκήσεις είναι πιο αποτελεσματικές για να μάθουν τα παιδιά τη γλώσσα φυσικά και αυθόρμητα, αν και δεν υπάρχουν πολύ σε αυτό το εγχειρίδιο, για αυτό δηλαδή και δεν το πολυχρησιμοποιώ (Κατερίνα).

Πιστεύω ότι οι ασκήσεις φωναχτά είναι πολύ σημαντικές για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών. Για το λόγο αυτό μου αρέσουν πολύ οι ιστορίες και οι ιστορίες που περιλαμβάνονται στο βιβλίο. Βρίσκω επίσης χρήσιμες ασκήσεις κατανόησης ακρόασης όπως αυτές που ζητούν από τα παιδιά να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με αυτά που έχουν ακούσει και γενικότερα οι ασκήσεις με τη συμπλήρωση κενών (Ευδοκία).

Εκτιμώ πραγματικά τις ασκήσεις που βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν τις δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας τους, όπως οι ασκήσεις συζήτησης και αφήγησης ιστοριών. Πιστεύω ότι αυτές οι ασκήσεις είναι απαραίτητες για να μπορούν τα παιδιά να λειτουργούν με αυτοπεποίθηση σε πραγματικές καταστάσεις. Μου αρέσουν επίσης οι ασκήσεις που ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα όπως είναι η διατύπωση νέων προτάσεων (Ράνια).

Βρίσκω πολύ χρήσιμες ασκήσεις που ενσωματώνουν διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες, όπως ασκήσεις που ζητούν από τα παιδιά να διαβάσουν ένα κείμενο, να το κατανοήσουν και μετά να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με αυτό συμπληρώνοντας κενά (Πάνος).

Στην παρούσα έρευνα, οι συνεντευξιαζόμενοι της ομάδας “Μαργαρίτα” έκαναν ορισμένους σχολιασμούς για την αποτελεσματικότητα του οικείου εγχειριδίου ως προς την συντακτική, τη γραμματική και ορθογραφική διδασκαλία των ελληνικών, ως ξένης γλώσσας στα μικρά παιδιά:

Η αποτελεσματικότητα του βιβλίου ως προς τη σύνταξη, τη γραμματική και την ορθογραφία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε μικρά παιδιά εξαρτάται κατά τη γνώμη μου, σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα των δασκάλων να προσαρμόζουν και να παρουσιάζουν την ύλη με τρόπο προσιτό

και ελκυστικό, χρησιμοποιώντας παιδαγωγικές στρατηγικές κατάλληλες για το επίπεδο γνωστικής τους ανάπτυξης (Γιάννης).

Θεωρώ ότι το σχολικό βιβλίο μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για την εισαγωγή βασικών εννοιών σύνταξης, γραμματικής και ορθογραφίας της ελληνικής στα μικρά παιδιά, αρκεί να συμπληρώνεται με πρακτικές δραστηριότητες, παιχνίδια και διαδραστικές ασκήσεις που ενισχύουν τη γνώση σε ένα παιχνιδιάρικο και σημαντικό (Κατερίνα).

Η αποτελεσματικότητα του σχολικού βιβλίου στη διδασκαλία της ελληνικής σε μικρά παιδιά εξαρτάται για εμένα, από την ικανότητα των δασκάλων να συνθέτουν και να συσχετίζουν το γραμματικό και ορθογραφικό περιεχόμενο με καθημερινές καταστάσεις, ιστορίες, τραγούδια ή άλλους πόρους που διεγείρουν το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των παιδιών για τη γλώσσα και όχι από το περιεχόμενο του αυτό καθ' αυτό (Ευδοκία).

Είναι σημαντικό να έχουμε κατά νου ότι η διδασκαλία της ελληνικής γραμματικής και ορθογραφίας στα μικρά παιδιά πρέπει να είναι σταδιακή, προοδευτική και προσαρμοσμένη στο επίπεδο κατανόησής τους, αποφεύγοντας την υπερφόρτωσή τους με αφηρημένες ή σύνθετες πληροφορίες που μπορεί να προκαλούν σύγχυση ή απογοήτευση, και κατά τη γνώμη μου το βιβλίο αυτό έχει πολλές πληροφορίες που είναι γενικότερα αχρείαστες (Ράνια).

Η αποτελεσματικότητα του σχολικού βιβλίου ως προς τη σύνταξη, τη γραμματική και την ορθογραφία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε μικρά παιδιά είναι καλή αλλά μπορεί να ενισχυθεί με την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας, την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία και τέτοια πράγματα (Πάνος).

5.3 Θεματική ανάλυση περιεχομένου ομάδας “Πράγματα και γράμματα”

Στην παρούσα έρευνα, οι συνεντευξιαζόμενοι της ομάδας “Πράγματα και γράμματα” συζήτησαν για το κατά πόσο αξιοποιούν το δικό τους διδακτικό υλικό και το υλικό από το εγχειρίδιο:

Χρησιμοποιώ κυρίως το δικό μου διδακτικό υλικό γιατί μου επιτρέπει να προσαρμόζω τα μαθήματα στις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών μου. Αν και το βιβλίο “Πράγματα και Γράμματα” είναι χρήσιμο ως αναφορά, νιώθω ότι το υλικό μου είναι πιο αποτελεσματικό στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών για την εκμάθηση της ελληνικής (Κωνσταντίνα).

Προτιμώ να χρησιμοποιώ το δικό μου διδακτικό υλικό αντί για το εγχειρίδιο “Πράγματα και Γράμματα” γιατί μπορώ να συμπεριλάβω πιο δυναμικές και δημιουργικές δραστηριότητες που ταιριάζουν καλύτερα στο αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, μου επιτρέπει να εξατομικεύω τα μαθήματα σύμφωνα με τις προτιμήσεις και τα στυλ μάθησης των μαθητών μου, ανάλογα βέβαια και τα ενδιαφέροντά τους (Μαριάννα).

Αν και το βιβλίο “Πράγματα και Γράμματα” παρέχει μια στέρεη δομή και περιεχόμενο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, προτιμώ να χρησιμοποιώ το δικό μου διδακτικό υλικό. Πιστεύω ότι οι εξατομικευμένοι πόροι μου είναι οι πλέον κατάλληλοι για να ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και να διευκολύνουν ένα πιο διαδραστικό και διασκεδαστικό περιβάλλον μάθησης (Βαρβάρα).

Κλίνω περισσότερο στη χρήση του δικού μου διδακτικού υλικού παρά του εγχειριδίου “Πράγματα και Γράμματα” επειδή μου δίνει την ευελιξία να προσαρμόσω τα μαθήματα στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και ανάγκες της προσχολικής τάξης (Καλλιόπη).

Παρά τη χρησιμότητα του βιβλίου ως υποστηρικτικό πόρο, προτιμώ να σχεδιάζω και να χρησιμοποιώ το δικό μου διδακτικό υλικό στην προσχολική τάξη. Αυτό μου επιτρέπει να ενσωματώσω παιχνιδιάρικα στοιχεία και εμπειρίες που εμπλουτίζουν τη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών και προάγουν την ολοκληρωμένη ανάπτυξή τους (Δημήτρης).

Στην παρούσα έρευνα, οι συνεντευξιαζόμενοι της ομάδας “Πράγματα και γράμματα” συζήτησαν για τα είδη των ασκήσεων και διδακτικού υλικού, που προτιμούν με βάση το εγχειρίδιο:

Προτιμώ ασκήσεις πολλαπλής επιλογής καθώς είναι πιο εύκολο για μένα για τα μικρά παιδιά να εντοπίσουν τη σωστή απάντηση από τις επιλογές που παρέχονται. Πιστεύω ότι αυτού του είδους οι ασκήσεις επιτρέπουν να αξιολογήσω πιο γρήγορα τις γνώσεις των παιδιών και την κατανόηση των εννοιών που παρουσιάζονται στο σχολικό βιβλίο. Επίσης, έχοντας πολλές επιλογές για να διαλέξουν τα παιδιά, νιώθω ότι έχουν περισσότερες πιθανότητες να το κάνουν σωστά ακόμα κι αν έχουν αμφιβολίες για τη σωστή απάντηση (Κωνσταντίνα).

Κλίνω προς τις ασκήσεις που συμπληρώνουν το κενό, καθώς με βοηθούν να θυμάται κανείς και να εφαρμόζουν καλύτερα το λεξιλόγιο και τη γραμματική (Μαριάννα).

Από την εμπειρία μου, μου αρέσουν τόσο οι ασκήσεις πολλαπλής επιλογής όσο και οι ασκήσεις συμπλήρωσης του κενού, καθώς πιστεύω ότι και οι δύο τύποι ασκήσεων συμπληρώνουν αποτελεσματικά τη μάθηση των μικρών παιδιών. Οι ασκήσεις πολλαπλής επιλογής επιτρέπουν μια γρήγορη και αντικειμενική αξιολόγηση των γνώσεων, ενώ οι ασκήσεις συμπλήρωσης του κενού βοηθούν στην πρακτική εφαρμογή των εννοιών (Βαρβάρα).

Προτιμώ τις ασκήσεις πολλαπλών επιλογών όταν θέλω να αναθεωρήσουν τα παιδιά γρήγορα βασικές έννοιες, αλλά θεωρώ ότι οι ασκήσεις συμπλήρωσης του κενού είναι πιο χρήσιμες και προκλητικές για να εμβαθύνουν τα παιδιά στην κατανόησή τους (Καλλιόπη).

Γενικά, απολαμβάνω περισσότερο τις ασκήσεις συμπλήρωσης του κενού, καθώς νιώθω ότι στα παιδιά αναγκάζουν να σκεφτούν πιο κριτικά και στοχαστικά (Δημήτρης).

Στην παρούσα έρευνα, οι συνεντευξιαζόμενοι της ομάδας “Πράγματα και γράμματα” έκαναν ορισμένους σχολιασμούς για την αποτελεσματικότητα του οικείου εγχειριδίου ως προς την συντακτική, τη γραμματική και ορθογραφική διδασκαλία των ελληνικών, ως δεύτερης γλώσσας:

Πιστεύω ότι το εγχειρίδιο αυτό είναι μια πολύ αποτελεσματική πηγή για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μικρά παιδιά, επειδή έχει σχεδιαστεί με τρόπο που εισάγει τη γλώσσα με παιχνιδιάρικο και προσιτό τρόπο, χρησιμοποιώντας δραστηριότητες που τραβούν το ενδιαφέρον των παιδιών (Κωνσταντίνα).

Το εγχειρίδιο είναι χρήσιμο, αλλά νομίζω ότι θα μπορούσε να βελτιωθεί σχετικά με την προσαρμοστικότητα σε διαφορετικά επίπεδα δεξιοτήτων. Μερικά παιδιά προχωρούν γρηγορότερα από άλλα και θα ήταν ωφέλιμο να υπάρχουν περισσότερες επιλογές διαφοροποίησης εντός της ύλης (Μαριάννα).

Από τη δική μου οπτική γωνία, το εγχειρίδιο είναι αποτελεσματικό ως ένα βαθμό, καθώς παρέχει μια καλή βάση για την εκμάθηση της ελληνικής. Ωστόσο, πιστεύω ότι η συμπερίληψη περισσότερων οπτικοακουστικών πόρων θα μπορούσε να κάνει τη μάθηση πιο δυναμική και αποτελεσματική για μικρά παιδιά (Βαρβάρα).

Δεν είμαι απόλυτα πεπεισμένη για την αποτελεσματικότητα του εγχειριδίου αυτού, για μικρά παιδιά. Αν και το περιεχόμενο είναι συμπαγές, πιστεύω ότι η δομή του βιβλίου θα μπορούσε να είναι πιο διαδραστική και λιγότερο παραδοσιακή για να τραβήξει καλύτερα την προσοχή των μικρών παιδιών για τη μάθησή τους (Καλλιόπη).

Κατά τη γνώμη μου, το εγχειρίδιο είναι αρκετά πλήρες και αποτελεσματικό για τη διδασκαλία της ελληνικής. Ωστόσο, θα ήθελα να δω μια μεγαλύτερη ενσωμάτωση πολιτιστικών δραστηριοτήτων που επιτρέπουν στα παιδιά να κατανοούν όχι μόνο τη γλώσσα, αλλά και τον ελληνικό πολιτισμό, κάτι που σίγουρα θα βοηθήσει στον εμπλουτισμό τους (Δημήτρης).

Συζήτηση και Συμπεράσματα

Οι απαντήσεις που δίνονται παραπάνω ποικίλλουν ως προς τον βαθμό στον οποίο ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί το εγχειρίδιο “Μαργαρίτα». Η πρώτη απάντηση δείχνει ότι ο δάσκαλος χρησιμοποιεί έναν συνδυασμό του σχολικού βιβλίου και του δικού του διδακτικού υλικού, ενώ η τελευταία απάντηση δείχνει ότι ο δάσκαλος δεν χρησιμοποιεί καθόλου το σχολικό βιβλίο. Οι ενδιάμεσες απαντήσεις ποικίλλουν ως προς την έμφαση που δίνεται στη χρήση του σχολικού βιβλίου σε σχέση με το διδακτικό υλικό του ίδιου του δασκάλου. Αυτές οι παραλλαγές αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα ότι δεν υπάρχει μια ενιαία προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Baker, 2001). Η ποσότητα του υλικού σχολικού βιβλίου που χρησιμοποιεί ένας δάσκαλος θα εξαρτηθεί από τη δική του εμπειρία, τη διδασκαλία της φιλοσοφίας και τις ανάγκες των μαθητών του/της (Διακουμή και συνεργάτες, 2006).

Στις απαντήσεις που δόθηκαν από εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας τονίζεται σταθερά η προτίμηση στη χρήση δικού τους διδακτικού υλικού αντί του σχολικού βιβλίου “Πράγματα και γράμματα”, όπως και της “Μαργαρίτας”. Αυτή η επιλογή δικαιολογείται κυρίως από την ικανότητα εξατομίκευσης που προσφέρει το υλικό που σχεδιάστηκε από τους ίδιους τους καθηγητές, επιτρέποντάς τους να προσαρμόσουν τα μαθήματα στις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών και να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους για μάθηση. Αν και είναι πολύτιμο να έχουμε ένα εγχειρίδιο ως οδηγό και αναφορά, η δημιουργικότητα και η ευελιξία που παρέχεται από το εξατομικευμένο διδακτικό υλικό φαίνεται να είναι θεμελιώδεις πτυχές για τους δασκάλους προσχολικής ηλικίας στην παιδαγωγική τους πρακτική (Γούτσος, Σηφianού & Γεωργακοπούλου, 2006). Αυτή η τάση αντανακλά τη σημασία της εξατομίκευσης και της προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης των παιδιών (Κάντζου, Μανώλη, Μούτη & Παπαδοπούλου, 2017). Όσον αφορά τη βελτίωση, θα ήταν ενδιαφέρον οι εκπαιδευτικοί να μπορούσαν να βρουν μια ισορροπία μεταξύ της χρήσης του υλικού κειμένου και των δικών τους πόρων, ενσωματώνοντας τα καλύτερα και των δύο στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους. Αυτό θα μπορούσε να εμπλουτίσει τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών συνδυάζοντας τη δομή και το περιεχόμενο του βιβλίου με τη δημιουργικότητα και την εξατομίκευση του υλικού που σχεδίασαν.

Οι απαντήσεις των δασκάλων προσχολικής ηλικίας στην ερώτηση για τις αγαπημένες τους ασκήσεις με βάση το εγχειρίδιο “Μαργαρίτα” αποκαλύπτουν μια μεγάλη ποικιλία προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Οι δάσκαλοι εκτιμούν διαφορετικούς τύπους ασκήσεων, αντανακλώντας την ποικιλομορφία των μορφών μάθησης των μικρών παιδιών. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στη σημασία των ασκήσεων που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών. Αυτό συνάδει με τις βέλτιστες πρακτικές στη διδασκαλία γλωσσών, οι οποίες τονίζουν την ανάγκη δημιουργίας ενός δυναμικού και παρακινητικού περιβάλλοντος μάθησης. Είναι επίσης αξιοσημείωτο ότι οι δάσκαλοι εκτιμούν τις ασκήσεις που ενσωματώνουν διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες και συνδέουν τη γλώσσα με τον πολιτισμό. Αυτό είναι σημαντικό γιατί η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δεν είναι μόνο η εκμάθηση λέξεων και γραμματικής, αλλά και η κατανόηση του πολιτισμού της χώρας στην οποία ομιλείται.

Γενικά, οι απαντήσεις των δασκάλων προσχολικής ηλικίας παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους σχετικά με το σχολικό βιβλίο. Αυτές οι πληροφορίες μπορεί να είναι χρήσιμες για τη βελτίωση του σχολικού βιβλίου και για την ανάπτυξη πιο αποτελεσματικού διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μικρά παιδιά.

Η διδασκαλία μιας γλώσσας σε μικρά παιδιά είναι μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί έναν συνδυασμό παιδαγωγικών προσεγγίσεων, του κατάλληλου διδακτικού υλικού και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Καψάλης, Γαλάνη & Καψάλη, 2021). Στη συγκεκριμένη περίπτωση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, η χρήση ενός βιβλίου μπορεί να είναι χρήσιμη ως υποστηρικτικός πόρος, αλλά δεν θα πρέπει να είναι το μοναδικό ή το κύριο μέσο διδασκαλίας. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας να λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών, το επίπεδο προσοχής, τα ενδιαφέροντά τους και την ικανότητά τους να κατανοούν για να προσαρμόζουν το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου με δημιουργικό και δυναμικό τρόπο. Η σύνταξη, η γραμματική και η ορθογραφία της ελληνικής πρέπει να παρουσιάζονται σταδιακά, διαδοχικά και συμφραζόμενα, ώστε τα παιδιά να αφομοιώσουν τις έννοιες με ουσιαστικό και λειτουργικό τρόπο (Μαλιγκούδη, 2022). Επιπλέον, είναι σημαντικό να ενσωματωθούν πρακτικές δραστηριότητες, παιχνίδια, τραγούδια και οπτικοακουστικό υλικό που διεγείρουν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και

προάγουν την εσωτερίκευση των γλωσσικών δομών με φυσικό και ευχάριστο τρόπο. Η κοινωνική αλληλεπίδραση, η επανάληψη, η θετική ανατροφοδότηση και η θετική ενίσχυση είναι βασικά στοιχεία στη διαδικασία διδασκαλίας και εκμάθησης μιας γλώσσας σε νεαρή ηλικία. Συνοπτικά, η αποτελεσματικότητα του σχολικού βιβλίου στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε μικρά παιδιά θα εξαρτηθεί τελικά από τη δημιουργικότητα, την παιδαγωγική ευαισθησία και την προσαρμοστική ικανότητα των δασκάλων να κάνουν την εκμάθηση της γλώσσας εμπλουτιστική, ουσιαστική εμπειρία και κίνητρο για τα παιδιά.

Βλέποντας τις απαντήσεις που δόθηκαν αναφορικά με το εγχειρίδιο “Πράγματα και γράμματα”, είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας μπορεί να ποικίλλουν ως προς το είδος των ασκήσεων που προτιμούν στο σχολικό βιβλίο “Μαργαρίτα”. Μερικοί δάσκαλοι μπορεί να προτιμούν τις ασκήσεις πολλαπλής επιλογής για την ευκολία και την ταχύτητά τους στον εντοπισμό των σωστών απαντήσεων, ενώ άλλοι μπορεί να ωφεληθούν περισσότερο από τις ασκήσεις συμπλήρωσης του κενού λόγω της βαθύτερης εφαρμογής της γνώσης που απαιτούν. Είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη ότι η ποικιλομορφία των προτιμήσεων μπορεί να οφείλεται σε ατομικά στυλ μάθησης, επίπεδα προηγούμενης εμπειρίας με την ελληνική γλώσσα ή ακόμα και στον τρόπο που κάθε δάσκαλος προσεγγίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση στην τάξη. Ως εκ τούτου, είναι ζωτικής σημασίας οι εκπαιδευτικοί πόροι, όπως τα εγχειρίδια αυτά, να προσφέρουν μια ποικιλία τύπων ασκήσεων για να καλύψουν τις ανάγκες και τις προτιμήσεις μιας διαφορετικής ομάδας δασκάλων και μαθητών. Τελικά, η αποτελεσματικότητα των ασκήσεων στο σχολικό βιβλίο θα εξαρτηθεί από τον τρόπο ενσωμάτωσής τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία και από τον τρόπο προσαρμογής τους στους συγκεκριμένους στόχους και στόχους κάθε εκπαιδευτικού και στο εκπαιδευτικό του πλαίσιο (Μοσχονάς, 2018). Είναι σημαντικό να ενθαρρύνεται ο συνεχής προβληματισμός σχετικά με τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη βελτιστοποίηση της χρήσης πόρων όπως τα παρόντα εγχειρίδια, και την προώθηση ουσιαστικής και εμπλουτισμένης μάθησης για όλους τους εμπλεκόμενους.

Βιβλιογραφία

- Ahmed, Y., Wagner, R. K., & Lopez, D. (2014). Developmental relations between reading and writing at the word, sentence, and text levels: A latent change score analysis. *Journal of Educational Psychology, 106*, 419–434. <https://doi.org/10.1037/a0035692>
- Alamargot, D., Morin, M.-F., & Simard-Dupuis, E. (2020). Handwriting delay in dyslexia: Children at the end of primary school still make numerous short pauses when producing letters. *Journal of Learning Disabilities, 53*(3), 163-177. <https://doi.org/10.1177/0022219420903705>
- Androulakis, G., Gkaintartzi A., Kitsiou, R., & Tsioli, S. (2017). Research-driven task-based learning for adult immigrants in times of humanitarian crisis: results from two nationwide projects in Greece. In J. C. Beacco, H. J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), *The linguistic Integration of adult migrants. Some lessons from research* (pp. 181-186). De Gruyter.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Gutenberg – Δαρδανός.
- Barany, L.K. (2016). *Language Awareness, Intercultural Awareness and Communicative Language Teaching: Towards Language Education. International Journal of Humanities and Social Sciences, 2*, 257-282. <https://doi.org/10.5281/zenodo.449883>
- Brutt-Griffler, J., & Varghese, M. (2004). *Bilingualism and Language Pedagogy*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853597565>

- Derakhshan, A., & Karimi, E. (2015). The interference of first language and second language acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(10), 2112-2117.
- Dewaele, J.-M. (2015). Bilingualism and Multilingualism. In K. Tracy, C. Ilie & T. Sandel (Eds.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. Oxford, UK: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118611463/wbielsi108>
- Hasa. (2020). Difference between first language and second language acquisition. *Pediaa*. <https://pediaa.com/difference-between-first-language-and-second-language-acquisition/#:~:text=First%20language%20acquisition%20is%20children%E2%80%99s%20acquisition%20of%20their,language%20acquisition%20is%20an%20active%20and%20conscious%20process.>
- Herrera, S., & Murry, K. (2011). *Mastering ESL and bilingual methods: Differentiated instruction for culturally and linguistically diverse (CLD) students* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Hidayati, K. H. (2018). Teaching writing to EFL learners: An investigation of challenges confronted by Indonesian teachers. *LANGKAWI: Journal of the Association for Arabic and English*, 4(1), 21-31 <https://doi.org/10.31332/lkw.v4i1.772>
- Kelly, L. (1976). *25 centuries of language teaching*. Rowley MA: Newbury House
- Kim, Y. S., Al Otaiba, S., Puranik, C., Folsom, J. S., Greulich, L., & Wagner, R. K. (2011). Componential skills of beginning writing: An exploratory study. *Learning and Individual Differences*, 21, 517–525. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.06.004>

- Kroll, J. F., Dussias, P. E., Bice, K., & Perrotti, L. (2015). Bilingualism, Mind, and Brain. *Annual Review of Linguistics*, 1, 377–394. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguist-030514-124937>
- Lyons J. (1995). Εισαγωγή στη γλωσσολογία, μτφρ. Μ. Αραποπούλου, Α. Αρχάκης κ.ά., επιμ. Γ. Καρανάσιος. Αθήνα: Πατάκης.
- Montaño-González, J. X. (2017). Learning strategies in second language acquisition. *US-China Foreign Language*, 15(8), 479-492.
- Moradi, H. (2014). An Investigation through Different Types of Bilinguals and Bilingualism. *International Journal of Humanities & Social Science Studies*, 1(2).
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Malden: Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1093/applin/aml055>
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. Oxford, GALA 2003. https://www.researchgate.net/publication/254446824_Language_learning_styles_and_strategies_An_overview
- Patel, M. F., & Jain, P. M. (2008). English language teaching: Methods, tools and techniques. Jaipur, India: Sunrise Publishers & Distributors.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 79-82.
- Rocha-Hidalgo, J., & Barr, R. (2023). Defining bilingualism in infancy and toddlerhood: A scoping review. *International Journal of Bilingualism*, 27(3), 253-274. <https://doi.org/10.1177/13670069211069067>

- Shi, H. (2017). Learning strategies and classification in education. *Institute for Learning Styles Journal*, 1(1), 24-36.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Multilingual Matters.
- Szyska, M. (2017). Pronunciation learning strategies and language anxiety: In search of an interplay. Cham, Switzerland: Springer International Publishing AG.
- Uszyńska-Jarmoc, J., & Żak, M. (2014). The first schoolbook—the tool of reproducing culture by the child or the tool of child's participation in culture? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1-18.
- Wei, L. (Ed.). (2007). *The Bilingualism Reader* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003060406>
- Αθανασίου, Λ. (2001). Γλώσσα-Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ιωάννινα: πανεπιστημιακές εκδόσεις.
- Αθανασίου, Λ. (2001). Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Στο Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Πρακτικά του Συνεδρίου: Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης γλώσσας* (Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου 2000) (σσ. xx-xx). Αθήνα: Ατραπός.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. & Ευθυμίου, Α. (2006). *Στερεότυπες εκφράσεις της νέας ελληνικής ως δεύτερης ή και ως ξένης γλώσσας: ψυχοπαιδαγωγική και διαπολιτισμική προσέγγιση*. Πατάκης.
- Αντωνοπούλου, Ν., Καρακύργιου, Μ., Παναγιωτίδου, Β. & Τσιλιμίγκα, Μ. (2006). Σχολιασμένη βιβλιογραφία της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Πατάκης.

- Αραβανή, Ε. (2019). Ερευνώντας και διερευνώντας το σχολικό εγχειρίδιο: Η μελέτη των εισαγωγικών σημειωμάτων των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 67(1), 11-25.
- Βαρλοκόστα, Σ. (2003). *Επίπεδα γλωσσομάθειας στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα*. Πατάκης.
- Γεωργιαφέντης, Μ., Λασκαράτου, Χ., Σπυρόπουλος, Β., Τσαμάδου-Jacobberger, Ε., Τσιμπλή, Ι.-Μ., Φιλιππάκη-Warburton, Ε. & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (2006). *Η σύνταξη στη μάθηση και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας στο σχολείο*. Πατάκης.
- Γεωργογιάννης, (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κοινωνικοψυχολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση – Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκαϊνταρτζή Α. (2018). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών, δίγλωσσων μαθητών & γονέων μεταναστευτικής καταγωγής γύρω από τη διγλωσσία: Μεθοδολογικά ζητήματα. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 83–94. <https://doi.org/10.12681/dial.15366>
- Γούτσος, Δ., Σηφianού, Μ. & Γεωργακοπούλου, Α. (2006). *Η ελληνική ως δεύτερη και ως ξένη γλώσσα στο σχολείο: περνώντας σταδιακά από τις λέξεις στα κείμενα*. Πατάκης.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και Προβληματισμοί Ερευνητικών Πορισμάτων*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg

- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.). (2002). Μιλώ και γράφω Ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου: Βιβλίο, Τετράδιο Δραστηριοτήτων 1, Τετράδιο Δραστηριοτήτων 2. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2004). Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση
- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.). (1999). Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.). (1999). Πράγματα και Γράμματα: Οδηγός για τη Νηπιαγωγό και το Δάσκαλο. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ
- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.). (2002). Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο: Οδηγίες για τον Εκπαιδευτικό. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.). (2002). Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο: Τετράδιο δραστηριοτήτων 2. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.). (2002). Μιλώ και γράφω Ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου: Βιβλίο, Τετράδιο Δραστηριοτήτων 1, Τετράδιο Δραστηριοτήτων 2. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.). (2004). Καθώς μεγαλώνουμε... στον κόσμο των Ελληνικών: Τετράδιο δραστηριοτήτων 2. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.). (2004). Ο Κόσμος των Ελληνικών: Οδηγίες για τον Εκπαιδευτικό. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.). (2004). Ο Κόσμος των Ελληνικών: Οδηγίες για τον Εκπαιδευτικό. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.). (2006). Καθώς μεγαλώνουμε: Οδηγίες για τον Εκπαιδευτικό. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Δενδρινού, Β. (2001). *Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Στο Πύλη για την Ελληνική γλώσσα – Θεωρία και Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας.*
https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e3/index.html

Διακουμή, Γ., Εξαδάκτυλος, Γ., Κουρμπάνη, Β., Σεκερτζή, Κ. & Τολιάς, Δ. (2006). *Διδάσκοντας τη νέα ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα: Διδακτικές προσεγγίσεις.* Ελληνοαμερικανική Ένωση.

ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε 10/04/2024
<http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?lang=el>

Κάντζου, Β., Μανώλη, Π., Μούτη, Α. & Παπαδοπούλου, Ε. (2017). Η γλωσσική εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών/ριών: μελέτη περίπτωσης στην Ελλάδα. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 18–34. <https://doi.org/10.12681/dial.15000>

Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2007). *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική.* Αθήνα: Έκφραση

Καψάλης, Γ. Δ., Γαλάνη, Α. & Καψάλη, Μ. (2021). *Ακούω ελληνικά-μαθαίνω ελληνικά.* Gutenberg.

Κοντογιάννη, Δ., & Θώμου, Π. (2022). Πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα στο ελληνικό σχολείο: Η περίπτωση των Τάξεων Υποδοχής. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 190–210.
<https://doi.org/10.12681/dial.31789>

Μαλιγκούδη, Χ. (2022). «Οι κουβέντες γίνονται ακόμη πιο ωραίες, αφού έχουμε ξεπεράσει τα εμπόδια τα γλωσσικά»: Διδάσκοντας σε μαθητές και μαθήτριες της μουσουλμανικής μειονότητας. *Διάλογοι!*, 8, 174–189.
<https://doi.org/10.12681/dial.28030>

- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης: εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg
- Μήτσης, Ν. (2004). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μοσχονάς, Σ. (2018). *Η σύνταξη στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Πατάκης.
- Μπασλής, Γ. (2006). *Εισαγωγή στη Διδασκαλία της γλώσσας, μια σύγχρονη ολιστική & επικοινωνιακή προσέγγιση*. Νεφέλη.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πολίτης, Π. (2006). Προφορικός και γραπτός λόγος. Ανακτήθηκε από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a10/index.html
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). Η ανάγνωση. Πάτρα
- Σκούρτου, Ε. (1997). *Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό: Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., & Τσοκαλίδου, Π. (2015). *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Σπυρόπουλος, Β. & Τσαγγαλίδης, Α. (2005). *Η γραμματική στη διδασκαλία των ελληνικών: Σύγκριση εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας*. Πατάκης.
- Τριάρχη-Hermann, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

Παράρτημα

Δημογραφικές ερωτήσεις:

1/ Παρακαλώ για τα πρακτικά της παρούσας συνέντευξης, δηλώστε το φύλο και την ηλικία σας.

2/ Σε ποια βαθμίδα της εκπαίδευσης εργάζεστε; Νηπιαγωγείο ή δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού;

Ερωτήσεις κυρίως μέρους:

1/ Αξιοποιείτε περισσότερο το διδακτικό υλικό που βρίσκεται στο διδακτικό εγχειρίδιο “Μαργαρίτα” – “Πράγματα και γράμματα” ή το δικό σας διδακτικό υλικό; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

2/ Ποια είδη ασκήσεων ή διδακτικού υλικού προτιμάτε να αξιοποιείτε βάσει του οικείου εγχειριδίου;

3/ Μπορείτε να κάνετε μια γενική σύνοψη της αποτελεσματικότητας κατά τη γνώμη σας, του οικείου εγχειριδίου ως προς την αξιοποίηση του για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας;