



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



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

Διπλωματική εργασία
**«Παρουσίαση και ταξινόμηση διδακτικού υλικού για μετανάστες και πρόσφυγες σε Ζ.Ε.Π.
και Δ.Υ.Ε.Π.»**

της
Τζιώρα Γλοκερίας

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

Φλώρινα, Ιούνιος 2017

Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Παλαιολόγου Νεκταρία, επιβλέπουσα στην παρούσα εργασία, για τη συνεργασία και τη βοήθεια όλο αυτό το διάστημα. Από την αρχή μέχρι την τέλος της εργασίας η επικοινωνία μας ήταν ουσιαστική και η κριτική της πάντα εποικοδομητική.

Στη συνέχεια θα ήθελα να πω ένα ευχαριστήσω τους καθηγητές του μεταπτυχιακού για τις γνώσεις που μας προσέφεραν και τα ερωτήματα που μας γέννησαν. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να αποδώσω στον υπεύθυνο καθηγητή του συγκεκριμένου Μεταπτυχιακού Προγράμματος, κ. Κωνσταντίνο Ντίνα, για τη δημιουργία και την οργάνωση του προγράμματος και για την ευκαιρία που προσέφερε σε όσους εργαζόμαστε μακριά να ολοκληρώσουμε τις μεταπτυχιακές μας σπουδές “με διευκολύνσεις, αλλά χωρίς εκπτώσεις”. Δεν θα ήθελα να παραλείψω να ευχαριστήσω και τους συμφοιτητές μου που, αν και δεν είχαμε την ευκαιρία της δια ζώσης επικοινωνίας, έκαναν τα μαθήματα πιο ενδιαφέροντα και ευχάριστα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους λίγους, αλλά καλούς, φίλους και κυρίως τους γονείς μου, Κώστα και Μαρία, και τον αδερφό μου Δημήτρη για την κατανόηση και την στήριξη που μου προσέφεραν απλόχερα τα τελευταία δύο χρόνια.

Copyright © Τζιώρα Γλυκερία, 2017

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: Τζιώνα Γλυκερία

A.E.M. : 612

Ηλεκτρονική διεύθυνση: glykatz@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2015

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Παρουσίαση και ταξινόμηση διδακτικού υλικού για μετανάστες και πρόσφυγες σε Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π.»

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

Ημερομηνία 19 - 05 - 2017

Η δηλούσα

Τζιώνα Γλυκερία

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	5
Πίνακες -γραφήματα.....	8
Περίληψη.....	9
Εισαγωγή.....	11
Επίπεδα γλωσσομάθειας.....	16
Το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης.....	17
Επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία.....	18
Ζ.Ε.Π.....	20
Δ.Υ.Ε.Π.....	22
Το βιβλίο στην εκπαίδευση.....	24
Προηγούμενες έρευνες.....	25
Υπόθεση και σκοπός της έρευνας.....	27
Ερωτήματα.....	28
Μεθοδολογία.....	28
Υλικό της Έρευνας.....	29
Παρουσίαση εγχειριδίων.....	33
Γεια σας.....	33
Γεια σας 1.....	33
Γεια σας 2.....	34
Γεια σας 3.....	35
Γεια σας 4.....	37
Διαβάζω.....	37
Διαβάζω 1.....	38
Διαβάζω 2.....	38

Διαβάζω 3.....	39
Διαβάζω 4.....	39
Πράγματα και γράμματα.....	39
Παίζω και μαθαίνω.....	40
Βλέπω και διαβάζω.....	41
Μαθαίνω να διαβάζω.....	42
Διαβάζω και γράφω.....	42
Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο.....	44
Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου.....	46
Καθώς μεγαλώνουμε.....	47
Μαργαρίτα.....	48
Μαργαρίτα 1.....	49
Μαργαρίτα 2.....	50
Μαργαρίτα 3.....	51
Μαργαρίτα 4.....	52
Μια φορά κι έναν καιρό.....	53
Μια φορά κι έναν καιρό 1.....	54
Μια φορά κι έναν καιρό 2.....	54
Μια φορά κι έναν καιρό 3.....	55
Οι πατημασιές.....	55
Πού είναι ο Φασαρίας;.....	57
Πάμε στη αγορά.....	57
Καλό ταξίδι.....	58
Αστερίας.....	59
Αστερίας 1 (α+β).....	59
Αστερίας 2.....	61
Τα νέα ελληνικά για ξενόγλωσσα παιδιά 8-12 χρονών.....	63
Ελληνική γλώσσα, τμήμα Α', "Καλημέρα".....	64
Ανοίγω το παράθυρο.....	66
Ανοίγω το παράθυρο 1α.....	66
Ανοίγω το παράθυρο 1β.....	67
Ανοίγω το παράθυρο 2.....	68

Τα πρώτα μου ελληνικά.....	69
Κριτήρια Κατηγοριοποίησης των βιβλίων σε Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π.....	71
Παρουσίαση Κατηγοριοποίησης για Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π.....	73
Διάγραμμα κατηγοριοποίησης για Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π.....	79
Κριτήρια Κατηγοριοποίησης των βιβλίων σε 5 κατηγορίες.....	80
Αρχάριο/βασικό επίπεδο.....	81
Καθημερινός λόγος.....	81
Γραμματική ή λεξιλογική εστίαση.....	82
Προχωρημένο επίπεδο.....	82
Επικοινωνιακή προσέγγιση.....	83
Παρουσίαση Κατηγοριοποίησης.....	84
Διάγραμμα κατηγοριοποίησης βιβλίων στις πέντε κατηγορίες.....	88
Διάγραμμα συνολικής κατηγοριοποίησης.....	91
Συμπεράσματα.....	92
Περιορισμοί.....	94
Προτάσεις.....	94
ΠΗΓΕΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	97
Παράρτημα.....	105

Πίνακες -γραφήματα

Πίνακας 1- επίπεδα γλωσσομάθειας του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου	17
Πίνακας 2 – κατηγοριοποίηση διδακτικού υλικού για Ζ.Ε.Π.	73
Πίνακας 3 -κατηγοριοποίηση διδακτικού υλικού για Δ.Υ.Ε.Π.	77
Διάγραμμα 1 - Κατηγοριοποίηση βιβλίων για Ζ.Ε.Π. και για Δ.Υ.Ε.Π.	79
Διάγραμμα 2 - Βιβλία για Ζ.Ε.Π. ή Δ.Υ.Ε.Π. συγκριτικά με το σύνολο των βιβλίων	79
Πίνακας 4 – Βιβλία στην κατηγορία “βασικό/αρχάριο επίπεδο”.....	84
Πίνακας 5 –Βιβλία στην κατηγορία “καθημερινός λόγος”.....	85
Πίνακας 6 - Βιβλία στην κατηγορία “γραμματική ή λεξιλογική εστίαση”	86
Πίνακας 7 - Βιβλία στην κατηγορία “προχωρημένο επίπεδο”	87
Πίνακας 8 - Βιβλία στην κατηγορία “επικοινωνιακή προσέγγιση”	87
Διάγραμμα 3 - Κατηγοριοποίηση των βιβλίων στις 5 κατηγορίες	88
Διάγραμμα 4 - Ποσοστιαία απεικόνιση της κατηγοριοποίησης των βιβλίων στις 5 κατηγορίες	89
Πίνακας 9 – Βιβλία ανά κατηγορία (συγκεντρωτική παρουσίαση).....	89
Διάγραμμα 5 - Συνολική παρουσίαση των βιβλίων	91
Πίνακας 10 – συνολική παρουσίαση των κατηγοριοποιήσεων	105

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την “παρουσίαση και ταξινόμηση διδακτικού υλικού για τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και τις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων”, όπως είναι και ο τίτλος της. Η Ελλάδα, εδώ και δεκαετίες, αποτελεί χώρα εισροής μεταναστών και τα τελευταία χρόνια με τη σύγχρονη προσφυγική κρίση και χώρα εισροής προσφύγων. Αυτή η πραγματικότητα δεν μπορούσε να μην επηρεάσει την ελληνική εκπαίδευση, καθώς είναι βασικό δικαίωμα κάθε παιδιού η σχολική εκπαίδευση. Προς αυτόν τον σκοπό έχουν ιδρυθεί στο Δημοτικό Σχολείο αντισταθμιστικές δομές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε αυτά τα παιδιά. Σε αυτή την κατεύθυνση έχουν κινηθεί και διάφορα χρηματοδοτούμενα προγράμματα, αλλά και ιδιώτες, και παρήγαγαν διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Τίθεται, όμως, το ερώτημα εάν και κατά πόσο αυτά τα εγχειρίδια είναι κατάλληλα και για όλα τα παιδιά, πρόσφυγες και μετανάστες, και αν μπορούν να ταξινομηθούν σε κάποιες κατηγορίες, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν με ευκολία να επιλέξουν το κατάλληλο για αυτούς βιβλίο. Η εργασία εστιάζεται στην μελέτη και παρουσίαση επιλεγμένου διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης και, αφού ορίσει συγκεκριμένα κριτήρια αποπειράται μία ταξινόμησή τους για Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π. και σε πέντε χρηστικές κατηγορίες και εξάγει συμπεράσματα συγκρίνοντάς τες.

Abstract

The present project deals with the «Presentation and classification of teaching material for immigrants and refugees at zones of education priority and reception infrastructures for their inclusion», as it is titled. Greece has been, since decades, a country of influx of immigrants and in the recent years due to European refugee crisis, also of refugee’s influx. These facts could not leave the greek education unaffected, while it is a basic right of every child receiving school education. For this reason, supporting educational structures for teaching greek as second/foreign language to these children are established in Elementary Education. In a similar fashion European-founded programs and individuals produced technical material for teaching greek as second/foreign language. A question is raised if and in what grade these materials are suitable for both immigrant and refugee children and also if a classification is possible, in order to facilitate teachers to choose

the most suitable book for their purposes. The aim of this project is to research and present a part of the technical material available for teaching greek as second/foreign language and, based on established criteria, attempts a classification for immigrants and refugees at zones of education priority and reception infrastructures for their inclusion and to five more categories and, finally, presents a comparison to draw conclusions.

Εισαγωγή

Η Ελλάδα είναι μία χώρα που γνωρίζει καλά το μεταναστευτικό και προσφυγικό φαινόμενο. Στεκούμενοι μόνο στη σύγχρονη ιστορία της, χωρίς να ανατρέξουμε σε όλο το διάστημα της ύπαρξής της, παρατηρούμε ότι έχει βιώσει και τα δύο φαινόμενα. Αποτέλεσε χώρα αποστολής μεταναστών, με χαρακτηριστικά μεγάλα ρεύματα προς τις Η.Π.Α. στις αρχές του 20ου αιώνα και την περίοδο 1960-1973 προς τη Γερμανία και άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Λιανός&Καβουνίδη, 2012: 1). Γνώρισε το σκληρό πρόσωπο της προσφυγιάς, εξαιτίας των εμπόλεμων συγκρούσεων και της πολιτικής αστάθειας που σφράγισε ολόκληρο τον αιώνα. Από τα τέλη της δεκαετίας του '70 μέχρι τη δεκαετία του '80 παρατηρείται αντιστροφή του μεταναστευτικού ρεύματος, με τη μορφή της παλιννόστησης (Μπάγκαβος, 2015: 227), αφού στις, μέχρι τότε, χώρες υποδοχής μεταναστών δεν υπάρχει πλέον η ανάγκη μαζικού εργατικού δυναμικού.

Το 1990 υπήρξε σημείο καμπής για την ελληνική κοινωνία, αφού από χώρα εξόδου μεταναστών μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής τους, κυρίως λόγω της καθεστωτικής αλλαγής που σημειώθηκε στις χώρες της ανατολικής Ευρώπης. Πλήθος κόσμου μετανάστευσε στην Ελλάδα αναζητώντας καλύτερες συνθήκες εργασίας και διαβίωσης. Οι μετανάστες ήρθαν, εγκαταστάθηκαν και σύντομα έφεραν και τις οικογένειές τους. Γίνονται ενεργό κομμάτι της κοινωνίας και αλλάζουν την σύνθεση του δυναμικού της χώρας. Από τότε η έλευση μεταναστών στην χώρα μας αποτελεί μία αδιάκοπη διαδικασία, μειωμένη τα τελευταία χρόνια λόγω οικονομικής κρίσης και περιορισμού των εργασιακών ευκαιριών, στην οποία, όμως, προστίθεται η αθρόα προσέλευση προσφύγων στην χώρα μας.

Τα γεγονότα αυτά δημιούργησαν την ανάγκη διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας με διαφορετικό από τον καθιερωμένο τρόπο. Ενήλικες και παιδιά που επέστρεφαν ή μετανάστευαν στην Ελλάδα έχριζαν της ανάγκης διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Η ανάγκη αυτή δικαιολογεί την παραγωγή εγχειριδίων για αυτό το σκοπό, ήδη από τη δεκαετία του '80. Όλο αυτό το διάστημα έχει παραχθεί υλικό για ομοεθνείς που διδάσκονται τη γλώσσα σε σχολεία του εξωτερικού, για παλιννοστούντες, για αλλοδαπούς που διαμένουν στην Ελλάδα, για τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, για Τσιγγανόπαιδες. Η έκδοση ανάλογων βιβλίων και λογισμικών, πλέον, συνεχίζεται μέχρι σήμερα, όπου το θέμα της διδασκαλίας της ελληνικής

γλώσσας ως ξένης γίνεται ξανά επίκαιρο με την έλευση και τη φιλοξενία μεγάλου αριθμού προσφύγων.

Αφορμή για την παρούσα έρευνα στάθηκε ο νέος αντισταθμιστικός θεσμός στην εκπαίδευση, οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων. Έχοντας δουλέψει κάποια χρόνια ως αναπληρώτρια στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας με αλλόγλωσσους μαθητές και ερχόμενη σε επαφή με μαθητές σε γενικές τάξεις που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, ανέπτυξα ενδιαφέρον στον τομέα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Αναλογιζόμενη τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε έναν νέο και τόσο ιδιαίτερο θεσμό, καθώς και το άγχος των συναδέλφων που, χωρίς προηγούμενη προετοιμασία ή συμβουλευτική, θέλουν να προσφέρουν στους μαθητές τους τα μέγιστα με έστρεψαν στη συγκεκριμένη μελέτη.

Η νέα και συνεχώς εναλλασσόμενη πραγματικότητα, καθιστά επιτακτική την ανάγκη για πλήρη ετοιμότητα από τον εκπαιδευτικό να πάρει αποφάσεις, να βρει υλικό, να διαμορφώσει τη διδασκαλία του. Ακόμη και στις περιπτώσεις που υπάρχουν ή ιδρύονται τάξεις υποδοχής και στις νεοσύστατες Δομές Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων, η στελέχωση γίνεται σε μεταγενέστερο χρόνο από την έναρξη της σχολικής χρονιάς και χωρίς εγγύηση κάλυψης όλων των αναγκών ή συνέχεια τους και τα υπόλοιπα χρόνια. Ούτως ή άλλως οι Ζ.Ε.Π., όπως και οι Δ.Υ.Ε.Π. αποτελούν χρηματοδοτούμενο πρόγραμμα του ΕΣΠΑ 2014-2020, χωρίς να διασφαλίζεται η πορεία τους με την αποχώρηση της ευρωπαϊκής χρηματοδότησης. Καταλήγω στο ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν τις δομές, όσο και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις γενικές τάξεις, έχουν την ανάγκη εύκολης πρόσβασης σε υλικό κατασκευασμένο ειδικά για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να συγκεντρώσει, να ερευνήσει και να παρουσιάσει διδακτικό υλικό για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και να επιχειρήσει μία κατηγοριοποίησή του σε καταλληλότητα για Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π., αλλά και να το ταξινομήσει σε πέντε κατηγορίες ανάλογα με το κυρίαρχο χαρακτηριστικό του βιβλίου. Αυτό ίσως αποτελέσει έναν εύχρηστο κατάλογο, στον οποίο θα μπορεί να ανατρέχει ο κάθε εκπαιδευτικός για να γνωρίσει και να επιλέξει το κατάλληλο για αυτόν εγχειρίδιο.

Τέλος, ελπίζω αυτή η σύντομη παρουσίαση να εξυπηρετήσει τους εκπαιδευτικούς γενικών τάξεων που συχνά καλούνται να διδάξουν μαθητές με διαφορετικό από το κανονικό επίπεδο γλωσσομάθειας ή ακόμη και μηδενικό, παράλληλα με την υπόλοιπη τάξη.

Μέσω της έρευνάς μου διαπίστωσα ότι υπάρχει πλήθος βιβλίων για την εκμάθηση της ελληνικής σε ομοεθνείς αλλά και μη ντόπιους μαθητές. Δυστυχώς, είναι αδύνατο σε μία τέτοιου είδους εργασία να καταγραφούν και να παρουσιαστούν όλοι οι διαθέσιμοι τίτλοι. Στην καταγραφή μου επέλεξα συγγράμματα που είναι εύκολα προσβάσιμα στους εκπαιδευτικούς, αποφεύγοντας συγγράμματα σχετικά με την ελληνική ως ξένη ή δεύτερη, τα οποία δεν υπάρχουν τυπωμένα ή ελεύθερα στο διαδίκτυο ή δεν βρίσκονται εύκολα σε βιβλιοθήκες. Αυτή ήταν και μία από τις δυσκολίες που συνάντησα στην πορεία της εργασίας μου, αφού πολλές σελίδες προγραμμάτων που διενεργήθηκαν στο παρελθόν έχουν καταργηθεί (π.χ. isocrates), άλλες δεν διαθέτουν πια ενεργά links (π.χ. 24 grammata), άλλα βιβλία δεν υπάρχουν στο διαδίκτυο ή δεν έχουν τυπωθεί (π.χ. καλώς ήρθες), ή διατίθενται μόνο προς πώληση (π.χ. Ορίστε!) και οι σχολικές βιβλιοθήκες δεν είναι ενημερωμένες με πιο σύγχρονους τίτλους. Επιπροσθέτως, το γεγονός ότι ήταν η πρώτη χρονιά που λειτούργησαν οι Δ.Υ.Ε.Π. και δεν υπήρχαν ακόμη διαθέσιμες πολλές πληροφορίες για τον σχεδιασμό, τη λειτουργία, τους μαθητές, καθώς και αποτίμηση της λειτουργίας τους, υπήρξε παράγοντας δημιουργίας αμφιβολιών για τις υποθέσεις μου.

Η διάρθρωση της εργασίας αποτελείται από διευκρίνηση του όρου “δεύτερη/ξένη γλώσσα”, παρουσίαση των επιπέδων γλωσσομάθειας που έχει ορίσει το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης και Πρόγραμμα Σπουδών της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Ακολούθως ορίζεται συνοπτικά ο όρος “επικοινωνιακή προσέγγιση” που αναφέρεται στο Πρόγραμμα Σπουδών και γίνεται αναφορά στις αντισταθμιστικές δομές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για τους αλλοδαπούς (Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π.). Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως υλικό τα βιβλία που έχουν γραφτεί για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης, για αυτό το λόγο υπογραμμίζεται η σημασία του στην εκπαιδευτική πράξη πριν γίνει μία συνοπτική αναδρομή σε προηγούμενες έρευνες στον συγκεκριμένο τομέα. Ορίζει τα ερωτήματα που την προκάλεσαν, το υλικό και τη μεθοδολογία της, για να ακολουθήσει η παρουσίαση των επιλεγμένων εγχειριδίων και η ταξινόμησή τους με βάσει κριτήρια που τέθηκαν προηγουμένως. Μετά την παρουσίαση των κατηγοριοποιήσεων, ακολουθούν τα συμπεράσματα της μελέτης και κάποιες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και κινήσεις. Η εργασία πλαισιώνεται από τη βιβλιογραφία που την στοιχειοθέτησε και το παράρτημα, όπου παρουσιάζεται η συνολική κατηγοριοποίηση των εγχειριδίων και το Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Η ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα

Η γλώσσα είναι ο ανθρώπινος κώδικας επικοινωνίας (Polley, 2011: 1), το μέσο για να σκέφτεται, να εκφράζεται, να επικοινωνεί. Η γλώσσα αποτελείται από φωνητικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό επίπεδο (Polley, 2011: 4) με εξίσου σημαντικό ρόλο να παίζει η προφορά της και διάφορα εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία στην κατασκευή μηνύματος. Δεν υπάρχει μία κοινή πανανθρώπινη γλώσσα, αλλά πολλές γλωσσικές ποικιλίες με κοινωνικά ή γεωγραφικά κριτήρια (Δελβερούδη, 2001: 1). Ένας ομιλητής μπορεί να κατέχει μία ή και περισσότερες γλώσσες κοινωνικές ή γεωγραφικές.

Οι γλώσσες κατακτώνται είτε παράλληλα είτε σε χρονική ακολουθία, ανάλογα με το αν το περιβάλλον είναι μονόγλωσσο ή δίγλωσσο, και διακρίνονται σε πρώτη, δεύτερη και ξένη γλώσσα. Συνήθως η πρώτη γλώσσα ταυτίζεται με τη μητρική, τη γλώσσα που μαθαίνει κανείς από μωρό, χωρίς όμως αυτό να είναι ο απόλυτος κανόνας, αφού υπάρχουν οι περιπτώσεις διγλωσσίας από την στιγμή της γέννησης (ταυτόχρονη διγλωσσία – simultaneous bilingualism) (Meisel, 2004: 91) ή μπορεί αργότερα να “εκτοπιστεί”, να αντικατασταθεί από κάποια άλλη γλώσσα (αφαιρετική διγλωσσία – subtractive bilingualism) (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2001). Οποιοσδήποτε άλλος κώδικας μαθαίνεται μετά τη μητρική, έπεται χρονικά και σε επάρκεια και χαρακτηρίζεται ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα (Χατζηπαναγιωτίδη, 2012: 39).

Παρόλο που υπάρχει πληθώρα μελετών και ερευνών για τις διαφορές στην εκμάθηση, τη διδασκαλία, τις στρατηγικές μάθησης ανάμεσα στην πρώτη και δεύτερη γλώσσα, δεν συμβαίνει το ίδιο για την δεύτερη και την ξένη γλώσσα. Συνηθίζουμε να τις παρουσιάζουμε μαζί, σαν να είναι ταυτόσημες έννοιες ή σαν να είναι η ξένη γλώσσα μία επέκταση της δεύτερης.

Ακόμη και οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί, δεν συγκλίνουν σε ένα κοινό συμπέρασμα, ώστε να οριστούν με ακρίβεια οι διαφορές της εκμάθησης μίας γλώσσας ως ξένης ή ως δεύτερης. Χαρακτηριστικά, ο Punchihetti θεωρεί ότι “η δεύτερη γλώσσα είναι η δεύτερη γλώσσα που κατέχει κάποιος σε επάρκεια μετά τη μητρική του” (Punchihetti, 2013: 5). Δεν τη συνδέει με χρονολογική κατάκτησή της, αλλά με τον βαθμό κατοχής της και τη σπουδαιότητα στην καθημερινότητά του ατόμου, ή ιστορικής, πολιτισμικής, πολιτικής ή οικονομικής εγγύτητας με την χώρα καταγωγής/διαμονής του. Σε αντιδιαστολή, η ξένη γλώσσα δεν έχει άμεση ή καθημερινή χρησιμότητα με τη ζωή του ατόμου, ακόμη και αν εξυπηρετεί επαγγελματικούς ή ακαδημαϊκούς σκοπούς. Ιδιαίτερος αν συνδυάζεται με απομόνωση από τον ομιλούντα πληθυσμό και

περιορισμένες ευκαιρίες έκθεσης σε αυθεντικό λόγο, τα κίνητρα του μαθητευόμενου κινούνται σε χαμηλά επίπεδα και δυσχεραίνεται η εκμάθησή της.

Το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (εφεξής θα αναφέρεται ως Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) τόσο στο θεωρητικό πλαίσιο που εξέδωσε σχετικά με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά, όσο και στην δημιουργία και ταξινόμηση του υλικού του, προβαίνει σε διάκριση της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης. Όπως αναφέρεται, η ελληνική ως δεύτερη διδάσκεται σε άτομα που κατέχουν κάποια γνώση της ελληνικής γλώσσας επικοινωνιακά και πολιτισμικά. Παρόλο που δεν διαθέτουν τις γλωσσικές δεξιότητες, διευκολύνεται η μάθησή τους λόγω της πρότερης γνώσης. Ένα ακόμη στοιχείο που ενισχύει τη σημασία της και την τοποθετεί κοντά στην πρώτη τους γλώσσα είναι ο σκοπός εκμάθησης, καθώς συνήθως υπάρχουν κοινωνικοί, πολιτισμικοί, συναισθηματικοί ή εκπαιδευτικοί σκοποί. Εάν απουσιάζουν τα παραπάνω στοιχεία, δεν παρουσιάζεται καμία γλωσσική, κοινωνική, πολιτισμική σύνδεση, αλλά προβαίνει στην εκμάθηση της γλώσσας για άλλους λόγους (ενδιαφέρον, να επωφεληθεί τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας, ομοεθνείς τέταρτης γενειάς κ.ά.) τότε μιλάμε για ξένη γλώσσα. (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 2008: 69).

Η Σκούρτου εντάσσει τη διάκριση εκμάθησης/κατάκτησης μίας γλώσσας και καταλήγει ότι η δεύτερη γλώσσα κατακτάται, καθώς έχει χρησιμότητα στην καθημερινή ζωή του ατόμου, ενώ η ξένη γλώσσα μαθαίνεται, αλλά μπορεί να μην κατακτηθεί, με μία “μελλοντική υπόσχεση” χρήσης που μπορεί να μην πραγματοποιηθεί (Σκούρτου, 2001: 100).

Ο Μοσχονάς θεωρεί ότι δεύτερη γλώσσα είναι οποιαδήποτε γλώσσα μαθαίνεται μετά την μητρική. Αλλά όταν πρέπει να διαχωρίσουμε την δεύτερη από την ξένη, τα κριτήρια που τίθενται, της “αλλογένειας” του πληθυσμού και της “κοινωνικής διγλωσσίας” (Μοσχονάς, 2003: 9) είναι εν τέλει αναποτελεσματικά και αναιρούνται. Επικαλείται τη σύγκριση και την έλλειψη ερευνητικής δραστηριότητας στο συγκεκριμένο θέμα και για αυτό προτείνει να αντικατασταθεί η διάζευξη αυτή, έστω προσωρινά, μέχρι να διαχωριστούν εμπειριστατωμένα, απλά με τον όρο “ξένη γλώσσα” (Μοσχονάς, 2003: 9).

Ωστόσο, στην παρούσα εργασία θα διατηρηθεί η διάζευξη των όρων, καθώς η πλειονότητα των εγχειριδίων δεν υιοθετεί κάποια διάκριση ανάμεσα στους δύο όρους, ούτε λαμβάνεται υπόψη στο μεγαλύτερο μέρος της ελληνικής βιβλιογραφίας (Σπυρόπουλος & Τσαγγαλίδης, 2005: 25).

Επίπεδα γλωσσομάθειας

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι μία κοινή βάση για την Ευρώπη, η οποία έχει ορίσει τι χρειάζεται να κατακτήσει όποιος μαθαίνει μία δεύτερη/ξένη γλώσσα., ώστε η επικοινωνία του να είναι αποτελεσματική (Βικιπαίδεια, 2015). Η κατάκτηση, αυτή, της ξένης γλώσσας έχει διαβαθμιστεί σε επίπεδα ανάλογα με τις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του ατόμου, ώστε να υπάρχει ένα κοινό πλαίσιο ανάμεσα στις ευρωπαϊκές γλώσσες και στον τρόπο που προετοιμάζονται και διεξάγονται τα μαθήματα, αλλά και στην πιστοποίηση της γλωσσομάθειας. Παρά τις δυσκολίες αυστηρής κατηγοριοποίησης και μέτρησης των γλωσσικών δεξιοτήτων, το Συμβούλιο της Ευρώπης κατέληξε ένα σχήμα – μη απόλυτου χαρακτήρα – τριμερούς κατάταξης με εσωτερική διαβάθμιση. Συνοπτικά παρουσιάζεται ως εξής:

Πίνακας 1

Επίπεδα γλωσσομάθειας του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου

Αυτάρκης χρήστης	Γ2	Επίπεδο Αυτάρκειας (Mastery)
	Γ1	Προχωρημένο Επίπεδο (Proficiency)
Ανεξάρτητος/Μέσος χρήστης	B2	Επίπεδο Επάρκειας (Vantage)
	B1	Βασικό Επίπεδο (threshold)
Αρχάριος/Βασικός χρήστης	A2	Εισαγωγικό Επίπεδο (Waystage)
	A1	Στοιχειώδες επίπεδο (Breakthrough)

(πηγή: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας)

Τα επίπεδα αυτά αποτέλεσαν τη βάση για τη δημιουργία των διαπιστωτικών κριτηρίων γλωσσομάθειας, που είναι απαραίτητα να συμπληρωθούν και να βαθμολογηθούν πριν τον σχηματισμό μία τάξης υποδοχής, τον ορισμό του τύπου της και την ένταξη του μαθητή σε αυτή και αντιστοιχούν με τα πιστοποιητικά γλωσσομάθειας της ελληνικής γλώσσας μετά την επιτυχή συμμετοχή στις αντίστοιχες εξετάσεις.

Το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης

Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται συνοπτικά το Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης, ενώ αυτούσιο παρατίθεται στο παράρτημα της εργασίας. Το πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας αναφέρει την αυξητική τάση φοίτησης στην ελληνική εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών, φοίτηση η οποία δεν συνοδεύεται με αισιόδοξα αποτελέσματα, αφού έρευνες επιβεβαιώνουν τη χαμηλή σχολική επίδοση και τελικά την εγκατάλειψη του σχολείου πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (σχολική διαρροή) (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, 2011: 147) . Η ανάγκη γλωσσικής υποστήριξης των μαθητών αυτών είναι προφανής.

Το πρόγραμμα σπουδών λαμβάνει ως δεδομένο ότι οι αλλοδαποί μαθητές είναι επαρκείς χρήστες της μητρικής τους γλώσσας και ότι, ενώ έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους γηγενείς συμμαθητές τους, ως σημειώνονται συγκλίσεις. Όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτου καταγωγής, ως το τέλος του Δημοτικού Σχολείου θα πρέπει να έχουν αναπτύξει και τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες της γλώσσας (πρόσληψη & παραγωγή προφορικού & γραπτού λόγου), να έχουν κατακτήσει τη γλώσσα του σχολείου, ώστε να είναι σε θέση να παρακολουθούν απρόσκοπτα όλα τα διδακτικά αντικείμενα του σχολείου και να μπορέσουν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους στο Γυμνάσιο (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, 2011: 148).

Επιχειρείται μία συνοπτική περιγραφή των ειδών διγλωσσίας που μπορεί να απαντηθούν στο σχολείο και τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της Γ2, ενώ παραδέχεται τη συνήθης τακτική ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών σε γενικές τάξεις χωρίς υποστήριξη στη μητρική και με στόχο την ανάπτυξη αποκλειστικά της ελληνικής γλώσσας (πρόγραμμα εμπύθισης) (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση: 151), ενώ η γλωσσική ενίσχυσή τους μέσω αντισταθμιστικών δομών εξαρτάται από οικονομικές και αριθμητικές προϋποθέσεις. Παρ' όλα αυτά επικαλείται την ανάγκη παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές.

Η γλωσσική ενίσχυση δεν αφορά μόνο τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες (BICS), αλλά

αποβλέπει στην κατάκτηση και της ακαδημαϊκής γλώσσας (CALPS). Η διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 βασίζεται σε διδακτικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, όπως:

- ✓ η επικοινωνιακή προσέγγιση
- ✓ η επικεντρωμένη στο μαθητή ανάλυση λαθών
- ✓ η διδασκαλία βάσει γλωσσικής επεξεργασίας και η εστίαση στον τύπο, καθώς και
- ✓ η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο

και η εκμάθησή της διευκολύνεται από τη χρήση στρατηγικών μάθησης (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση: 152).

Με την ολοκλήρωση του Δημοτικού Σχολείου οι μαθητές πρέπει να δύνανται, συνοπτικά, να επιτελέσουν με επιτυχία επικοινωνιακές πράξεις σε αυθεντικό περιβάλλον και ανταποκρινόμενοι ορθώς στο επίπεδο ύφους και την επικοινωνιακή περίσταση, να αντιλαμβάνονται και να απαντούν με δομημένο λόγο και κατάλληλο λεξιλόγιο σε θέματα καθημερινού ενδιαφέροντος, να επιχειρηματολογούν, να εκφράζονται προφορικά και γραπτά. Ακόμη, να έχουν αναπτύξει στρατηγικές μάθησης και να της χρησιμοποιούν ώστε να διευκολύνονται στη γνωστική διαδικασία και να αξιολογούν τις ικανότητές τους (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, 2011: 159-160).

Οι αντισταθμιστικές δομές που αφορούν αλλόγλωσσους μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση το σχολικό έτος 2016 – 2017 είναι οι Τάξεις Υποδοχής στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων.

Επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία

Τόσο στην περιγραφή των επιπέδων γλωσσομάθειας, όσο και στο πρόγραμμα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης συναντάμε τον όρο “επικοινωνιακά”: “επικοινωνιακές δεξιότητες”, “επικοινωνιακή περίσταση” κ.ά. Όλα αυτά είναι απόρροια της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία της γλώσσας.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία αναφέρεται και στους γλωσσικούς στόχους και στη μεθοδολογία διδασκαλίας (Savignon, 2002: 1). Θέτει στο κέντρο της διδασκαλίας τον μαθητή και την ανάγκη του να επικοινωνήσει τις ιδέες, τις σκέψεις, τις ανάγκες του, να επικοινωνήσει με τους γύρω τους. Η επικοινωνία είναι η βάση της διδασκαλίας και όλα θεμελιώνονται γύρω από την επιτυχή πραγμάτωσή της. Η στόχευση της διδασκαλίας μετακινείται από την ορθή γραμματικό-συντακτική δομή της γλώσσα-στόχου (πρώτης, δεύτερης ή ξένης) προς την εκμάθηση των κατάλληλων γλωσσικών τύπων και επιλογών για την επιτέλεση ενός επικοινωνιακού σκοπού. Η περίπτωση, το πλαίσιο κι ο συνομιλητής παίζουν καίριο ρόλο στις γλωσσικές και υφολογικές επιλογές του πομπού. Σε μία συνομιλιακή κατάσταση το άτομο έχει, επίσης, τον ρόλο του δέκτη. Θα πρέπει, λοιπόν, να είναι σε θέση να κατανοεί το μήνυμα που εκλαμβάνει και να έχει δεξιότητες διατήρησης της επικοινωνίας (Richards, 2006: 3). Η γραμματική και συντακτική ορθότητα δεν αγνοούνται, αφού είναι αναγκαίο κομμάτι της επιτυχούς μετάδοσης ενός μηνύματος (Dörnyei, 2009: 35). Μονάδα επεξεργασίας της γλώσσας δεν είναι η λέξη ή η πρόταση, αλλά ολόκληρο το κείμενο στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης περίπτωσης. Για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές όλα τα παραπάνω, είναι αναγκαίο η διδασκαλία να γίνεται με αυθεντικά κείμενα και όλες οι δραστηριότητες να αφορούν αυθεντικές κοινωνικές περιστάσεις επικοινωνίας (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2007: 19-20). Η εκμάθηση της γλώσσας γίνεται πιο ευχάριστη και ουσιαστική διαδικασία, αφού οι μαθητές βρίσκουν νόημα σε αυτή και εμπλέκονται πιο ενεργά.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση στην εκμάθηση μίας γλώσσας απαιτεί και το ανάλογο υλικό. Ιδιαίτερος στην περίπτωση μίας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, όπου το υλικό είναι μία από τις λίγες (ή και η μοναδική) προσλαμβάνουσες του μαθητή με τη γλώσσα – στόχο. Στην ελληνική βιβλιογραφία μεγάλο μέρος των βιβλίων διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας παρήχθησαν με πρόθεση των δημιουργών να υπόκεινται στις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης, ώστε να είναι πιο λειτουργικά και ουσιαστικά στη μάθηση. Στη συνέχεια της μελέτης θα αναφερθούν κάποια βασικά στοιχεία που πρέπει να περιλαμβάνει ένα τέτοιο εγχειρίδιο.

Z.E.Π.

Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

Ο θεσμός των τάξεων υποδοχής εντάχθηκε πρώτη φορά στους κόλπους της ελληνικής εκπαίδευσης το σχολικό έτος 1980-1981 με την [Υπουργική απόφαση, αρ. Φ.818-2/4139 \(Φ.Ε.Κ. 1105 τ.Β΄/4-11-1980](#), η οποία όριζε ότι οι τάξεις αυτές ιδρύονται για να υποστηρίξουν Έλληνες μαθητές από ελληνικά ή σχολεία του εξωτερικού να αφομοιώσουν την σκέψη, τη συμπεριφορά, τις γνώσεις των συνομηλίκων τους που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία και να ενταχθούν σε αυτά. Τάξεις Υποδοχής ιδρύονται και το 1994 με την υπουργική απόφαση [αρ. Φ2/378/Γ1/1124 \(Φ.Ε.Κ. 930 τ.Β΄/14-12-1994\)](#), για παιδιά που το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους δεν συνάδει με αυτό της ηλικιακής τους τάξης, συνεπώς εγγράφονται στην “παράλληλη τάξη” και διδάσκονται τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους. Οι υπουργικές αποφάσεις για τις Τάξεις Υποδοχής παύουν το 2002, για να επιστρέψουν το 2011 μέσω ευρωπαϊκής επιδότησης (ΕΣΠΑ) με την μορφή που έκτοτε συναντάμε στην εκπαίδευση μέχρι και σήμερα.

Οι τάξεις υποδοχής αφορούν μετανάστες, παλιννοστούντες και τσιγγανόπαιδες που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία και χρήζουν υποστήριξης στην ελληνική γλώσσα. Για αυτό τον σκοπό, ιδρύονται, όπου είναι αναγκαίο, Τμήματα Υποδοχής. Σύμφωνα με τα Ηνωμένα Έθνη, ως μετανάστης ορίζεται αυτός που έχει εγκαταλείψει εκουσίως τη χώρα του και έχει μετεγκατασταθεί σε μία άλλη χώρα για λόγους οικονομικούς, πολιτικούς, ακαδημαϊκούς, οικογενειακούς. Η μετεγκατάστασή του μπορεί να είναι προσωρινή (μέχρι τρεις μήνες), μακράς διαρκείας (τρεις με δώδεκα μήνες) ή μόνιμη (άνω των δώδεκα μηνών) (Περιφερειακό κέντρο πληροφόρησης των Ηνωμένων Εθνών, 2017). Συνήθως όταν αναφέρουμε τον όρο “μετανάστης” αναφερόμαστε στην τελευταία κατηγορία. Παλιννοστούντες είναι αυτοί που επιστρέφουν στην χώρα καταγωγής τους μετά από διάστημα μεγάλης απουσίας (Πύλη για την ελληνική γλώσσα, 2017) μετανάστευσης, προσφυγιάς ή ενώ ήταν υπήκοος σε άλλη χώρα, όπως συνέβη με τους περίπου 400.000 Έλληνες από την Πρώην Σοβιετική Ένωση (Halkos & Salamouris, 2003: 519).

Στα τμήματα αυτά, εφόσον δημιουργηθούν, προσλαμβάνονται αποκλειστικά αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με βάση την κατάταξή τους στον πίνακα αναπληρωτών και χωρίς περαιτέρω κριτήρια ή προσόντα. Προαπαιτούμενα για τον σχηματισμό τμήματος είναι να διαπιστωθεί η

ανάγκη υποστήριξης των μαθητών μέσω διαπιστωτικών κριτηρίων ελληνομάθειας και να διασφαλιστεί η συγκατάθεση του κηδεμόνα με ενυπόγραφη αίτηση ένταξης του μαθητή σε τμήμα υποδοχής. Απαιτούνται το λιγότερο 9 μαθητές ανά σχολική μονάδα για να δικαιολογείται η ίδρυση τμήματος και δεν πρέπει να υπερβαίνει τους 17 μαθητές. Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (εφεξής θα αναφέρεται ως Ζ.Ε.Π.) έχουν την μορφή:

- Τάξη Υποδοχής I, όπου φοιτούν μαθητές με μηδενική ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές διδάσκονται την ελληνική γλώσσα στα Τμήματα Υποδοχής και παρακολουθούν στην τάξη τους ορισμένα μαθήματα, τα οποία αποφασίζει ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου. Η φοίτηση σε αυτόν τον τύπο Τάξης Υποδοχής διαρκεί έναν χρόνο, αλλά μπορεί να επεκταθεί εάν κριθεί αναγκαίο. Στην περίπτωση που ένας μαθητής προαχθεί στον επόμενο τύπο, δεν επιτρέπεται η επιστροφή του.
- Τάξη Υποδοχής II, όπου εντάσσονται μαθητές με υψηλότερο επίπεδο ελληνομάθειας, με δυσκολίες στην ελληνική γλώσσα ή στη σχολική γλώσσα. Οι μαθητές αυτοί παρακολουθούν κάποιες φορές την εβδομάδα υποστηρικτικά μαθήματα στη γλώσσα ή στα υπόλοιπα μαθήματα στην τάξη υποδοχής και φοιτούν κανονικά και στις τάξεις τους. Σε αυτό το επίπεδο ελληνομάθειας μπορεί να λειτουργήσει και η παράλληλη ενίσχυση στην τάξη, όπου ο δάσκαλος της Τάξης Υποδοχής λειτουργεί ως δεύτερος, υποστηρικτικός εκπαιδευτικός μέσα στην γενική τάξη. Η απόφαση λαμβάνεται ανάλογα με τις ανάγκες και προς το συμφέρον των φοιτούντων μαθητών. Η παραμονή στις τάξεις υποδοχής II είναι κατ' ανώτατο όριο τα τρία χρόνια.

Αφού ιδρυθούν οι Τάξεις Υποδοχής, συντάσσεται ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων. Οι μαθητές εφοδιάζονται με εγχειρίδια, με την ίδια διαδικασία που τροφοδοτείται το σχολείο με τα σχολικά βιβλία. Μέχρι σήμερα, οι μαθητές που φοιτούν στις τάξεις υποδοχής του δημοτικού σχολείου εφοδιάζονται με τη σειρά βιβλίων “Γεια σας” και το αντίστοιχο τεύχος από την υποστηρικτική σειρά “Το μικρό μου λεξικό”.

Ο θεσμός των Ζ.Ε.Π. δεν στερείται δυσκολιών και προβλημάτων. Η ίδρυση των τμημάτων υποδοχής γίνεται με αρκετή καθυστέρηση, με αποτέλεσμα οι πρώτες προσλήψεις και συνακόλουθα η έναρξη της λειτουργίας τους, να γίνεται κατά μέσο όρο τον Νοέμβριο, χωρίς να ικανοποιούνται απαραίτητα όλες οι ανάγκες. Ακόμη και μετά την έναρξη λειτουργίας του Τμήματος Υποδοχής, συχνά ο εκπαιδευτικός καλείται να συνεισφέρει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η μέση σχολική

μονάδα σήμερα, με αποτέλεσμα να μειώνει, άτυπα, τις ώρες διδασκαλίας στο Τμήμα Υποδοχής προς κάλυψη άλλων κενών.

Οι μαθητές που φοιτούν σε αυτά τα τμήματα ανήκουν σε ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών αναγκών. Υπάρχουν αρχάριοι μαθητές που χρειάζονται εντατική γλωσσική υποστήριξη για να κατακτήσουν το βασικό επίπεδο γλωσσομάθειας, υπάρχουν, όμως, και οι μαθητές με καλύτερο γλωσσικό επίπεδο που οι ανάγκες τους είναι σε πιο ειδικές και εστιασμένες.

Συνοψίζοντας, ο εκπαιδευτικός που καλείται να χειριστεί και να καλύψει τις πολλές και διαφορετικές ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών του, δεν έχει προηγούμενη εξειδίκευση σε αυτόν τον τομέα και του χορηγείται μόνο μία σειρά βιβλίων, που πιθανώς να μην ανταπεξέρχεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του. Συνεπώς, θεωρώ ότι θα ήταν χρήσιμο να υπάρχει ένας κατάλογος παρουσίασης διαφορετικών βιβλίων για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, ώστε να εξοικονομήσει χρόνο και κόπο και να έχει τη δυνατότητα της βέλτιστης επιλογής για τον κάθε μαθητή του.

Δ.Υ.Ε.Π.

Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων

Οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (εφεξής Δ.Υ.Ε.Π.) είναι ένας νεοσύστατος αντισταθμιστικός θεσμός της ελληνικής πολιτείας, χρηματοδοτούμενος από το ΕΣΠΑ, που αφορά την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών.

Ως πρόσφυγες ορίζονται τα άτομα που εγκαταλείπουν τη χώρα καταγωγής τους/διαμονής τους εξαιτίας αιτιολογημένου φόβου δίωξης για φυλετικούς, θρησκευτικούς, εθνικούς, πολιτικούς λόγους ή απειλής της ζωής του λόγω εμπόλεμης κατάστασης και αδυναμίας παροχής προστασίας της χώρας του. Το καθεστώς του πρόσφυγα ορίστηκε πρώτη φορά το 1951 στη Γενεύη και αφορούσε τους Ευρωπαίους αιτούντες άσυλο μετά το πέρας του Β' Παγκοσμίου πολέμου (unchr, χ.η.). Η σύμβαση ονομάζεται “σύμβαση για το καθεστώς των Προσφύγων”, αλλά είναι και γνωστή ως “η σύμβαση της Γενεύης”. Η σύμβαση αυτή αναθεωρήθηκε το 1967 ώστε να αρθούν οι γεωγραφικοί περιορισμοί και παραμένει επίκαιρη έως σήμερα με τη νέα προσφυγική κρίση, κυρίως

από τη Συρία και το Ιράκ. Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες ο αριθμός των προσφύγων στην Ελλάδα μέχρι τον Φεβρουάριο του 2016 είναι 111.099, με περίπου το 1/3 να είναι παιδιά (Μπατσαλιά & Σελλά, 2016: 34, De Wal Pastoor, 2016: 108). Αντιλαμβανόμαστε, ότι η ελληνική πολιτεία δεν μπορούσε να αγνοήσει αυτόν τον αριθμό και είχε την υποχρέωση να διασφαλίσει την εκπαίδευση αυτών των παιδιών, θεσμοθετώντας τις Δ.Υ.Ε.Π..

Οι Δ.Υ.Ε.Π. λειτούργησαν πρώτη φορά το σχολικό έτος 2016-2017 σε σχολικές μονάδες κοντά σε κέντρα φιλοξενίας προσφύγων ή, κατά περίπτωση, εντός του κέντρου φιλοξενίας. Η ίδρυση και η λειτουργία τους ορίζεται με τα Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (Φ.Ε.Κ.) 2687/29.08.2016, 3049/23.09.2016 και 3502/31.10.2016. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο σκοπός ίδρυσης των Δ.Υ.Ε.Π. είναι η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στους πρόσφυγες ηλικίας 6-12 χρονών για το Δημοτικό, ενώ προβλέπονται αντίστοιχες δομές για το νηπιαγωγείο και για το Γυμνάσιο (12-15 ετών). Ο ελάχιστος αριθμός μαθητών για να σχηματιστεί τμήμα Δ.Υ.Ε.Π. είναι οι 10 μαθητές, ενώ ο ανώτερος δυνατός 20. Η φοίτηση σε αυτά τα τμήματα είναι τουλάχιστον ένα διδακτικό έτος, πριν την ένταξη των μαθητών που θα παραμείνουν στην Ελλάδα σε γενικές τάξεις, με δυνατότητα επέκτασης αν κριθεί αναγκαίο. Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα διαρκεί 20 διδακτικές περιόδους, τέσσερις ανά σχολική ημέρα, είτε η διεξαγωγή των μαθημάτων γίνεται στο πρωινό ωράριο (8:30 – 12:30) είτε σε απογευματινό (14:00 – 18:00), με δυνατότητα αναπροσαρμογής του ωραρίου, όπου χρειάζεται, χωρίς, όμως, μείωση των διδακτικών ωρών. Το ωρολόγιο πρόγραμμα περιλαμβάνει διδασκαλία Γλώσσας, Μαθηματικών, Αγγλικών, καθώς και Φυσική Αγωγή, Τ.Π.Ε. και Αισθητική Αγωγή. Το μάθημα της Γλώσσας, όπου εστιάζεται και το ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας, αντιστοιχεί σε 6 διδακτικές ώρες την εβδομάδα. Κάθε μονάδα Δ.Υ.Ε.Π. συντονίζεται από ένα υπεύθυνο, τον αποκαλούμενο Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.), ο οποίος μπορεί να είναι μόνιμος εκπαιδευτικός που πληροί μία σειρά κριτηρίων στη διαπολιτισμική αγωγή, είτε αναπληρωτής εκπαιδευτικός που διαθέτει ένα από τα κριτήρια. Η προϋπόθεση κριτηρίων δεν αφορά και την στελέχωση του διδακτικού μέρους, αφού μπορούν να διδάξουν αποσπασμένοι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είτε αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με τη σειρά κατάταξής τους στον πίνακα που διαμορφώνεται μετά από δήλωση επιθυμίας για εργασία στις Δ.Υ.Ε.Π. με πλήρες ή μειωμένο ωράριο.

Οι πληροφορίες που υπάρχουν για τις Δ.Υ.Ε.Π., πέρα από τον σχεδιασμό και την ίδρυσή τους, είναι περιορισμένες και διάχυτες, καθώς ήταν ο πρώτος χρόνος λειτουργίας τους, ο οποίος δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί για να αποτιμηθεί η κατάσταση και να αποφασιστεί αν θα συνεχιστεί ο θεσμός με ποια μορφή και υπό ποιες προϋποθέσεις. Οι προκλήσεις, η καθημερινότητα και τα προβλήματα των Δ.Υ.Ε.Π. αποτελούν terra incognita για την ελληνική εκπαίδευση και ιδίως για τον εκπαιδευτικό που κατά κύριο λόγο είναι αναπληρωτής με μικρή ή καμία εμπειρία στην εκπαίδευση. Για αυτό το λόγο θεωρώ ότι μία τέτοια συγκέντρωση και κατηγοριοποίηση θα φανεί βοηθητική στο έργο αυτών των ανθρώπων που καλούνται να καταβάλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για να βοηθήσουν αυτούς τους μαθητές.

Το βιβλίο στην εκπαίδευση

Το εγχειρίδιο στη διδασκαλία της γλώσσας είναι από τα παλιότερα και σημαντικότερα μέσα διδασκαλίας. Είναι ιδιάζουσας σημασίας, τόσο για τον εκπαιδευτικό, αφού είναι ο οδηγός του για τον καθορισμό των στόχων του και την οργάνωση της διδασκαλίας του, όσο και για τον μαθητή, αλλά και για την εκπαιδευτική διαδικασία, αφού διάφορες έρευνες καταλήγουν ότι το μεγαλύτερο κομμάτι της διδασκαλίας κινείται γύρω από το διδακτικό εγχειρίδιο (Ξανθόπουλος, 2010: 40). Η βαρύτητα του στην ελληνική και κυπριακή εκπαίδευση είναι πολύ μεγάλη, αφού σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, είναι ένα συγκεκριμένο εγχειρίδιο ανά μάθημα το οποίο κατέχει κεντρικό ρόλο στη διδασκαλία (Ξωχέλλης, 2009: 27). Η φιλοσοφία του πολλαπλού εγχειριδίου ή της πιο ανακαλυπτικής μάθησης δεν έχει υιοθετηθεί από την ελληνική εκπαίδευση. Το βιβλίο αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για τον μαθητή καθώς παρέχει γνώση πολυτροπικά με δυνατότητα να ανατρέξουν σε αυτό σε ανύποπτη στιγμή στον προσωπικό τους χώρο και χρόνο, να επαναλάβουν, να ελέγξουν. Το βιβλίο βοηθά τον μαθητή να αναπτύξει κίνητρα, είναι το μέσο του για εμπέδωση, κατανόηση, αυτόνομη μάθηση. Ιδιαίτερος στην περίπτωση μαθητών μεταναστευτικού προφίλ ή των προσφύγων μαθητών “η καταλληλότητα των διδακτικών εγχειριδίων είναι βασικός παράγοντας για την επιτυχία ενός προγράμματος εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης” (Σολέα, 2012: 398), αφού πέρα από τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, επιτελεί και έναν άλλο πολύ σπουδαίο ρόλο, αυτό της γνωριμίας με τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα, την κουλτούρα της χώρας

υποδοχής (Ξωχέλλης, 2008: 95). Η εξωτερική μορφή, το περιεχόμενο, η παρουσίαση και η διάταξή του, η εικονογράφηση συνθέτουν τον αγωγό πρόσληψης της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού.

Ο χαρακτηρισμός “σχολικό εγχειρίδιο” σκοπίμως αποφεύχθηκε, καθώς στην περίπτωση της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στην ελληνική εκπαίδευση δεν υπάρχει επίσημο, δεσμευτικό εγχειρίδιο, δημιουργημένο για τη σχολική τάξη ή για τις αντισταθμιστικές δομές. Είναι απότοκα προγραμμάτων (π.χ. του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων») ή διαπολιτισμικών κέντρων (σειρά “Πες το ελληνικά” του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης), είτε ιδιωτικές απόπειρες. Παρόλο που για τις Τάξεις Υποδοχής παρέχεται εγχειρίδιο για τη διευκόλυνση της διδασκαλίας, δεν θα το χαρακτήριζα σχολικό με την έννοια που κατέχει στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου. Ωστόσο, η αξία του στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν μειώνεται στο ελάχιστο, καθώς εξακολουθεί να αποτελεί τη βάση της διδασκαλίας και ένας κοινός τόπος ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή.

Προηγούμενες έρευνες

Η παραγωγή των εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι εντυπωσιακή. Οι μεταβολές του πληθυσμού που σημειώθηκαν με τα μεταναστευτικά κύματα γέννησαν την ανάγκη παραγωγής τους και το όνειρο της ενωμένης Ευρώπης και της διάδοσης των γλωσσών έφερε και την απαραίτητη χρηματοδότηση και τη δημιουργία δομών προς αυτό τον σκοπό (Χατζησαββίδης, 2001: 1).

Παρά την πληθώρα βιβλίων, διαπιστώνεται έλλειψη ερευνητικής εμπειρίας και συγκριτικών και αξιολογικών ερευνών. Ενώ υπάρχουν πολλές παρουσιάσεις και αξιολογήσεις μεμονωμένων βιβλίων ή σειρών (ενδεικτικά Σιμόπουλος & Παθιάκη, 2009 “Ελληνικά Α”, Χατζηδάκη 2014 “Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη διασπορά: το εγχειρίδιο Βήματα μπροστά 3”), όπως και αξιολογήσεις υλικών συγκεκριμένων προγραμμάτων (ενδεικτικά Κίτσα, 2003 “Διδακτική αξιοποίηση των διδακτικών εγχειριδίων του σχολείου νέας ελληνικής γλώσσα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης”, Αντωνοπούλου & Λυκίδη, 2010 “Κριτήρια συγγραφής των διδακτικών εγχειριδίων του Π. Ε. Μ. για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη Β’ τάξη

Δημοτικού”)

(Κούνελη,

2015),

οι συλλογικές αξιολογήσεις είναι εμφανώς περιορισμένες, παρόλο που σε προηγούμενες μελέτες έχει τονιστεί η χρησιμότητά τους (π.χ. Σπυρόπουλος & Τσαγγαλίδης, 2005: 9). Στις λίγες μελέτες που υπάρχουν, συχνά οι μελετητές ολισθαίνουν στην αναπαραγωγή των διακηρύξεων των συγγραφέων, χωρίς ουσιαστική κριτική και αξιολογική ματιά (Μοσχονάς, 2006: 43, Κούνελη, 2015: 208). Εν μέρει δικαιολογείται λόγω της χρηματοδότησης που δίνεται για εξιδεικευμένες ομάδες – στόχους (π.χ. Τσιγγανόπαιδες, ομοεθνείς ή μουσουλμάνοι της Θράκης), στερόντας από τα εγχειρίδια έναν πιο καθολικό χαρακτήρα και κάνοντάς τα δύσκολο να συγκριθούν μεταξύ τους. Παράλληλα, ενώ ο σκοπός διαφέρει, παρατηρείται μεγάλη ομοιότητα στη φιλοσοφία και στη διάταξη του υλικού (Μοσχονάς, 2006: 45).

Μία από τις μελέτες που έχουν διεξαχθεί και δημοσιευτεί είναι αυτή των Σπυρόπουλου & Τσαγγαλίδη (2005). Στη μελέτη τους παρουσιάζονται είκοσι δύο βιβλία για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης, δίνοντας έμφαση στη γραμματική που περιλαμβάνουν (φαινόμενα, διάταξη, διαβάθμιση, προσέγγιση, ασκήσεις) και επιχειρείται μία συγκριτική παρουσίαση της γραμματικής τεσσάρων από τα επιλεγέντα εγχειρίδια. Ευελπιστούν ότι ο συγκεντρωτικός πίνακας παρουσίασης των αποτελεσμάτων της μελέτης τους θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να ενημερωθεί, να επιλέξει, να ιεραρχήσει το υλικό που εξυπηρετεί τους στόχους του και τις ανάγκες των μαθητών του (Σπυρόπουλος & Τσαγγαλίδης, 2005: 15). Η απόπειρα των Σπυρόπουλου & Τσαγγαλίδη (2005), αναφέρεται μεν συνοπτικά στα γενικά χαρακτηριστικά των εγχειριδίων, αλλά έχει συνειδητά ξεκάθαρη γραμματική εστίαση.

Η Ψάλτου – Joecey (2001) εξέδωσε μία μελέτη σχετικά με τα εγχειρίδια της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης με αφορμή το πρόγραμμα “Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων” με σκοπό την καταλληλότητά τους σε πληθυσμούς με ιδιαιτερότητες, όπως οι Μουσουλμάνοι της Θράκης. Η μελέτη αυτή ήρθε να συμπληρώσει προηγούμενη μελέτη του Κέντρου ελληνικής Γλώσσας το 1996 με υλικό τα βιβλία που κυκλοφόρησαν εκείνη την εικοσαετία (Ψάλτου – Joecey, 2001: 11). Η έρευνα περιλαμβάνει 17 εγχειρίδια, χωρίς ηλικιακό κριτήριο της ομάδας - στόχου, αρκετά από τα οποία προσφέρονται για αυτοδιδασκαλία ή διδασκαλία από απόσταση, ενώ τα περισσότερα προσφέρουν παράλληλη στήριξη στη μητρική γλώσσα των παιδιών (Ψάλτου – Joecey, 2001: 15). Από το τελευταίο συμπεραίνουμε ότι έχουν γραφτεί για ομάδες – στόχους πολύ συγκεκριμένες και είναι δύσκολο να επεκταθούν και σε άλλες. Η κριτική αυτή

επισκόπηση δεν καταλήγει σε σύγκριση μεταξύ των εγχειριδίων, σε συμπεράσματα ή προτάσεις. Μοιάζει περισσότερο με μία συλλογή μεμονομένων αξιολογήσεων βιβλίων.

Δεδομένου ότι οι Δ.Υ.Ε.Π. εντάχθηκαν φέτος για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση, είναι λογικό να μην υπάρχει κάποια μελέτη, μέχρι στιγμής, που να εξετάζει τα εγχειρίδια που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως διδακτικό υλικό.

Η παρούσα εργασία δεν έχει συγκριτικό χαρακτήρα, αλλά πρόθεση να περιγράψει αδρομερώς κάποιους από τους διαθέσιμους τίτλους διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και να επιχειρήσει μία ταξινόμησή τους βάσει καταλληλότητας για τις αντισταθμιστικές δομές του Δημοτικού Σχολείου.

Υπόθεση και σκοπός της έρευνας

Το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας στρέφεται σε βιβλία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στις ηλικιακές ομάδες του Δημοτικού σχολείου που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία της χώρας. Επιχειρείται μία συνοπτική παρουσίαση των προαναφερθέντων εγχειριδίων και ταξινόμησή τους αφενός βάσει καταλληλότητας για τις Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π. ή τις Δ.Υ.Ε.Π και αφετέρου βάσει εστίασης περιεχομένου.

Βασική επιδίωξη της παρουσίασης και κατηγοριοποίησης των εγχειριδίων είναι η διευκόλυνση του διδάσκοντος να ενημερωθεί για τους δείκτες που διέπουν/τον προσανατολισμό που έχουν τα διάφορα εγχειρίδια και να αποφασίσει ποια είναι τα κατάλληλα βοηθήματα στο έργο του, αναλόγως αν βρίσκεται σε τάξη υποδοχής Ζ.Ε.Π., σε Δ.Υ.Ε.Π. ή ακόμη και σε γενική τάξη με μαθητές που έχουν ανάγκη γλωσσικής υποστήριξης.

Θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός των Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π. δεν πρέπει να είναι περιορισμένος στη διδασκαλία του προτεινόμενου υλικού, μέχρι σήμερα το «Γεια σας», αλλά να έχει στη φαρέτρα του περισσότερες επιλογές και να χρησιμοποιεί το υλικό που ο ίδιος θεωρεί βέλτιστο ανάλογα με τις επιδιώξεις του. Άλλωστε, όπως επισημαίνουν οι Σπυρόπουλος & Τσαγγαλίδης “κανένα εγχειρίδιο δεν μπορεί να θεωρηθεί Βίβλος” (Σπυρόπουλος & Τσαγγαλίδης, 2005: 12).

Ερωτήματα

Η παρούσα εργασία αποπειράται να απαντήσει σε κάποια ερευνητικά ερωτήματα αναφορικά με τα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα που αποτέλεσαν έναυσμα για την παρούσα εργασία είναι η διερεύνηση της καταλληλότητας/χρησιμότητας των διδακτικών εγχειριδίων διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (τάξεις υποδοχής) και στις Δομές Υποστήριξης για την Εκπαίδευση των Προσφύγων, λαμβάνοντας υπόψιν τον μαθητικό πληθυσμό που φοιτά σε αυτούς τους θεσμούς, τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Επιπροσθέτως, επιχειρείται η διερεύνηση της δυνατότητας κατάταξης των προαναφερθέντων εγχειριδίων σε κατηγορίες ανάλογα με την δυνατότητα χρήσης και των βασικών χαρακτηριστικών τους.

Η κατηγοριοποίηση των εγχειριδίων και για τα δύο ερωτήματα δεν μπορεί να γίνει προτού συγκεντρωθούν, επιλεγούν και παρουσιαστούν τα εγχειρίδια, όπου αποτελεί και επιδίωξη της εργασίας, ώστε να έχει βάση η ταξινόμηση και να μπορούν να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ του αριθμού των εγχειριδίων για Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π. και να εξαχθούν συμπεράσματα αναφορικά με το πλήθος των βιβλίων ανά κατηγορία.

Μεθοδολογία

Αφού αποφασίστηκε το θέμα της έρευνας, ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία. Αρχικά αναζητήθηκαν μελέτες αναφορικά με το γλωσσικό διδακτικό υλικό της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και των εγχειριδίων που εξυπηρετούν αυτόν τον σκοπό. Αφού επελέγησαν τα βιβλία που θα συμπεριλαμβανόταν στην μελέτη και την παρουσίαση, ορίστηκαν τα κριτήρια κατάταξης τους για Ζ.Ε.Π. ή Δ.Υ.Ε.Π. Επειδή τα βιβλία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στις τάξεις υποδοχής Ζ.Ε.Π. είναι πολλά, με αρκετές διαφορές ανάμεσά τους, αποφασίστηκε η

κατηγοριοποίησή τους σε πέντε ομάδες, ανάλογα με το περιεχόμενό τους και το κύριο χαρακτηριστικό τους, βάσει κριτηρίων που θα αναφερθούν στη συνέχεια. Οι κατηγορίες αυτές είναι:

1. αρχάριο / βασικό στάδιο
2. καθημερινός λόγος
3. γραμματική / λεξιλογική εστίαση
4. προχωρημένο επίπεδο
5. επικοινωνιακή προσέγγιση

Έπειτα, μελετήθηκαν τα βιβλία σε εμφάνιση και περιεχόμενο. Η μεθοδολογία που κρίθηκε κατάλληλη για τον σκοπό αυτό είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, καθότι η συγκεκριμένη μεθοδολογία εξετάζει το διδακτικό υλικό μέσα στο πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί (Μπίκος, 2017), στη συγκεκριμένη περίπτωση οι Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π. του Δημοτικού Σχολείου, τις διακηρύξεις των δημιουργών και τις ομάδες στόχους (Μπονίδης, 2009: 5) κι έπειτα το κατατάσσει σε κατηγορίες, χωρίς ποσοτικά κριτήρια. Αποφασίστηκε η παρουσίασή τους να στηριχτεί, όσο είναι δυνατό, στο πρότυπο δελτίο αξιολόγησης που προτείνει η Αντωνοπούλου: ταυτότητα του διδακτικού υλικού, στόχοι και προσεγγίσεις, σχεδιασμός και οργάνωση, γλωσσικό περιεχόμενο, δεξιότητες, θέματα κειμένων, μεθοδολογία, σχολιασμός (Αντωνοπούλου, 2008: 5).

Μόλις ολοκληρώθηκε η παρουσίαση των εγχειριδίων, ταξινομήθηκαν στις κατηγορίες που τέθηκαν σε προηγούμενο στάδιο. Η ολοκλήρωση της κατηγοριοποίησης έδωσε την ευκαιρία για εξαγωγή συμπερασμάτων και διατύπωση προτάσεων.

Υλικό της Έρευνας

Το υλικό της έρευνας ήταν βιβλία για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε παιδιά 6-12 ετών, δηλαδή στην ηλικιακή ομάδα που φοιτά στο Δημοτικό Σχολείο. Από το πλήθος βιβλίων που εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία έγινε επιλογή σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια:

- να αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας
- να αφορούν την ηλικιακή ομάδα του Δημοτικού Σχολείου

- να είναι σχετικά σύγχρονα (βιβλία που εκδόθηκαν τη δεκαετία του '80 δεν συμπεριλαμβάνονται, καθότι ήταν δημιουργημένα για άλλες ομάδες – στόχους, για μία κοινωνία που φαντάζει μακρινή και θεωρούνται ξεπερασμένα).
- να είναι εύκολα προσβάσιμα στον εκπαιδευτικό. Προτιμήθηκαν βιβλία που συναντούνται συχνά στις σχολικές βιβλιοθήκες, που είναι διαθέσιμα στο διαδίκτυο, αλλά υπάρχει τυπωμένη έκδοσή τους ή/και βιβλία που υπάρχουν σε δανειστικές βιβλιοθήκες. Το σκεπτικό που βασίστηκε το συγκεκριμένο κριτήριο είναι ότι, εξαιτίας των περιορισμένων κονδυλίων που χορηγούνται στα σχολεία, η αγορά σειρών βιβλίων για τα Τμήματα Υποδοχής και τις Δομές Υποστήριξης των Προσφύγων είναι δύσκολη. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός, για να επιλέξει τη σειρά που εξυπηρετεί τις επιδιώξεις του, πρέπει να είναι σε θέση να έρθει σε επαφή με το βιβλίο.

Για τον λόγο αυτό συμπεριλήφθηκαν και βιβλία παραγωγής του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., παρόλο που δημιουργήθηκαν για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης στα σχολεία του εξωτερικού.

Τα βιβλία που συμπεριλήφθηκαν στην παρουσίαση προέρχονται από τις εξής πηγές:

- βιβλία δημιουργημένα από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕ.Δ.Α.). Το εκπαιδευτικό υλικό συγκροτήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών» και, σύμφωνα με την περιγραφή του υλικού, ήρθε να συμπληρώσει το κενό που υπήρχε στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, καθώς προγενέστερα υπήρχαν βιβλία κυρίως για ενήλικους μαθητές (ΚΕ.Δ.Α., χ.η.). Το διδακτικό υλικό που μελετήθηκε από το ΚΕ.Δ.Α. περιλαμβάνει τους τίτλους:
 - Γεια σας (1 - 4)
 - Διαβάζω (1 - 4)
- Το διδακτικό υλικό του Προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» του Πανεπιστημίου Κρήτης, συγχρηματοδοτούμενο από το Υπουργείο Παιδείας και την Ευρωπαϊκή Ένωση στα πλαίσια του Κοινοτικού προγράμματος Στήριξης. Το έργο διεξήχθη από το «Εργαστήριο Μεταναστευτικών και Διαπολιτισμικών Μελετών» (ΕΔΙΑΜΜΕ) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ρεθύμνου (Πανεπιστημίου Κρήτης) με σκοπό τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε σχολεία του εξωτερικού. Το ΕΔΙΑΜΜΕ χωρίζει το

υλικό του στις κατηγορίες α) η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα β) η ελληνική ως ξένη γλώσσα γ) η ελληνική ως Γ2 σε ταχύρρυθμα τμήματα.

Τα βιβλία που επελέγησαν είναι:

(η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα)

- Παίζω και μαθαίνω
- Βλέπω και διαβάζω
- Μαθαίνω να διαβάζω
- Διαβάζω και γράφω
- Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο
- Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου
- Καθώς μεγαλώνουμε

(η ελληνική ως ξένη γλώσσα)

- Μαργαρίτα 1 – 4
- Μια φορά κι έναν καιρό 1 - 3

- Το διδακτικό υλικό του Ελληνόγλωσσου Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», που σκοπός του ήταν να βελτιώσει την εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη που φοιτούν στα μειονοτικά σχολεία, με σύνθημα “πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση” (Εκπαίδευση των Παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης, χ.η.). Τα βιβλία του αυτά είναι από το 2000 τα επίσημα βιβλία των μειονοτικών σχολείων. Επιλέχθηκαν τα 4 βιβλία που διδάσκονται στην Α΄ τάξη των μειονοτικών σχολείων, τα οποία είναι:

- Οι πατημασιές
- Πού είναι ο Φασαρίας;
- Πάμε στην αγορά
- Καλό ταξίδι

- Υλικό της Εταιρείας Νεοελληνικών Ευρωπαϊκών Μελετών και Εκδόσεων (NEOHEL) και των ευρωπαϊκών προγραμμάτων SOCRATES και YOUTH – LINGUA. Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα SOCRATES για την εκπαίδευση ολοκληρώθηκε το 2006 και απότοκό του ήταν η σειρά Αστερίας. Από τη σειρά Αστερίας μελετήθηκαν τα βιβλία:

- Αστερίας 1α

- Αστερίας 1β

- Αστερίας 2

- Διδακτικό υλικό του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη). Από το 1973 μέχρι σήμερα ομάδα του Ινστιτούτου λαμβάνει υπόψη της τις σύγχρονες προσεγγίσεις της διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας και παράγει διδακτικά εγχειρίδια. Ένα εγχειρίδιο του ιδρύματος συμπεριλήφθηκε στην παρούσα εργασία:

- Τα ελληνικά για ξενόγλωσσα παιδιά 8-12 χρονών

- Διδακτικό Υλικό του Υπουργείου Παιδείας.

Υλικό του προγράμματος παραγωγής διδακτικού υλικού για την Ελληνόγλωσση Διδασκαλία των Ελληνοπαίδων της Γερμανίας στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας. Γερμανίας. Το δεύτερο μέρος αποτελεί οδηγό για κάθε ενότητα του βιβλίου, όπου περιλαμβάνονται οι στόχοι (γενικοί και ειδικοί) και προτάσεις διδασκαλίας της κάθε ενότητας.

- Ελληνική γλώσσα. Καλημέρα. Τμήμα Α΄

Σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτου

- Ανοίγω το παράθυρο 1α

- Ανοίγω το παράθυρο 1β

- Ανοίγω το παράθυρο 2

Η παρουσίαση του υλικού ολοκληρώνεται με έναν οδηγό που, αν και δεν πληροί τα κριτήρια που τέθηκαν, συμπεριλήφθηκε, καθώς είναι από τα ελάχιστα βοηθήματα που δημιουργήθηκαν στοχευμένα για τους πρόσφυγες που κατέφυγαν στην Ελλάδα. Οπότε, ακόμη κι αν δεν αποτελεί ολοκληρωμένη πρόταση διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και δεν απευθύνεται αποκλειστικά σε παιδιά, αποφάσισα να το εντάξω ως ένα βοήθημα για την πρώτη επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους πρόσφυγες μαθητές.

Παρουσίαση εγχειριδίων

Γεια σας

Συγγραφή	Βάσσου Α., Γεωργιάδου Ε., Γλένη Α., Κανελλοπούλου Ρ., Ρηγοπούλου Τ.
Εικονογράφηση	Κοντός Σ., Μελάχρης Α., Ραυτόπουλος Δ.
Εποπτεία	Βάσσου Α.
Εκδόσεις	ΕΚΠΑ-multimedia
Έτος	2007
Σειρά	Γεια σας 1-4 Συνοδεύεται από τη σειρά “Διαβάζω” και “Το μικρό μου λεξικό”

Η σειρά βιβλίων “Γεια σας” έχει δημιουργηθεί για αλλόγλωσσους μαθητές Γ’-Στ’ τάξη με σκοπό την γρήγορη ένταξη των μαθητών αυτών στις ηλικιακές τους τάξεις (Γεια σας – Βιβλίο του Δασκάλου, 2007: 3). Τα βιβλία συνοδεύονται από βιβλίο του δασκάλου και αποσκοπούν στο να μάθουν τα παιδιά εύκολα και γρήγορα τα απαιτούμενα για να μπορέσουν να παρακολουθήσουν σε επίπεδο ελληνομάθειας, λεξιλογίου, βασικής γραμματικής και σύνταξης αλλά και θεματικής τις τάξεις όπου φοιτούν οι συνομήλικοί τους. Οι συγγραφείς θεωρούν ότι το βιβλίο στηρίχτηκε στην επικοινωνιακή προσέγγιση, καθώς είναι η καταλληλότερη για να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν θέσει (Γεια σας – Βιβλίο του Δασκάλου, 2007: 4).

Γεια σας 1

Το πρώτο βιβλίο στοχεύει σε επίπεδο αρχαρίων και είναι χωρισμένο σε (14) μαθήματα, τα οποία καλύπτουν 4 θεματικές κατηγορίες, απαραίτητες για την επικοινωνία των παιδιών: χαιρετισμοί, πώς συστηνόμαστε και παρουσιάζουμε τον εαυτό μας, το σχολείο, η οικογένεια και η καθημερινότητα ενός παιδιού. Στο βιβλίο του δασκάλου αναγράφονται για το καθένα οι διδακτικοί στόχοι και προτεινόμενη πορεία διδασκαλίας. Το βιβλίο ξεκινά με παρουσίαση του ελληνικού αλφάβητου και μία δραστηριότητα προγραφικής φύσης, Ακολουθεί η γνωριμία με τους πρωταγωνιστές του βιβλίου, όπου τα παιδιά εκπροσωπούν τις ηπείρους της γης, καθώς και την παρουσίαση των συμβόλων που χαρακτηρίζουν τις δραστηριότητες του βιβλίου. Τα πρώτα

μαθήματα αφορούν το πώς χαιρετάμε και συστηνόμαστε, αναφέροντας και την χώρα καταγωγής μας. Στα επόμενα μαθήματα παρουσιάζονται τα γράμματα της ελληνικής γλώσσας ανά εξάδες. Σε κάθε ομάδα γραμμάτων ακολουθείται παρόμοια πορεία: παρουσίαση καρτέλας, γραφή κεφαλαίου και πεζού γράμματος, ακουστική και οπτική αναγνώριση, σύνθεση και αναγνώριση συλλαβών, συμπλήρωση συλλαβών, ανάγνωση και επαναληπτικές δραστηριότητες. Επιπλέον, διδάσκεται το οριστικό και αόριστο άρθρο, η αρίθμηση ως το δώδεκα, η αλφαβητική σειρά και βασικοί μορφοσυντακτικοί κανόνες της πρότασης. Τα κείμενα είναι δημιουργημένα από τη συγγραφική ομάδα και όχι αυθεντικά και συνοδεύονται από εικόνες, οι οποίες είναι περισσότερο διακοσμητικές παρά λειτουργικές.

Το βιβλίο στοχεύει σε επίπεδο αρχαρίων και μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε Ζ.Ε.Π. και σε Δ.Υ.Ε.Π.. Ωστόσο το θεωρώ κουραστικό οπτικά. Προσφέρει τις βασικές γνώσεις σε επίπεδο γραμμάτων, συλλαβών και πρώτης εισαγωγής στην δομή της πρότασης.

Γεια σας 2

Το δεύτερο βιβλίο της σειράς επικεντρώνεται στη θεματική του σχολείου. Οι διδακτικοί στόχοι του βιβλίου είναι να κατακτήσουν τους υπολειπόμενους φθόγγους από το πρώτο βιβλίο (δίψηφα σύμφωνα, δίψηφα φωνήεντα, συνδυασμοί ευ, αυ), να εξασκηθούν στην ανάγνωση και στη γραφή, να επεκτείνουν το λεξιλόγιό τους και να συνειδητοποιήσουν τους χώρους, τις λειτουργίες και τους ρόλους του σχολείου, να μάθουν να αντλούν πληροφορίες από εικόνες και κείμενα, να εξασκηθούν στην απλή δομή της πρότασης, να χρησιμοποιούν βασικά ρήματα, να κατανοήσουν βασικούς γραμματικούς όρους (π.χ. ουσιαστικό, ρήματα, αριθμοί). Στους στόχους του βιβλίου περιλαμβάνεται και η παραγωγή κειμένων (προφορικών και γραπτών) με δομημένο λόγο σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις. Το περιεχόμενο διαρθρώνεται σε 24 μαθήματα, κάποια από τα οποία είναι επαναληπτικά. Κάθε μάθημα φέρει έναν τίτλο αντιπροσωπευτικό του κειμένου και των στόχων. Αρχικά παρουσιάζεται ένα κείμενο διαλογικής μορφής με τη μορφή κόμικ και μία συνοδευτική δραστηριότητα κατανόησης του κειμένου (Σ/Λ, συμπλήρωσης κενών, σύντομης απάντησης, πολλαπλής επιλογής), που πολλές φορές πρέπει να ληφθεί υπόψιν και εικόνα για να απαντηθεί (π.χ. Γεια σας 2 - Βιβλίο μαθητή, 2007: 123), περνώντας έτσι το μήνυμα ότι η εικόνα είναι σημαντικό στοιχείο του κειμένου και όχι απλά διακοσμητικό. Ακολουθούν δραστηριότητες

που αφορούν τον γραμματικό στόχο της ενότητας. Στο τέλος κάθε μαθήματος, με διαφορετική αρίθμηση και διαφορετικό χρώμα, στο πίσω μέρος της σελίδας υπάρχουν ανατροφοδοτικές δραστηριότητες (δραστηριότητες ελέγχου). Γενικά οι δραστηριότητες στερούνται φαντασίας. Δημιουργικές ασκήσεις υπάρχουν λίγες (όπως στο Βιβλίο Μαθητή, 2007: 101, ασκ.6: η διεξαγωγή μίας έρευνας ανάμεσα στους μαθητές της τάξης, σελ. 185: σύνταξη κανόνων παιχνιδιού). Οι περισσότερες δραστηριότητες είναι δομικού τύπου, μηχανικές, ενώ από τις πρώτες κιόλας σελίδες συναντώνται ασκήσεις ορθογραφίας. Δίνεται έμφαση στον γραπτό λόγο (αποκωδικοποίηση, κατανόηση, παραγωγή), ενώ οι δραστηριότητες προφορικού λόγου είναι αισθητά λίγες. Στα θετικά του βιβλίου, η προτροπή χρήσης λεξικού (π.χ. Βιβλίο μαθητή, 2007: 43). Επιπροσθέτως, παρόλο που εμπεριέχονται κανόνες και δραστηριότητες γραμματικές (πληθυντικός, κλίση ρήματος, συμφωνία αριθμού) αποφεύγονται οι μεταγλωσσικοί όροι, καθώς σε αυτό το επίπεδο δεν προσφέρει κάτι στους μαθητές. Δυστυχώς, δεν περιλαμβάνονται αυθεντικά κείμενα, αφού όπως παραδέχονται οι συγγραφείς στην τελευταία σελίδα “τα περισσότερα κείμενα γράφτηκαν από τη συγγραφική ομάδα για την επίτευξη των διδακτικών στόχων αυτής της ενότητας” (Γεια σας 2 - Βιβλίο μαθητή, 2007: 218). Εντούτοις, το βιβλίο επιτυγχάνει στην εκμάθηση λεξιλογίου και περιεχομένου με τα θέματα γύρω από τη σχολική ζωή.

Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π. αν και υπεραναλύει ένα και μόνο θέμα, αντί να τους προετοιμάσει για πολλές καθημερινές επικοινωνιακές καταστάσεις και να αναπτύξει τον προφορικό τους λόγο.

Γεια σας 3

Το τρίτο βιβλίο της σειράς έχει τον τίτλο “η οικογένειά μου” και περιέχει 16 μαθήματα. Απευθύνεται σε μαθητές που έχουν γνώση της ελληνικής σε βασικό επίπεδο και οικοδομεί πάνω στις βασικές γνώσεις. Οι θεματικές του είναι χρήσιμες στην καθημερινότητα των παιδιών και έχουν καθολική απήχηση. Επομένως, θα μπορούν να ανταποκριθούν και να μοιραστούν τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως πολιτισμικών καταβολών. Ανατρέχοντας στο βιβλίο για τον δάσκαλο συνοψίζουμε τους στόχους του βιβλίου σε εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών σχετικά με την οικογένεια, τα επαγγέλματα, τις κατοικίες, να μάθουν να ψάχνουν και να κατασκευάζουν γενεαλογικά δέντρα, βασικές γεωγραφικές πληροφορίες για τη χώρα μας, σύνδεση

του είδους της κατοικίας με το περιβάλλον, κατανόηση και σταδιακά δημιουργία περιγραφικών κειμένων, εξάσκηση ακουστικής ικανότητας, εκφοράς γνώμης και απαντητικής ετοιμότητας, καθώς και κάποιους γραμματικούς, συντακτικούς, ορθογραφικούς στόχους (Γεια σας 3 – Βιβλίο του δασκάλου, 2007). Οι ενότητες εκκινούν με ένα κείμενο διαλογικής μορφής που αφορά τους χαρακτήρες που πρωταγωνιστούν στο βιβλίο και κάποιες δραστηριότητες κατανόησης και επεξεργασίας του κειμένου. Έπειτα παρουσιάζεται η γραμματική του μαθήματος και δραστηριότητες εμπέδωσης – εξάσκησης. Σε κάποιες ενότητες υπάρχει και άλλο κείμενο με τη μορφή εικόνας, περιγραφικό, ποίημα. Τα περισσότερα κείμενα είναι διαλογικής μορφής, αλλά υπάρχουν και κάποια που, αν και είναι δημιουργημένα, μοιάζουν με αυθεντικά, όπως οι επαγγελματικές κάρτες. Η ενότητα κλείνει με ασκήσεις για το σπίτι, με την ανάλογη σήμανση και διαφορετικό φόντο σελίδας. Η εικονογράφηση δεν είναι η καλύτερη δυνατή, ιδίως στα αρχικά κείμενα των μαθημάτων που πρωταγωνιστούν τα παιδιά. Δεν είναι πολύ ελκυστική και πολλές φορές, ακόμη και όταν αποτελεί αντικείμενο ανάλυσης, είναι κάπως δυσδιάκριτη (π.χ. Γεια σας 3-Βοβλίο μαθητή, 2007: 15, ασκ. 2). Οι δραστηριότητες είναι πιο ενδιαφέρουσες (ακουστικές, εύρεση τίτλου, αντιστοίχιση κειμένου εικόνας, απόδοση κειμένου με ζωγραφιά, κολλάζ) σε σχέση με τα προηγούμενα επίπεδα, αλλά συνεχίζει να περιέχει και αρκετές δραστηριότητες δομικού τύπου. Γίνεται προσπάθεια η γραμματική που διδάσκεται να είναι ενταγμένη στα πλαίσια της ενότητας και να παρουσιάζεται επικοινωνιακά, χωρίς ορολογία. Γενικά, στο τρίτο μέρος της σειράς δίνεται περισσότερος χρόνος στην προσληπτική και παραγωγική ικανότητα του προφορικού λόγου και έχει μεγαλύτερο επικοινωνιακό χαρακτήρα, χωρίς να είναι τελείως επικοινωνιακή η φιλοσοφία του.

Το βιβλίο είναι κατάλληλο για Ζ.Ε.Π. (είναι η επίσημη πρόταση αυτή τη στιγμή) σε μαθητές που έχουν ένα βασικό επίπεδο γλωσσομάθειας, αλλά δεν νομίζω ότι ανταποκρίνεται στις ανάγκες των Δ.Υ.Ε.Π.. Έχει γραμματική, και αρκετό προφορικό λόγο. Το γεγονός ότι δεν απευθύνεται σε αρχάριους μαθητές το αποκλείει από τη χρήση στις δομές. Χωρίς να έχουμε γνώση ή στοιχεία για το αν θα συνεχιστούν, με ποιο τρόπο και ποιους μαθητές (σταθερό ή μη μαθητικό δυναμικό) δεν μπορούμε να μιλάμε για βιβλία πέραν του αρχικού ή έστω βασικού επιπέδου.

Γεια σας 4

Το τέταρτο και τελευταίο μέρος της σειράς έχει τίτλο “η καθημερινή ζωή” και αποτελείται από 17 μαθήματα, συμπεριλαμβανομένων και επαναληπτικών μαθημάτων. Το βιβλίο ασχολείται με την καθημερινότητα ενός παιδιού και την έννοια του χρόνου: μέρα, ώρα, εποχές, μήνες, οργάνωση χρόνου, πρόγραμμα, ελεύθερος χρόνος. Τα κείμενα μεγαλώνουν και γίνονται συνθετότερα. Το κεντρικό κείμενο της ενότητας δεν είναι πια αποκλειστικά διαλογικής μορφής, όπως μέχρι τώρα. Οι ήρωες διαφέρουν και η εικονογράφηση είναι πιο ελκυστική. Το κείμενο συνοδεύεται από κλειστού τύπου ή σύντομης απάντησης ερωτήσεις κατανόησης. Έχει κάποια αυθεντικά κείμενα (π.χ. πρόγραμμα τηλεόρασης) και δραστηριότητες παρατήρησης και άντλησης πληροφοριών από εικόνα. Συνεχίζει να έχει δραστηριότητες ακουστικής αντίληψης, αν και περιορίζονται σε σχέση με το προηγούμενο τεύχος. Η παραγωγή προφορικού λόγου είναι πολύ περιορισμένη. Υπάρχουν δραστηριότητες εξάσκησης της πρόσληψης προφορικού λόγου, αλλά ο γραπτός λόγος κατέχει τη μερίδα του λέοντος (παραγωγή και κατανόηση). Παρατηρώντας τους στόχους συμπεραίνουμε ότι σε αυτό το μέρος αυξάνονται πολύ οι γραμματικοί στόχοι. Η γραμματική δεν προκύπτει φυσικά και επικοινωνιακά π.χ. στο βιβλίο μαθητή σελ. 19, όπου η διδασκαλία των διαλυτικών γίνεται ξαφνικά και αποκομμένα από το κείμενο. Εμπεριέχεται πολλή γραμματική, χωρίς χρήση ορολογίας, και πολλές ασκήσεις δομικού τύπου. Οι ασκήσεις δεν είναι παιγνιώδεις. Ο λόγος τους είναι καθοδηγούμενος. Δεν δίνεται η ευκαιρία εξάσκησης σε πολλές διαφορετικές επικοινωνιακές δραστηριότητες. Το βιβλίο δεν φαίνεται τόσο πυκνογραμμένο όσο τα προηγούμενα της σειράς, είναι πιο ευχάριστο οπτικά, αλλά δεν είναι επικοινωνιακό.

Κατάλληλο για Ζ.Ε.Π. για μαθητές που έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό γραφή, ανάγνωση και λεξιλόγιο, όχι για ΔΥΕΠ για τους λόγους που προανέφερα στο 3, αν και για το επίπεδο γλωσσομάθειας του θεωρώ ότι υπάρχουν πιο κατάλληλα βιβλία, που ασχολούνται με περισσότερες θεματικές και εξυπηρετούν περισσότερους επικοινωνιακούς σκοπούς.

Διαβάζω

Συγγραφή	Βάσσου Α., Γεωργιάδου Ε., Γλένη Α., Κανελλοπούλου Ρ., Ρηγοπούλου Τ.
----------	--

Εικονογράφηση	Μελάχρης Α., Βαμβασάκη Κ.
Εποπτεία	Καρακώστας Ιωάννης Κ.
Εκδόσεις	ΕΚΠΑ
Έτος	2007
Σειρά	Διαβάζω

Η σειρά “Διαβάζω” αποτελείται από τέσσερα μέρη, το καθένα από τα οποία αναλύεται σε επιμέρους βιβλία. Δεν είναι ολοκληρωμένο εγχειρίδιο διδασκαλίας της γλώσσας ως ελληνική ή δεύτερη, αλλά βιβλίο εξοικείωσης στην ανάγνωση και την κατανόηση γραπτού λόγου.

Διαβάζω 1

Αποτελείται από 13 σελίδες. Κάθε σελίδα έχει μία μεγάλη εικόνα και μία συνοδευτική πρόταση που αποτυπώνει το περιεχόμενο της εικόνας. Οι εικόνες μπορούν να αξιοποιηθούν οι για προφορική περιγραφή, ανάπτυξη του προφορικού λόγου και ως αφορμή για εκμάθηση λεξιλογίου. Βοηθά στη σύνδεση του προφορικού λόγου με την γραπτή απεικόνισή του. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε Δ.Υ.Ε.Π. αφού κατακτηθεί το αλφάβητο και η συλλαβική μέθοδος για εξάσκηση στην ανάγνωση και σύνδεση προφορικής και γραπτής εκφοράς του λόγου.

Διαβάζω 2

Αποτελείται από 4 βιβλία 14-15 σελίδων έκαστο, στις οποίες οι μαθητές εξασκούνται στην ανάγνωση και την κατανόηση γραπτού λόγου. Όλες οι σελίδες αναφέρονται στην παρουσίαση του σχολείου (τάξη, δάσκαλος, μαθήματα). Με απλό λεξιλόγιο και απλές προτάσεις τα παιδιά μαθαίνουν να μιλάνε για τον εαυτό τους στο σχολείο. Οι προτάσεις συνοδεύονται από εικόνες οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν και για προφορική περιγραφή, εκμάθηση λεξιλογίου και ανάπτυξη προφορικού λόγου. Στο τέλος κάθε βιβλίου υπάρχουν μερικές δραστηριότητες γραπτού λόγου.

Διαβάζω 3

Το τρίτο μέρος της σειράς αποτελείται από δύο βιβλία. Το πρώτο βιβλίο περιέχει ιστορίες ανθρώπων, παρουσίαση εαυτού και οικογένειας. Η πρώτη ιστορία, δίπλα από πιθανόν άγνωστες λέξεις, έχει και μία επεξηγηματική εικόνα. Οι ιστορίες χαρακτηρίζονται από διαφορετικότητα και ποικιλία ως προς τις χώρες καταγωγής, την οικογενειακή σύνθεση κ.ά. Κάθε ιστορία συνοδεύεται από μία εικόνα από την οποία οι μαθητές καλούνται να αντλήσουν πληροφορίες, να φανταστούν, να περιγράψουν για να απαντήσουν γραπτώς σε κάποιες συνοδευτικές δραστηριότητες. Τα κείμενα αυξάνονται σε μέγεθος και λεξιλογικό επίπεδο. Με βάση αυτές τις ιστορίες και τους κοινούς άξονες που εμπεριέχονται, οι μαθητές μαθαίνουν να περιγράφουν με παρόμοιο τρόπο και αυτοί τον εαυτό τους. Το δεύτερο μέρος ασχολείται με περιγραφές: προσώπου, δωματίου, κατοικίδιου. Η πρώτη ιστορία, όπως και στο πρώτο μέρος της σειράς, δίπλα από άγνωστες λέξεις έχει επεξηγηματική εικόνα. Τα κείμενα είναι αισθητά μεγαλύτερα με πλήρη δομή. Έπονται δραστηριότητες γραπτού τύπου, κυρίως κατανόησης κειμένου και προσωπικής έκφρασης.

Διαβάζω 4

Το τελευταίο βιβλίο της σειράς στοχεύει στην εξοικείωση με τον αφηγηματικό λόγο σε επίπεδο κατανόησης και παραγωγής. Αποτελείται από 10 εκτενή κείμενα και δραστηριότητες λεξιλογίου, κατανόησης και παραγωγής λόγου. Το επίπεδο γλωσσομάθειας που απαιτείται για την παρακολούθηση του συγκεκριμένου βιβλίου είναι μέτριο προς καλό.

Πράγματα και γράμματα

Η σειρά “Πράγματα και γράμματα” για το πρώτο επίπεδο αποτελείται από 5 τεύχη: α) Παίζω και μαθαίνω, β) Βλέπω και Διαβάζω, γ) Μαθαίνω να διαβάζω, δ) Διαβάζω και γράφω ε) Διαβάζω...γράφω...τραγουδώ (CD ROM – δεν περιγράφεται). Η σειρά έχει δημιουργηθεί για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε σχολεία του εξωτερικού.

Παίζω και μαθαίνω

Συγγραφή	Βάμβουκας Μ.
Εικονογράφηση	Παπαδοπούλου Υ.
Εποπτεία	Δαμανάκης Μ.
Εκδόσεις	Ο.Ε.Δ.Β.
Έτος	2000
Σειρά	Πράγματα και Γράμματα

Το βιβλίο “παίζω και μαθαίνω” είναι το πρώτο βιβλίο της σειράς και είναι δημιούργημα του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.). Σκοπός της συγγραφής του ήταν να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης σε σχολεία του εξωτερικού. Σύμφωνα με τη συγγραφική ομάδα τα τρία πρώτα τεύχη έχουν δημιουργηθεί για την προσχολική αγωγή ή για την Πρώτη Δημοτικού σε μαθητές στους οποίους η ελληνική διδάσκεται ως ξένη γλώσσα ταχύρρυθμα. (Πράγματα και Γράμματα, τεύχος 1β, Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, 1999: 5) Στον οδηγό του εκπαιδευτικού δηλώνεται ότι ο γραπτός λόγος βασίζεται και οικοδομείται πάνω στον προφορικό, ο οποίος, συνεπώς, πρέπει να είναι προτεραιότητά (Πράγματα και Γράμματα, τεύχος 1β, Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, 1999: 15). Το βιβλίο συνοδεύεται από βιβλίο για τον εκπαιδευτικό και τετράδιο εργασιών. Το βιβλίο Μαθητή “παίζω και μαθαίνω” δίνει την εντύπωση εικονογραφημένου λεξικού. Χωρίζεται σε δύο μέρη, σε καθένα από τα οποία παρουσιάζονται λέξεις της ελληνικής γλώσσας. Η εικονογράφηση του βιβλίου είναι πολύχρωμη κι ευδιάκριτη, επιτυγχάνει τον στόχο της, ο οποίος είναι να αποδώσει το σημαίνόμενο της λέξης με τρόπο παρόμοιο με αυτόν που το φαντάζονται τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Στο πρώτο μέρος οι λέξεις είναι διαταγμένες αλφαβητικά. Η επιλογή των λέξεων έγινε βάσει απλότητας δομής, συχνότητας χρήσης και δυνατότητας απεικόνισης του σημαίνόμενου. Στο δεύτερο μέρος δίνονται λέξεις που εμπεριέχουν στους φθόγγους του “ου” και “ια”. Στο τρίτο μέρος (το πιο σύντομο από όλα) παρουσιάζονται κάποιες λέξεις σε ζευγάρια με στόχο τη φωνολογική ενημερότητα των μαθητών (π.χ. πόδι – βόδι), με συλλαβική κατάτμηση και απεικόνισή τους. Σε επιλεγμένες λέξεις (π.χ. καμήλα, λύκος) υπάρχει εικόνα που παραπέμπει σε κάποιον μύθο του Αισώπου, ώστε να λειτουργήσει σαν αφορμή για να αναφερθεί/μελετηθεί ο μύθος στην τάξη. Όλοι αυτοί οι μύθοι βρίσκονται συγκεντρωμένοι σε παράρτημα στο βιβλίο δασκάλου. Στο τετράδιο

ασκήσεων παρουσιάζονται ασπρόμαυρα τα γράμματα της αλφαβήτας (με τη σειρά) και ακολουθείται για όλα τα γράμματα η ίδια σειρά ασκήσεων: χρωματίζω, γράφω, ενώνω, συμπληρώνω, διαβάζω. Δεν υπάρχει κάποια δημιουργική ή πρωτότυπη άσκηση, εξυπηρετεί, όμως, την εξοικείωση με την πρώτη γραφή και την εκμάθηση των γραμμάτων.

Το βιβλίο αφορά μαθητές στην Ελλάδα οι οποίοι δεν γνωρίζουν καθόλου την ελληνική ή τη γνωρίζουν σε έναν πολύ αρχικό πρωτοβάθμιο βαθμό. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε Δ.Υ.Ε.Π. και Ζ.Ε.Π. αν το επίπεδο ελληνομάθειας είναι τόσο χαμηλό, έχοντας όμως στο νου ότι δεν αναπτύσσει προφορικό λόγο (πέρα από τις δραστηριότητες που φανταστεί και κατασκευάσει ο δάσκαλος). Ένα άλλο αρνητικό, κατ' εμέ, είναι ότι παρουσιάζει το λεξιλόγιο αλφαβητικά και όχι χωρισμένο ανά επικοινωνιακή περίσταση ή θεματική. Το τετράδιο ασκήσεων, ασπρόμαυρο και με συγκεκριμένη δομή, ίσως βοηθήσει σε Δ.Υ.Ε.Π. λόγω του ότι οι μαθητές έχουν τελείως διαφορετικό αλφάβητο και σύστημα γραφής και. Ίσως, στην αρχή χρειάζονται κάτι πιο απλό, τυποποιημένο, καθοδηγούμενο για να συνηθίσουν την ελληνική γραφή.

Βλέπω και διαβάζω

Το δεύτερο τεύχος της σειράς ονομάζεται “βλέπω και διαβάζω” και αποσκοπεί στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης στα σχολεία του εξωτερικού. Από τον τίτλο μας προδιαθέτει και το περιεχόμενο μας επιβεβαιώνει ότι το βιβλίο ασχολείται μόνο με μία από τις τέσσερις δεξιότητες της γλώσσας: την κατανόηση γραπτού λόγου. Το βιβλίο στοχεύει και ασχολείται μόνο με την ανάγνωση, σαν αποκωδικοποίηση λόγου και κατανόηση. Στην κατεύθυνση της κατανόησης βοηθούν πάρα πολύ οι εικόνες, πολύχρωμες και παραστατικές. Στην πορεία του βιβλίου οι προτάσεις γίνονται λίγο πιο σύνθετες και σε κάποια σημεία σημειώνεται και ακολουθία 2-3 προτάσεων και αντίστοιχης εικονογράφησης με την ίδια θεματική. Είναι απλές ασύνδετες προτάσεις, χωρίς επικοινωνιακό σκοπό, χωρίς άμεση ή ξεκάθαρη χρησιμότητα στην καθημερινή ζωή των παιδιών. Όσο και αν εξοικειώνει τα παιδιά με την ανάγνωση, θεωρώ ότι όλο αυτό πρέπει να γίνεται μέσα σε πλαίσιο και όχι αποκομμένα από τις υπόλοιπες δεξιότητες. Ας μην ξεχνάμε ότι και οι ίδιοι οι συγγραφείς προτάσσουν τον προφορικό λόγο ως σημαντικότερο (Πράγματα και Γράμματα, τεύχος 1β, Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, 1999: 15). Το τετράδιο εργασιών διέπεται από την ίδια φιλοσοφία. Δεν είναι χωρισμένο σε μαθήματα ή ενότητες, είναι ένα ενιαίο σύνολο,

άχρωμο, χωρίς εικονογράφηση με δραστηριότητες ανάγνωσης, αναγνώρισης συλλαβών και λέξεων. Ίσως να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν συμπληρωματικό εγχειρίδιο και όχι ως βασικό.

Μαθαίνω να διαβάζω

Το τρίτο μέρος της σειράς “Πράγματα και Γράμματα” για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης σε σχολεία της διασποράς έχει τίτλο “μαθαίνω να διαβάζω”. Απαρτίζεται από το βιβλίο μαθητή, τετράδιο εργασιών και βιβλίο για τον εκπαιδευτικό. Το βιβλίο μαθητή αποτελείται από 23 ενότητες ίδιας δομής, από τις οποίες οι 21 στοχεύουν στην εκμάθηση δίψηφου φωνήεντος, συμφώνου ή σε κάποιο συμφωνικό σύμπλεγμα και φέρει τον αντίστοιχο τίτλο στο πάνω μέρος της σελίδας κι έναν δεύτερο τίτλο χαμηλότερα που έχει σχέση με το κείμενο. Κάθε ενότητα αποτελείται από έγχρωμες εικόνες σχετικές με το κείμενο και το κείμενο. Οι εικόνες βοηθούν στην κατανόηση του κειμένου και πολλές φορές συνοδεύονται από λεζάντες ή προτάσεις μέσα από το κείμενο για ενίσχυση της κατανόησης. Το τετράδιο δραστηριοτήτων είναι ασπρόμαυρο και χωρισμένο ομοίως με το βιβλίο του μαθητή. Περιέχει μόνο ασκήσεις γραπτού λόγου. Οι ασκήσεις αφορούν δημιουργία συλλαβών, γραφή λέξεων, αντιστοιχία κεφαλαίων-πεζών, διάταξη λέξεων. Περιέχει και κάποιες δραστηριότητες κλειστού τύπου κατανόησης κειμένου (π.χ. Βιβλίο μαθητή, 2000: 28). Στο τέλος της ενότητας παρέχεται σε έγχρωμο πλαίσιο λεξιλόγιο που συναντήθηκε στο συγκεκριμένο μάθημα.. Ασχολείται με τον τονισμό, με κάποια θέματα γραμματικής, όπως η κλίση ρημάτων, οι αντωνυμίες, η απόστροφος και με την ορθογραφία των καταληκτικών συλλαβών των ρηματικών τύπων, χωρίς χρήση μεταγλωσσικών όρων.

Θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε τμήματα Ζ.Ε.Π. σε παιδιά της πρώτης ή της δεύτερας δημοτικού, τα οποία όμως γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα σε ικανοποιητικό βαθμό και απλά χρειάζονται κάποια επιπλέον ενίσχυση (παλινοστούντες, μετανάστες δεύτερης γενιάς) ως συμπληρωματικό/επιπλέον υλικό ή σαν συνέχεια του βιβλίου “παίζω και μαθαίνω”. Σαν βιβλίο εκμάθησης της ελληνικής θεωρώ ότι περιορίζεται πολύ στην εκμάθηση συμπλεγμάτων και συλλαβών.

Διαβάζω και γράφω

Το τέταρτο μέρος της σειράς “πράγματα και γράμματα” έχει τίτλο “διαβάζω και γράφω” και

αποτελείται από τον οδηγό για τον εκπαιδευτικό (κοινός για τα τεύχη 2-5), το βιβλίο του μαθητή και το τετράδιο δραστηριοτήτων. Η ηλικιακή ομάδα που αφορά είναι τα παιδιά 7-8 χρονών στα σχολεία του εξωτερικού (Πράγματα και Γράμματα, τεύχος 1β, Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, 1999: 66) που έχουν διδαχθεί τα προηγούμενα τεύχη ή γνωρίζουν βασικό λεξιλόγιο, αλφάβητο και συλλαβές της νέας ελληνικής γλώσσας. Το βιβλίο στοχεύει στην κατάκτηση των μηχανισμών γραφής και ανάγνωσης, στην επέκταση του λεξιλογίου, στην εξάσκηση του προφορικού λόγου, αλλά και στην παρουσίαση στοιχείων του ελληνικού (28η Οκτωβρίου) και ελληνορθόδοξου πολιτισμού (Χριστούγεννα, βάπτιση). Στον οδηγό για τον εκπαιδευτικό (Πράγματα και Γράμματα, τεύχος 1β, Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, 1999: 71-78) συναντάμε συγκεντρωτικό πίνακα με τις ενότητες και τους κοινωνικοπολιτισμικούς στόχους, τις λεκτικές πράξεις που επιτελούνται σε κάθε ενότητα και τους μορφοσυντακτικούς στόχους. Για κάθε ενότητα προσφέρονται αναλυτικότερα γενικοί και ειδικοί στόχοι και προτεινόμενη μεθοδολογία. Στο βιβλίο μαθητή οι ενότητες έχουν μία θεματική, ένα σχετικό κεντρικό κείμενο, περιστασιακά και δεύτερο, και μεγάλη εικονογράφηση. Οι εικόνες δεν είναι απλά συνοδευτικές, είναι η προετοιμασία για το κείμενο. Πρέπει να παρατηρηθούν, να περιγραφούν, να σχολιαστούν, να αντληθούν πληροφορίες, να είναι η βάση υποθέσεων, οι οποίες θα επιβεβαιωθούν ή θα διαψευστούν με την ανάγνωση του κειμένου. Συμβάλουν στην κατανόηση, ενώ σε κάποιες ενότητες η εικονογράφηση είναι παροχή γνώσης (π.χ. Βιβλίο μαθητή, 2000: 46-47: εκμάθηση καταστημάτων). Πολλές φορές, όμως, δίνεται απευθείας και το κείμενο. Ωστόσο, είναι το πρώτο μέρος της σειράς το οποίο περιέχει, έστω και στο τέλος του κειμένου, μία ερώτηση για να απαντηθεί προφορικά, όπως και κάποιες παιγνιώδεις δραστηριότητες προφορικού λόγου (π.χ. Βιβλίο μαθητή, 2000: 46: παρατηρητικότητα - απομνημόνευση – παραγωγή λόγου ρούχων και χρωμάτων). Προσφέρονται διαφορετικά είδη κειμένων, όπως πρόσκληση, πρόγραμμα, γράμμα, ποίημα. Το τετράδιο εργασιών περιέχει ασκήσεις κατανόησης κειμένου, λεξιλογικές, γραμματικής, σύνταξης, παραγωγής γραπτού, κυρίων, λόγου, αλλά και κάποιες δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου (π.χ. Τετράδιο εργασιών, 2000: 15: διάλογος σελ.). Ωστόσο, ο προφορικός λόγος είναι καθοδηγούμενος και αποπλαισιωμένος, περισσότερο σαν μίμηση του παραδείγματος. Στις δραστηριότητες γραμματικής και σύνταξης προσπαθεί μέσω παραδείγματος να περάσει τη γνώση. Η χρήση μεταγλώσσας είναι περιορισμένη (π.χ. άρθρο, συνώνυμα). Γενικά, δεν διέπεται από την επικοινωνιακή προσέγγιση.

Είναι βελτιωμένο σε σχέση με τα προηγούμενα βιβλία της σειράς, καθώς περιλαμβάνει

περισσότερα είδη κειμένων, καλύτερη εικονογράφηση και μεγαλύτερο εύρος ασκήσεων. Δεν προτείνεται για Δ.Υ.Ε.Π. λόγω επιπέδου γλωσσομάθειας και επικέντρωσης στον γραπτό λόγο. Μπορεί, όμως, να χρησιμοποιηθεί σε Ζ.Ε.Π. αφού διασφαλιστεί ένα καλό βασικό επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας, της γραφής και της ανάγνωσης.

Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο

Συγγραφή	Ομάδα συγγραφής
Εικονογράφηση	Ελευθερίου Β.
Επιμέλεια	Κομπογιαννίτικης Ν, Νικολάκη-Σουρή Ε.
Εποπτεία	Δαμανάκης Μ.
Εκδόσεις	ΕΔΙΑΜΜΕ
Έτος	2000
Σειρά	Πράγματα και Γράμματα

Το βιβλίο “Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο” απευθύνεται σε παιδιά 10–11 χρονών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε σχολεία της διασποράς (Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο – οδηγός για τον εκπαιδευτικό, 2002: 7). Το βιβλίο του μαθητή συνοδεύεται από Τετράδιο εργασιών, ένα δεύτερο τετράδιο εργασιών γραμμένο για παιδιά από Αυστραλία, Καναδά, ΗΠΑ, Μ. Βρετανία και Ν. Αφρική και από οδηγίες για τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με το βιβλίο για τον εκπαιδευτικό, η σειρά έχει σχεδιαστεί για να αναπτύσσει σε ικανοποιητικό βαθμό και τις τέσσερις δεξιότητες της γλώσσας, καθώς και τις ικανότητες συμμετοχής και διατήρησης συζήτησης. Η διάρθρωσή του είναι σε 22 ενότητες γενικού ενδιαφέροντος και κάποιες σχετικές με την ελληνική παράδοση και ιστορία (εθνικές επετείους, μεγάλες γιορτές). Για κάθε ενότητα υπάρχει ανάλυση στόχων (γενικών, ειδικών, κοινωνικοπολιτισμικών, γλωσσικών) στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, μεθοδολογία διδασκαλίας και κάποιες επιπλέον προαιρετικές δραστηριότητες. Στο βιβλίο μαθητή κάθε ενότητα έχει ένα κεντρικό κείμενο, συνοδευτική εικονογράφηση και 2-3 επικουρικά/συμπληρωματικά κείμενα. Στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχει πίνακας με συγκεντρωμένες τις λέξεις και τις φράσεις της ενότητας.

Υπάρχουν διαφορετικά είδη κειμένων (συνταγή, κόμικ, γράμμα, λογοτεχνικό) αν και το συνηθέστερο είναι η διαλογική μορφή σε στυλ κόμικ (μιλάνε οι χαρακτήρες-βοηθοί του βιβλίου). Οι δραστηριότητες του βιβλίου αφορούν την κατανόηση του κειμένου. Στο τέλος του βιβλίου υπάρχει συγκεντρωτικός πίνακας ανάλυσης περιεχομένου όπου φαίνεται η θεματική, οι κοινωνικοπολιτισμικοί στόχοι, η μορφοσυντακτική στόχευση και η λεκτική πράξη κάθε ενότητας (Βιβλίο μαθητή, 2000: 119-129). Στο τετράδιο εργασιών 1 ακολουθείται η σειρά του βιβλίου μαθητή. Είναι χωρισμένο στις ίδιες ενότητες και κάθε ενότητα περιέχει ασκήσεις και κανόνες για τα φαινόμενα της ενότητας. Συναντάμε κάποιες ερωτήσεις επεξεργασίας του κειμένου (πολλαπλής επιλογής, ανοικτού τύπου κλπ) και δραστηριότητες λεξιλογίου και γραμματικής. Οι δραστηριότητες λεξιλογίου είναι αντιστοίχισης, σύνθεσης λέξεων (ενδεικτικά Τετράδιο Εργασιών, 2000: 28), χρήση λέξεων σε προτάσεις (Τετράδιο Εργασιών, σελ. 39), συμπλήρωσης κενών (Τετράδιο Εργασιών, 2000: 22). Κάθε ενότητα έχει κάποια γραμματική, η οποία παρουσιάζεται σε πίνακες ελαφρώς χρωματισμένους και ακολουθούν κάποιες δραστηριότητες εμπέδωσης/εξάσκησης με κυρίως δομική – εκτελεστική μορφή. Κάποιες άλλες φορές δεν δίνεται ξεκάθαρα η γραμματική αλλά μέσω μίμησης του παραδείγματος (π.χ. Τετράδιο Εργασιών, 2000: 68-69 συμφωνία αριθμού-πτώσης). Γίνεται χρήση μεταγλωσσικών όρων, αλλά όχι εκτενώς και σε όλα τα φαινόμενα. Περιλαμβάνει, επίσης και κάποιες ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου (π.χ. Τετράδιο Εργασιών, 2000: .32: γράμμα), δραματοποίησης, αναζήτησης πληροφορίας (π.χ. Τετράδιο Εργασιών, 2000: 36). Αυτό που παρατηρείται είναι ότι, παρά τη στόχευση της συγγραφικής ομάδας για ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων της γλώσσας (Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο – οδηγός για τον εκπαιδευτικό, 2002: 7), η προσληπτική και η παραγωγική δεξιότητα του προφορικού λόγου είναι παραγκωνισμένες.

Το δεύτερο τετράδιο εργασιών αφορά Ομογενείς της διασποράς από τις προαναφερθείσες χώρες. Είναι χωρισμένο σε ισάριθμα τμήματα και το κάθε τμήμα απευθύνεται σε μία χώρα, περιέχοντας ιστορικοπολιτισμικά στοιχεία της χώρας, της Ελλάδας και της εκεί Ομογένειας. Δεν είναι πολύ πιθανό να χρησιμοποιηθεί σε κάποιο σύγχρονο τμήμα Ζ.Ε.Π της χώρας, άρα δεν αφορά πολύ την μελέτη μας.

Για να παρακολουθήσει κάποιος μαθητής το βιβλίο θα πρέπει να έχει ένα μέτριο προς καλό επίπεδο στην ελληνική γλώσσα και θέλει πολύ δουλειά από τον εκπαιδευτικό, από τη στιγμή που εξηγεί ελάχιστα πράγματα. Είναι κατάλληλο για Ζ.Ε.Π. για ενδυνάμωση και συστηματοποίηση

γραμματικής και εμπλουτισμό λεξιλογίου.

Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου

Συγγραφή	Βαγιωνάκης Μ., Καδής Μ., Λιαναντωνάκης Φ.
Εικονογράφηση	Ελευθερίου Β.
Εποπτεία	Δαμανάκης Μ.
Εκδόσεις	Ο.Ε.Δ.Β.
Έτος	1999
Σειρά	Πράγματα και Γράμματα

Το “μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου” ανήκει στη σειρά βιβλίων “Πράγματα και γράμματα” και απευθύνεται σε παιδιά που διδάσκονται την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη στα σχολεία του εξωτερικού και κατέχουν ένα βασικό επίπεδο γλωσσομάθειας με στόχο την βαθμιαία ανάπτυξη και των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων, μέσα από ποικιλία κειμενικών ειδών με θέματα που σχετίζονται με την ηλικία των παιδιών (Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου – οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, 2002: 13). Το βιβλίο χωρίζεται σε 22 ενότητες, με την διάταξη αυτή να διατηρείται στο τετράδιο εργασιών και στο βιβλίο για τον εκπαιδευτικό, όπου παρουσιάζονται οι γενικοί και ειδικοί στόχοι, η μεθοδολογία και το διευρυμένο λεξιλόγιο της ενότητας. Οι ενότητες ασχολούνται με θέματα της καθημερινότητας που συνδέονται με τη ζωή ενός παιδιού. Εμπεριέχονται και πληροφορίες σχετικές με την ελληνική παράδοση, όπως η 28η Οκτωβρίου και τα Χριστούγεννα, Απόκριες, 25η Μαρτίου. Στο βιβλίο του μαθητή οι ενότητες ξεκινούν με ένα κείμενο σχετικό με την ενότητα, συνήθως διαλογικής μορφής, με συνοδευτική εικονογράφηση, που κάνει το μάθημα πιο ζωντανό και ευχάριστο, αλλά δεν συμβάλει ουσιαστικά στην κατανόηση. Προοδευτικά, υπάρχουν και δεύτερα κείμενα (π.χ. Βιβλίο μαθητή, 1999: 22, 88), μεγαλύτερα, διαφορετικής μορφής. Τα κείμενα τα συνοδεύουν ερωτήσεις κατανόησης που απαντιούνται προφορικά, λεξιλόγιο και εκφράσεις σχετικές με την ενότητα. Δεν υπάρχουν γραμματικοσυντακτικές αναφορές. Το τετράδιο δραστηριοτήτων είναι απαραίτητο συμπλήρωμα του βιβλίου μαθητή, προσφέρει αρκετές γνώσεις στους μαθητές. Είναι ασπρόμαυρο με χρήση μπλε πλαισίου για να δοθεί έμφαση ή να χωριστούν οι ενότητες με συνοδευτικά σκίτσα

παρόμοια με αυτά του βιβλίου μαθητή. Υπάρχουν ερωτήσεις κατανόησης του βασικού κειμένου της ενότητας, λεξιλογικές, γραμματικές δραστηριότητες, κείμενα προς ανάγνωση, φράσεις προς εκμάθηση, καθώς και ημιδομημένες ασκήσεις επικοινωνίας γραπτές και προφορικές. Δεν χρησιμοποιούνται γραμματικοί, μεταγλωσσικοί όροι. Αρκετές από τις ασκήσεις είναι δομικού χαρακτήρα. Εμπεριέχονται δραστηριότητες αναζήτησης πληροφοριών και αναφοράς στις χώρες καταγωγής των μαθητών (π.χ. Βιβλίο μαθητή, 1999: 57: διήγηση μύθου από την χώρα τους), δραματοποίησης (ενδεικτικά βιβλίο μαθητή, 1999: 72). Και στα δύο βιβλία της σειράς παραμελείται η ακουστική ικανότητα. Ενώ υπάρχουν στοιχεία της επικοινωνιακής προσέγγισης, δεν εγκαταλείπεται η δομική προσέγγιση.

Το βιβλίο είναι κατάλληλο για Ζ.Ε.Π., εφόσον έχουν κατακτήσει ένα βασικό επίπεδο στη γλώσσα, στη γραφή και την ανάγνωση. Υπάρχει και τετράδιο δραστηριοτήτων 2 που αφορά παιδιά από συγκεκριμένες χώρες καταγωγής (Καναδά, Αγγλία κ.ά.). Για τις Δ.Υ.Ε.Π. δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών.

Καθώς μεγαλώνουμε

Συγγραφή	Ομάδα συγγραφής
Εικονογράφηση	Φρίξος
Επιμέλεια	Παπαδογιαννάκης Ν, Νικολογιάκη-Σουρή Ε.
Εποπτεία	Δαμανάκης Μ.
Εκδόσεις	ΕΔΙΑΜΜΕ
Έτος	2003
Σειρά	Πράγματα και Γράμματα

Το “Καθώς μεγαλώνουμε” δημιουργήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Παιδείας Ομογενών από το “Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών” του Πανεπιστημίου Κρήτης” και απαρτίζεται από βιβλίο μαθητή, 2 τετράδια εργασιών και οδηγίες για τον εκπαιδευτικό. Το βιβλίο στοχεύει σε προεφηβική ηλικία 11-12 χρονών, άρα στις 2 τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου σε σχολεία της διασποράς. Στο βιβλίο του Δασκάλου επεξηγείται η δομή του βιβλίου και τα κριτήρια επιλογής των κειμένων και της εικονογράφησης, παρουσιάζονται

οι ενότητες και τονίζονται σημεία που πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή (Καθώς μεγαλώνουμε – οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, 2006: 7-8), αλλά παρέχεται και επιπλέον υλικό σε κάποιες ενότητες, για να το αναγνώσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη, αφού δεν διατίθεται κάποιο άλλο υλικό (ακουστικό, οπτικοακουστικό). Κατά συνέπεια οι μαθητές δεν εξασκούνται σε πιο ρεαλιστικές συνθήκες προφορικού λόγου (διάλογος, τηλεφώνημα, ανακοίνωση). Το βιβλίο χωρίζεται σε 22 ενότητες γενικού ενδιαφέροντος και στο τέλος παρέχεται συνοπτικό διάγραμμα των ενότητων όπου παρουσιάζει τα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία, τη γραμματική και τον επικοινωνιακό στόχο κάθε ενότητας. Χωρίς να έχει έντονη ή λειτουργική εικονογράφηση, είναι ελκυστικό: διαθέτει ωραία γραμματοσειρά, χρώματα στους τίτλους, διαχωριστικές γραμμές και δεν είναι πυκνογραμμμένο. Οι ενότητες αποτελούνται από 1-2 κείμενα και κάποιες ερωτήσεις προς απάντηση, για να εξακριβωθεί η κατανόηση του κειμένου και η παραγωγή λόγου εξαντλείται σε αυτό το σημείο. Δεν δίνονται ευκαιρίες εξάσκησης και δημιουργικού λόγου. Στο τέλος κάθε ενότητας παρουσιάζεται συγκεντρωμένο το λεξιλόγιο της ενότητας και χρήσιμες φράσεις ανάλογα με τη θεματική της ενότητας, πράγμα σημαντικό και βοηθητικό. Στο τετράδιο εργασιών παρουσιάζονται ανά ενότητα ασκήσεις κατανόησης (πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωση κενών) και κάποια γραμματικά φαινόμενα, που κάποιες φορές δεν προκύπτουν φυσικά από τα κείμενα (πχ. Τετράδιο εργασιών, 2003: 14-15), χωρίς ιδιαίτερη έμφαση στη μεταγλώσσα. Ασχολείται και με τη σύνταξη της ελληνικής γλώσσας, με απλό τρόπο και χωρίς επιβαρυντικούς όρους (επαυξημένες προτάσεις, πλάγιο λόγο) (Τετράδιο εργασιών, 2003: 25-26). Το δεύτερο τεύχος εργασιών αναφέρεται σε συγκεκριμένες χώρες όπου ζει ελληνική ομογένεια για εκμάθηση πολιτισμικών στοιχείων, συνεπώς δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλους.

Κρίνοντας από τα θέματα που προσεγγίζει και το περιεχόμενο τους, επιβεβαιώνεται η στόχευση των δημιουργών σε ηλικιακό επίπεδο και επίπεδο γλωσσομάθεια. Είναι όμως χρήσιμο για εμπλουτισμό λεξιλογίου και εξάσκηση στο συντακτικό κομμάτι της γλώσσας.

Μαργαρίτα

Συγγραφή	Αδαμίδης Δ., Σεραφειμίδου Α., Σουλτάνη Α., Χατζηπαναγιωτίδη Α.
Εικονογράφηση	Βερούτσου Κ., Ελευθερίου Β., Παπαδοπούλου Υ.

Εποπτεία	Δαμανάκης Μ.
Εκδόσεις	Ο.Ε.Δ.Β.
Έτος	2004
Σειρά	Μαργαρίτα

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 επίπεδα, καθένα από τα οποία περιλαμβάνει βιβλίο μαθητή και τετράδιο εργασιών και ανά δύο επίπεδα περιγράφονται σε κοινό οδηγό για τον εκπαιδευτικό. Δεν αφορούν όλα τα βιβλία της σειράς το δημοτικό. Οι οδηγίες για τον εκπαιδευτικό δεν περιέχουν πληροφορίες για την φιλοσοφία και την προσέγγιση των εγχειριδίων, αναφέρονται μόνο στους στόχους και την μεθοδολογία κάθε δραστηριότητας που υπάρχει στα κεφάλαια του βιβλίου. Οι ήρωες του βιβλίου είναι δύο παιδιά, ο Πέτρος και η Μαρίνα, και ο σκύλος τους ο Φρίξος. Το βιβλίο του μαθητή χωρίζεται σε ενότητες (ο αριθμός ποικίλει ανάλογα με το τεύχος της σειράς) και στο τέλος παρατίθενται αυτοκόλλητα και καρτέλες βοηθητικές για κάποιες δραστηριότητες του βιβλίου. Το τετράδιο εργασιών χωρίζεται ομοίως με το αντίστοιχο βιβλίο του μαθητή και λειτουργεί ουσιαστικά και συμπληρωματικά προς την επίτευξη των στόχων της κάθε ενότητας. Ακολουθεί παρουσίαση των τευχών που αφορούν τις ηλικιακές ομάδες και τα γλωσσικά επίπεδα του δημοτικού.

Μαργαρίτα 1

Το πρώτο επίπεδο της σειράς αφορά μαθητές στο εξωτερικό που έχουν μηδαμινή ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας. Περιλαμβάνει 9 ενότητες-μαθήματα που άπτονται της καθημερινότητας και των ενδιαφερόντων των παιδιών, ανεξαρτήτου πολιτισμικού περιβάλλοντος. Δεν υπάρχουν εθνικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές διαφορές. Με λιτό τρόπο σε σύνταξη, γραμματική και δομή οι μαθητές μαθαίνουν βασικό λεξιλόγιο και εθίζονται διαισθητικά σε απλές ερωτήσεις και απαντήσεις (Τι είναι αυτό;, χαιρετισμοί, αρέσκεια-δυσαρέσκεια). Οι νέες λέξεις και φράσεις επαναλαμβάνονται και ενσωματώνονται και στα επόμενα κεφάλαια. Το περιεχόμενο αναφέρεται σε απλά θέματα, όπως χαιρετισμούς και συστάσεις, ζώα, αριθμούς, ρούχα, χρώματα, φαγητά. Στο βιβλίο μαθητή εξασκούνται η προσληπτική ικανότητα προφορικού και γραπτού λόγου

και η παραγωγή προφορικού λόγου. Το τετράδιο εργασιών είναι έγχρωμο, με εικονογράφηση παρόμοια με το βιβλίο του μαθητή, χωρισμένο σε ισάριθμα κεφάλαια και σε κάθε ένα από αυτά συναντάμε ασκήσεις κλιμακούμενης δυσκολίας σχετικές με το πλαίσιο του μαθήματος. Οι ασκήσεις είναι ευχάριστες και ποικιλόμορφες (αντιστοίχιση, πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης, ζωγραφικής κ.ά.), εξυπηρετώντας τον γενικό σκοπό της ενότητας, χωρίς να χρησιμοποιείται κάποιου είδους ορολογία. Οι εικόνες παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διεξαγωγή των ασκήσεων και συχνά ζητείται από τους μαθητές να απεικονίσουν τα όσα έμαθαν. Οι ασκήσεις καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα τυπολογίας, όπως φωνολογικής ενημερότητας, αναγνώρισης λέξεων, κατανόησης γραπτού λόγου, γραμματικής (άρθρα, καταλήξεις, πληθυντικοί), λεξιλογίου. Υπάρχουν ακόμη και ασκήσεις προγραφικού τύπου, ενταγμένες, όμως μέσα στο θέμα του μαθήματος και όχι δομικού χαρακτήρα. Η παραγωγή γραπτού λόγου σε αυτό το επίπεδο είναι αρκετά περιορισμένη, λόγω της ηλικιακής ομάδας και του επιπέδου ελληνομάθειας που στοχεύει το συγκεκριμένο τεύχος. Στο τέλος του τετραδίου παρέχονται καρτέλες με τα γράμματα του ελληνικού αλφάβητου (κεφαλαία και μικρά), συνοδευόμενες από εικόνες κάποιου αντικειμένου που εκκινά από το συγκεκριμένο γράμμα.

Το πρώτο επίπεδο της Μαργαρίτας μπορεί να χρησιμοποιηθεί και τόσο Ζ.Ε.Π. για παιδιά πρώτης δημοτικού ή και το επίπεδο κατοχής της ελληνικής είναι μηδενικό ή πολύ περιορισμένο (επίπεδο αρχαρίων), όσο και σε Δ.Υ.Ε.Π., αφού τα θέματά του αφορούν την καθημερινότητα των παιδιών, το επίπεδο γνώσεων είναι βασικό και παρέχεται σταδιακά, γίνεται χρήση εικόνων σε μεγάλο βαθμό, δεν δίνεται βάση στο γραπτό λόγο και υπάρχει και προγραφικό στάδιο.

Μαργαρίτα 2

Στο δεύτερο επίπεδο της σειράς “μαργαρίτα” για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης στη διασπορά συναντάμε ίδια δομή, φιλοσοφία και εικονογράφηση με το πρώτο τεύχος. Τα βιβλία (μαθητή και εργασιών) χωρίζονται σε 9 ενότητες, οργανωμένες έτσι ώστε οι γνώσεις τις μίας ενότητας να εντάσσονται και στις επόμενες, προς επανάληψη και καλύτερη εκμάθηση. Δίνεται μία χιουμοριστική πινελιά στα μαθήματα μέσω των ηρώων και ιδιαιτέρως του σκύλου της σειράς, του Φρίξου. Η εικονογράφηση παίζει πολύ σημαντικό, λειτουργικό ρόλο, είναι ευχάριστη και ζωντανή. Το κάθε μάθημα έχει ένα συγκεκριμένο θέμα, γύρω από το οποίο αναπτύσσονται τα κείμενα, οι εικόνες, οι δραστηριότητες. Οι προτάσεις που χρησιμοποιούνται είναι απλής συντακτικής δομής

και πολύ συχνά προσφέρεται το νέο λεξιλόγιο απαντώντας στην ερώτηση “τι είναι αυτό;”, όπως γινόταν και στο προηγούμενο τεύχος. Στο βιβλίο του μαθητή καλύπτονται η παραγωγή και πρόσληψη προφορικού λόγου και η κατανόηση γραπτού. Τα κείμενα είναι δημιουργημένα από τη συγγραφική ομάδα και στη συντριπτική πλειοψηφία τους είναι διαλογικής μορφής, υπάρχουν όμως και σημειώματα (Βιβλίο μαθητή, 2004: 53), προγράμματα (Βιβλίο μαθητή, 2004: 24), αφήγηση (Βιβλίο μαθητή, 2004: 64-69). Σταδιακά αυξάνεται το μέγεθός τους. Το τετράδιο εργασιών, ασπρόμαυρο με την προσθήκη κίτρινου χρώματος για να διαχωρίσει ή να δώσει έμφαση, ακολουθεί το πρώτο επίπεδο σε τυπολογία, μορφολογία και είδος ασκήσεων, με την προσθήκη μία άσκησης γραπτής έκφρασης (Τετράδιο εργασιών, 2004: 17: δημιουργία πρόσκλησης) και μίας προφορικής έκφρασης (Τετράδιο εργασιών, 2004: 55: συνέχεια ιστορίας).

Τα δύο πρώτα βιβλία μοιάζουν πολύ, το δεύτερο επαναλαμβάνει σε μεγάλο βαθμό και επεκτείνει τις γνώσεις του πρώτου. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε Ζ.Ε.Π., όταν το επίπεδο το παιδιών είναι λίγο υψηλότερο του αρχαρίου και σε Δ.Υ.Ε.Π. ως συνέχεια του πρώτου μέρους.

Μαργαρίτα 3

Η Μαργαρίτα 3 απευθύνεται σε μαθητές σε σχολεία του εξωτερικού που διδάσκονται την ελληνική ως ξένη και κατέχουν ένα βασικό επίπεδο ελληνομάθειας. Η δομή, η εικονογράφηση και οι ήρωες παραμένουν ίδια με τα προηγούμενα βιβλία. Ωστόσο, το τρίτο μέρος της σειράς παρουσιάζει αρκετές διαφορές. Στις 9 ενότητες - μαθήματα του βιβλίου υπάρχουν θέματα που έχουν παρουσιαστεί στα προηγούμενα βιβλία και επεκτείνονται σε αυτό, αλλά παρουσιάζονται και νέα θέματα όπως ο αθλητισμός και οι φανταστικές ιστορίες. Η τελευταία ενότητα είναι επαναληπτική και συνοδεύεται από έναν συγκεντρωτικό πίνακα με τις θεματικές κάθε ενότητας, τις λεκτικές πράξεις και τους γραμματικούς στόχους, με χρήση μεταγλώσσας (μόνο στον πίνακα). Για πρώτη φορά παρέχονται πληροφορίες σχετικά με τον ελληνικό πολιτισμό (ενότητα 8, θεοί του Ολύμπου). Οι ενότητες είναι μεγαλύτερες, περιέχουν περισσότερα κείμενα και εκτός από τις λεκτικές πράξεις, δίνεται βάρος και σε γραμματικά στοιχεία. Η γραμματική που επιλέγεται για κάθε ενότητα είναι αυτή που χρησιμοποιείται στις λεκτικές πράξεις της ενότητας, δεν είναι αποκομμένες, δεν χρησιμοποιείται μεταγλώσσα, αλλά η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω πινάκων, μίμησης και χρήσης στις διάφορες δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες δεν υπάρχουν μέσα στο

βιβλίο του μαθητή, αλλά στις οδηγίες προς τον εκπαιδευτικό, όπου δίνονται αναλυτικές οδηγίες για το πώς θα διεξαχθούν στην τάξη. Ο στόχος είναι να κατακτήσουν οι μαθητές τη γνώση (λεξιλογίου, γραμματικής, σύνταξης) βιωματικά, μέσα από καθοδηγούμενες προφορικές δραστηριότητες, με τη βοήθεια εποπτικού υλικού (καρτέλες) που δίνονται επίσης στον οδηγό. Τα κείμενα είναι μεγαλύτερα και συνθετότερα. Ενώ συνεχίζουν τα περισσότερα κείμενα να είναι διαλογικής μορφής, εμπεριέχονται και άλλα κειμενικά είδη, όπως αφηγήσεις, περιγραφές, ποιήματα. Το τετράδιο εργασιών προσφέρει επιπλέον εξάσκηση, γραπτή κυρίως, σε όσα διδάχτηκαν στο αντίστοιχο μάθημα στο βιβλίο μαθητή. Εξασκούνται λεξιλόγιο, κατανόηση κειμένου, μετατροπή κειμένου, γραμματική. Όπως και στα προηγούμενα βιβλία της σειράς υπάρχει ποικιλία στην τυπολογία και τη μορφή των δραστηριοτήτων, με την παραγωγή γραπτού λόγου να υπάρχει σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με το προηγούμενο επίπεδο (κάρτες, προσκλήσεις, περιγραφή ζώου, φανταστική ιστορία). Επιπλέον, υπάρχουν και κάποιες ασκήσεις που παραπέμπουν στη δομική προσέγγιση για να γίνει εξάσκηση στη γραμματική (π.χ. κλίση ρημάτων, συμπλήρωση όπως στο παράδειγμα).

Το βιβλίο “Μαργαρίτα 3” είναι κατάλληλο για Ζ.Ε.Π. για μαθητές με βασικό επίπεδο ελληνομάθειας, χωρίς να είναι απαραίτητο να έχουν διδαχθεί τα 2 προηγούμενα τεύχη της σειράς, αφού διατηρούνται οι ήρωες, αλλά δεν υπάρχει συνέχεια της ιστορίας. Όσον αφορά τις Δ.Υ.Ε.Π. ο βαθμός δυσκολίας του βιβλίου είναι υψηλός για τους πρόσφυγες μαθητές. Θεωρητικά, θα μπορούσε να διδαχθεί αν και εφόσον κάποιοι από αυτούς τους μαθητές μείνουν μόνιμα στη χώρα, αν συνεχιστεί ο θεσμός των Δ.Υ.Ε.Π. και αφού ολοκληρωθούν τα δύο προηγούμενα τεύχη. Με τα μέχρι τώρα δεδομένα δεν είναι κατάλληλο για τις Δ.Υ.Ε.Π..

Μαργαρίτα 4

Το τέταρτο επίπεδο της σειράς “Μαργαρίτα” απευθύνεται σε μαθητές που διδάσκονται την ελληνική γλώσσα ως ξένη σε σχολεία του εξωτερικού με βασικό προς μέτριο επίπεδο γλωσσομάθειας. Το περιεχόμενό του διαρθρώνεται σε 9 ενότητες από την καθημερινότητα των παιδιών (χόμπι, αγορά), αλλά και γενικότερου ενδιαφέροντος (ταξίδια, ενημέρωση). Οι ενότητες ξεκινούν με μία ή περισσότερες αλληλένδετες εικόνες για παρατήρηση, περιγραφή και εισαγωγή στο θέμα και ακολουθούν κείμενα (περισσότερα από ένα) που προσεγγίσουν κάποια πτυχή του θέματος και κάποιες συνοδευτικές ερωτήσεις ή ασκήσεις κατανόησης. Περιέχει εναλλακτικές

δραστηριότητες, όπως η διεξαγωγή έρευνας (Βιβλίο μαθητή, 2004: 22), συγγραφή ποιήματος (Τετράδιο εργασιών, 2004: 35) δημιουργία αφίσας (Βιβλίο μαθητή, 2004: 39). Γίνεται αναφορά και σε εξωγλωσσικά στοιχεία (π.χ νοήματα, βιβλίο μαθητή, 2004: 24). Οι περισσότερες δραστηριότητες υπάρχουν μέσα στο βιβλίο του μαθητή – λίγες δεν εμπεριέχονται και δίνονται στις οδηγίες για τον εκπαιδευτικό. Η κάθε ενότητα κλείνει με ένα συγκεντρωτικό δισέλιδο της γραμματικής που περιείχε. Τα κείμενα είναι διαφορετικών ειδών (e-mail, μικρές αγγελίες, διάλογοι, προγράμματα κ.ά) και συχνά παρατίθενται και τραγούδια. Το 4ο μέρος της Μαργαρίτας, δεν παρέχει τόσο λεξιλόγιο, όσο τα προηγούμενα, αλλά δίνεται αισθητά περισσότερος χώρος στη γραμματική. Το τετράδιο εργασιών ακολουθεί την φιλοσοφία των προηγούμενων επιπέδων, με τη διαφορά ότι σε αυτό το επίπεδο υπάρχει δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου σε κάθε ενότητα.

Είναι κατάλληλο για Ζ.Ε.Π. για μαθητές με βασικό προς μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας, χωρίς να είναι απαραίτητο να έχουν διδαχθεί τα τρία προηγούμενα τεύχη της σειράς, αφού διατηρούνται οι ήρωες αλλά δεν υπάρχει συνέχεια της ιστορίας. Όσον αφορά τις Δ.Υ.Ε.Π. ο βαθμός δυσκολίας του βιβλίου είναι υψηλός για τους πρόσφυγες μαθητές.

Μια φορά κι έναν καιρό

Συγγραφή	Χατζηπαναγιωτίδη Α.
Εικονογράφηση	Στελετάρη Ε.
Εποπτεία	Δαμανάκης Μ.
Εκδόσεις	Ο.Ε.Δ.Β.
Έτος	2000
Σειρά	Μια φορά κι έναν καιρό 1, 2, 3

Η σειρά “Μια φορά κι έναν καιρό” έχει δημιουργηθεί από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών με σκοπό τη γρήγορη και αποτελεσματική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως ξένης σε παιδιά των Παρευξινίων χωρών. Η σειρά αποτελείται από τρία τεύχη και ένα κοινό συνοδευτικό τεύχος για τον εκπαιδευτικό, στον οποίο αναφέρονται οι διδακτικοί και γραμματικοί στόχοι κάθε κεφαλαίου. Η συγγραφική ομάδα αναφέρει ότι

χρησιμοποίησαν στοιχεία της επικοινωνιακής μεθόδου, χωρίς, όμως, να εγκαταλείπεται η δομική προσέγγιση (Μια φορά κι έναν καιρό – οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, 2000: 7). Η εικονογράφηση πλαισιώνει το κείμενο, χωρίς να είναι πολύ ζωντανή.

Μια φορά κι έναν καιρό 1

Το πρώτο τεύχος απευθύνεται σε παιδιά 6-8 ετών και αποτελεί μία θεματική ενότητα: την επιθυμία των παιδιών να ταξιδέψουν στην Ελλάδα. Όλα τα κεφάλαια νοηματικά συνδέονται με αυτή τη θεματική. Οι μαθητές διδάσκονται χαιρετισμούς, πώς συστηνόμαστε και λέμε την καταγωγή μας, τα ζώα, τους αριθμούς, απλές ερωτήσεις και απαντήσεις, μέσα μεταφοράς, τον καιρό, τις εποχές, την ώρα, τα επαγγέλματα, τα χρώματα. Συχνά συνοδεύονται από κάποιο σχετικό τραγούδι. Από γραμματικής άποψης, χωρίς να χρησιμοποιούνται όροι, οι μαθητές διδάσκονται εθνικά επίθετα, κλίση ρήματος, σχηματισμό Αορίστου και Μέλλοντα. Επιπλέον, δίνεται προσοχή και σε απλούς συντακτικούς κανόνες (χρήση ονομαστικής – αιτιατικής) μέσω της μίμησης και του εθισμού. Οι γραπτές ασκήσεις είναι ελάχιστες και αφορούν κυρίως την γραμματική και το συντακτικό. Περιέχει και ευχάριστες δραστηριότητες, όπως απόδοση με εικόνα (ζωγραφιά) μίας φράσης ή πρότασης, ώστε να ελεγχθεί εναλλακτικά η κατανόηση. Στο τέλος του βιβλίου παρέχονται οι λύσεις των ασκήσεων ανά κεφάλαιο, πράγμα που ίσως λειτουργήσει αυτονομιστικά σε κάποιους μαθητές.

Μια φορά κι έναν καιρό 2

Το δεύτερο τεύχος της σειράς ακολουθεί παρόμοια δομή, φιλοσοφία και εικονογράφηση. Το επίπεδο είναι πιο ανεβασμένο και υπάρχουν και κάποιες δραστηριότητες γραμματικής και μερική χρήση μεταγλώσσας (π.χ. Βιβλίο μαθητή, 2000: 7: πληθυντικός αριθμός, Αόριστος, Παρατατικός). Οι θεματικές του βιβλίου είναι η κατοικία, τα ρούχα, οι αισθήσεις, χρονικά επιρρήματα, τακτικά αριθμητικά, τα καταστήματα, τα παιχνίδια. Το βάρος δίνεται στον προφορικό λόγο και στην κατανόηση γραπτού λόγου, περισσότερο μέσω μίμησης παρά σε πραγματικό επικοινωνιακό πλαίσιο, πλην κάποιων εξαιρέσεων στο δεύτερο τεύχος που δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να συνθέσουν και δικό τους λόγο για να εκφράσουν την άποψή τους, όπως στη σελ. 35 που καλούνται να αιτιολογήσουν αν και γιατί τους αρέσουν κάποια επαγγέλματα (Βιβλίο μαθητή, 2000: 35).

Απουσιάζει η εκμάθηση γραφής της ελληνικής γλώσσας. Δεν διδάσκεται χωριστά γραμματική και λεξιλόγιο. Τα κείμενα είναι δημιουργημένα από τη συγγραφική ομάδα, δεν είναι αυθεντικά και δεν παρουσιάζουν ποικιλία. Αρνητικό στοιχείο που δεν αναπτύσσει όλες τις δεξιότητες της γλώσσας.

Μια φορά κι έναν καιρό 3

Το τρίτο μέρος της σειράς απευθύνεται σε υψηλότερο επίπεδο ελληνομάθειας και διέπεται από την ίδια σχεδίαση και φιλοσοφία με τα δύο προηγούμενα της σειράς, με τη διαφορά ότι το περιεχόμενό του είναι πιο πλούσιο, αλλά η εικονογράφηση λιγότερο ελκυστική. Τα θέματα που παρουσιάζονται είναι απλά και στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Μία ενότητα ασχολείται με τις ελληνικές γιορτές, με την προτροπή όμως να μιλήσουν και να περιγράψουν γραπτώς, με παροχή σχεδιαγράμματος, και κάποια γιορτή από την χώρα καταγωγής τους. Οι δραστηριότητες δεν διαφέρουν από τα προηγούμενα τεύχη, αλλά προστίθενται κάποιες (ημι-κατευθυνόμενες) δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου (π.χ. Βιβλίο μαθητή, 2000: 21, 44). Το γενικό συμπέρασμα της σειράς, επιβεβαιώνει τις προθέσεις της συγγραφικής ομάδας: ενώ η γραμματική και το λεξιλόγιο δεν διδάσκονται διακριτά, αλλά αποτελούν μέρος της προσέγγισης του θεματικού κέντρου κάθε κεφαλαίου, οι επιμέρους δραστηριότητες δεν είναι επικοινωνιακές, αλλά μίμησης παραδείγματος, χωρίς αυτό να είναι απόλυτο. Υπάρχουν κάποιες επικοινωνιακές δραστηριότητες, όπως η περιγραφή ποδοσφαιρικού αγώνα της τάξης (Βιβλίο μαθητή, 2000: 59).

Οι πατημασιές

Συγγραφή	Ιορδανίδου Α., Μοσχονάς Σ., Χαραλαμπίδης Α.
Εκδόσεις	ΥΠΕΠΘ
Εποπτεία	Φραγκουδάκη Α.
Έτος	1998
Σειρά	Οι πατημασιές, Πού είναι ο Φασαρίας;, Πάμε στην αγορά, Καλό ταξίδι + οδηγίες για τον εκπαιδευτικό

Το βιβλίο “οι πατημασιές” είναι δημιούργημα της πράξης «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΘΡΑΚΗ». Το βιβλίο αυτό, όπως και τα επόμενα τρία που ακολουθούν, απευθύνονται στην Α' Δημοτικού της Μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Έχει σχεδιαστεί για παιδιά που δεν γνωρίζουν καθόλου ή γνωρίζουν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα. Ο πληθυσμός – στόχος πολλές φορές δεν έχει φοιτήσει στην προσχολική εκπαίδευση, γεγονός που λήφθηκε υπόψιν στον σχεδιασμό των εγχειριδίων αυτών (Βιβλίο δασκάλου για την Α' Δημοτικού, χ.η.: 7). Σύμφωνα με τα όσα γράφονται στις οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, καταβλήθηκε προσπάθεια να διέπονται τα βιβλία από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να μην υπάρχουν αναφορές σε κάποιους ιδιαίτερο πολιτισμό – πέρα από κάποια στοιχεία του ελληνικού που είναι απαραίτητα ως χώρα διαμονής και τα βιβλία να είναι ελκυστικά και λειτουργικά, με έντονη εικονογράφηση (Βιβλίο δασκάλου για την Α' Δημοτικού, χ.η.: 7-8). Τα κείμενα να καλύπτουν ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις και να είναι προσαρμόσιμα από τον εκπαιδευτικό στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητικού δυναμικού. Το βιβλίο του δασκάλου δεν είναι χωρισμένο σε ενότητες, αλλά σε σελίδες (π.χ. Επεξεργασία) (Βιβλίο δασκάλου για την Α' Δημοτικού, χ.η.: 25-26-27) και παρουσιάζει τους γενικούς στόχους των σελίδων και εξειδικευμένα για κάθε δραστηριότητα, όπως και τη μεθοδολογία της δραστηριότητας. Η διάρκεια διδασκαλίας του πρώτου αυτού βιβλίου υπολογίζεται στον ενάμιση μήνα (Βιβλίο δασκάλου για την Α' Δημοτικού, χ.η.: 18). Το πρώτο βιβλίο της σειράς στοχεύει στην παροχή ενός βασικού λεξιλογίου, την ανάπτυξη προφορικού λόγου, την εξοικείωση με τον γραπτό λόγο και σε πρώτη επαφή με τη γραφή της ελληνικής γλώσσας. Το βιβλίο έχει μεγάλες λειτουργικές εικόνες και μικρό συνοδευτικό κείμενο 1-2 προτάσεων. Η κάθε εικόνα μπορεί να επεξεργαστεί, να αναλυθεί, να περιγραφεί. Για κάθε εικόνα ακολουθούν κάποιες απλές δραστηριότητες (ζωγραφική, συμπλήρωση κάποιων κενών) για να βοηθηθούν τα παιδιά στην εμπέδωση του λεξιλογίου. Στο τέλος υπάρχει συγκεντρωτικός θεματικός (και όχι αλφαβητικός) πίνακας με το λεξιλόγιο του βιβλίου. Μέσα από αυτό το βιβλίο τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να μάθουν λεξιλόγιο που έχει σχέση με το σχολείο, τα χρώματα, την οικογένεια, κτίρια ή αντικείμενα της καθημερινότητας, βασικά ρήματα και ερωτηματικές λέξεις, καθώς και πώς απαντάμε σε απλές ερωτήσεις. Δεν περιέχει πολιτισμικές αναφορές.

Είναι κατάλληλο και για Ζ.Ε.Π. (αρχάριοι) και για Δ.Υ.Ε.Π., αν και θα πρέπει να προηγηθεί προετοιμασία προγραφικού σταδίου και γνωριμίας με το ελληνικό αλφάβητο, κάτι που δεν υπάρχει

στο συγκεκριμένο βιβλίο.

Πού είναι ο Φασαρίας;

Συνέχεια του πρώτου βιβλίου της σειράς “οι πατημασιές” με διατήρηση των ίδιων ηρώων και συνέχεια της ιστορίας. Κινείται ακριβώς στο ίδιο μοτίβο με το προηγούμενο βιβλίο: μεγάλη λειτουργική εικόνα και μικρό συνοδευτικό κείμενο. Τα κείμενα είναι, κυρίως, διαλογικής μορφής και αποτελούνται από περισσότερες προτάσεις συγκριτικά με το πρώτο μέρος, αλλά παραμένουν σε επίπεδο αρχαρίου. Το βιβλίο του δασκάλου παρέχει αναλυτικές οδηγίες και προτεινόμενες δραστηριότητες ώστε να υλοποιηθεί η στοχοθεσία. Ψάχνοντας τον σκύλο, τον Φασαρία, που έχει χαθεί, κατακτάται βασικό λεξιλόγιο για τα ζώα, ρούχα, τα χρώματα, τα παιχνίδια, το σπίτι, το σώμα κ.α. Η εικονογράφηση είναι πολύ βοηθητική στην ερμηνεία των λέξεων και των προτάσεων. Στο τέλος του βιβλίου παρέχονται και συγκεντρωμένα με μορφή σχεδιαγράμματος οι θεματικές του βιβλίου και το αντίστοιχο λεξιλόγιο, καθώς και κάποια ρήματα, βασικά τοπικά επιρρήματα κλπ που συναντήθηκαν στο βιβλίο. Μέσω των δραστηριοτήτων ο μαθητής μαθαίνει και κάποια γράμματα του ελληνικού αλφάβητου (α,ε,κ,μ,π,τ) που, σύμφωνα με τους δημιουργούς είναι αυτά που συναντώνται συχνότερα στο λόγο. Η διάρκεια διδασκαλίας του βιβλίου εκτιμάται στους 2 μήνες (Βιβλίο δασκάλου για την Α’ Δημοτικού, χ.η.: 2). Ο ρυθμός του βιβλίου δεν είναι πιεστικός, ιδίως σε ό,τι αφορά τον γραπτό λόγο. Το βιβλίο από μόνο του δεν έχει πολλές δραστηριότητες για την εκμάθηση του λεξιλογίου, την ανάπτυξη προφορικού λόγου και των γραμμάτων. Χρειάζεται σχεδιασμός από τον εκπαιδευτικό ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι. Παρόλα αυτά κρίνω πώς θα ήταν καλύτερο να περιέχονται με κάποιον τρόπο και μέσα στο βιβλίο του μαθητή, ώστε τα παιδιά να το χρησιμοποιούν ανατροφοδοτικά και εκτός διδακτικής ώρας.

Ο αργός ρυθμός του και το βασικό λεξιλόγιο που διδάσκει κάνουν το βιβλίο κατάλληλο για αρχάριο τμήμα Ζ.Ε.Π. (για παιδιά που δεν γνωρίζουν την ελληνική) αλλά και για Δ.Υ.Ε.Π..

Πάμε στη αγορά

Το βιβλίο “πάμε στην αγορά” είναι το τρίτο βιβλίο της σειράς. Το βιβλίο διατηρεί την λειτουργική μεγάλη εικονογράφηση και τους ήρωες που ξετυλίγουν την ιστορία στην αγορά, μόνο

που περιέχει και επιπλέον κείμενα με τη μορφή τετράστιχων με μερική χρήση ομοιοκαταληξίας, για να τα κάνει ευχάριστα και εύκολα στην ανάκληση της αποκωδικοποίησης. Το κεντρικό θέμα του βιβλίου είναι η λαϊκή αγορά, ένα στοιχείο που είναι κοινό σε πολλές χώρες του κόσμου (αγορά, παζάρι) και περιέχει πληροφορίες για πράγματα της καθημερινότητας των παιδιών, όπως βασικά τρόφιμα, φρούτα, λαχανικά, καταστήματα και διαλόγους που χρησιμεύουν σε απλές αγοροπωλησίες, καθώς και κάποια μεταφορικά μέσα ξηράς. Έχει περισσότερες γραπτές ασκήσεις από τα προηγούμενα βιβλία της σειράς, χωρίς να είναι πολύ απαιτητικές ή βαρετές. Είναι δραστηριότητες αντιγραφής ή συμπλήρωσης με στόχο την αναγνώριση και την εκμάθηση κάποιων φθόγγων που στοχεύει το βιβλίο και την εξοικείωση με τη γραφή στην ελληνική γλώσσα. Το βιβλίο κλείνει με έγχρωμο θεματικό λεξιλόγιο, με πολλές πληροφορίες. Η διάρκεια διδασκαλίας του βιβλίου ανέρχεται σε 2,5 μήνες (Βιβλίο δασκάλου για την Α' Δημοτικού, χ.η.: 88).

Καλό ταξίδι

Το τέταρτο και τελευταίο βιβλίο της σειράς έχει ως κεντρικούς ήρωες τα ίδια παιδιά και τον Φασαρία. Η παρέα, με αφορμή τα χελιδόνια που έρχονται την άνοιξη, ασχολούνται με διάφορες θεματικές, όπως οι χάρτες, η Αφρική, τα μέσα μεταφοράς. Το βιβλίο του εκπαιδευτικού είναι κοινό για όλη τη σειρά και διέπεται από την ίδια μεθοδολογία: για κάθε μάθημα, με την μορφή σελίδων, παρουσιάζονται οι δραστηριότητες και για καθεμία από αυτές ο στόχος της και η προτεινόμενη μεθοδολογία. Η φιλοσοφία των βιβλίων είναι ότι προηγείται προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό με παιχνίδια, κάρτες, προφορική περιγραφή και βιωματικές δραστηριότητες και το βιβλίο είναι η κατάληξη του μαθήματος (Βιβλίο δασκάλου για την Α' Δημοτικού, χ.η.: 126). Στο βιβλίο του μαθητή σε κάθε μάθημα υπάρχει μία κεντρική εικόνα που δείχνει το θέμα του μαθήματος και ακολουθεί ένα μικρό κείμενο διαλογικής μορφής. Η ροή της ιστορίας δεν είναι συνεχόμενη, καθώς παρεμβάλλονται και άλλα κείμενα που εκκινούν, αλλά δεν έχουν άμεση σχέση, με τον διάλογο και την εικόνα. Τα κείμενα αυτά στοχεύουν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και στην εκμάθηση των υπόλοιπων ελληνικών γραμμάτων. Διδάσκονται ακόμη, οι ημέρες της εβδομάδας, η χρήση ρημάτων στα τρία πρόσωπα του ενικού αριθμού και κάποια επιρρήματα. Υπάρχουν και κάποιες δραστηριότητες γραπτής μορφής, είτε για να εμπεδωθούν τα προς εκμάθηση γράμματα, είτε με τη μορφή καθοδηγούμενης γραπτής έκφρασης. Το βιβλίο κλείνει με μία επιστολή στην οποία

εμπεριέχεται περιληπτικά η ιστορία από τα τέσσερα βιβλία της σειράς και έγχρωμο θεματικό λεξιλόγιο. Σε σχέση με τα τρία προηγούμενα βιβλία, παρά τα κοινά τους σημεία, δεν έχει συνεχόμενη ροή και δεν προκύπτουν οι γνώσεις φυσικά μέσα από το κείμενο. Ωστόσο, το επίπεδο είναι για αρχάριους και είναι ένας τρόπος να ολοκληρωθεί το ελληνικό αλφάβητο και η ιστορία που έχει ξεκινήσει από το πρώτο βιβλίο.

Αστερίας

Συγγραφή	Γεωργαντζή Ε.
Εικονογράφηση	Δήμου Θ.
Εκδόσεις	NEOHEL
Έτος	2000
Σειρά	Αστερίας

Η σειρά Αστερίας είναι δημιουργημένη από συγγραφέα με πρότερη εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (δεν αναφέρεται ο όρος “δεύτερης”), αλλά και στη συγγραφή βιβλίων για τον ίδιο σκοπό και αποσκοπεί στην κάλυψη κενών σε αυτόν τον χώρο. Η σειρά απευθύνεται σε ξενόγλωσσα παιδιά 6-14 ετών (Αστερίας 1α, βιβλίο μαθητή 2000: 1) με μηδενική ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής και αποτελείται από τέσσερα επίπεδα βιβλίων (και τον “Μικρό Αστερία” που αφορά την προσχολική αγωγή), καθένα από τα οποία περιλαμβάνει βιβλίο του μαθητή, τετράδιο γραπτών ασκήσεων, παιδαγωγικό οδηγό για τον διδάσκοντα, συνοδευτικά CD και λεξιλόγιο σε κάποιες γλώσσες. Από το εξώφυλλο του τετραδίου δηλώνεται ότι η προσέγγιση που συντάχθηκαν τα εγχειρίδια είναι η επικοινωνιακή ή, όπως αναφέρεται από την συγγραφέα, η “βιωματική (Αστερίας 1α – Τετράδιο γραπτών ασκήσεων, 200:1).

Αστερίας 1 (α+β)

Ο αστερίας 1 (1α + 1β) περιλαμβάνει τρεις ενότητες χωρισμένες σε δεκαπέντε κεφάλαια η καθμία και επαναληπτικές ασκήσεις. Δραστηριότητες για κάθε κεφάλαιο βρίσκονται κατ’ αντιστοιχία στο τετράδιο γραπτών ασκήσεων. Το βιβλίο είναι εικονογραφημένο με έγχρωμες, παιχνιδιάρικες εικόνες που δίνουν ζωντάνια, συμπληρώνουν το κείμενο και βοηθούν στην κατανόηση του νέου λεξιλογίου. Οι οδηγίες δίνονται με απλουστευμένο τρόπο και γίνεται και

χρήση συμβόλων για απλές οδηγίες και τα πρόσωπα. Το συμπληρωματικό τετράδιο γραπτών ασκήσεων στοχεύει στην “παράλληλη ανάπτυξη του γραπτού λόγου με τον προφορικό, για όσους το επιθυμούν” (Αστερίας, Τετράδιο Γραπτών ασκήσεων 1α, 2000: 3) και ακολουθεί τη λογική του βιβλίου του μαθητή σε κεφάλαια, εικονογράφηση, σύμβολα, με τη διαφορά ότι είναι ασπρόμαυρο με γαλάζια πλαίσια. Το βιβλίο μαθητή ξεκινά με παρουσίαση των χαρακτήρων του βιβλίου, λίγες προγραφικές ασκήσεις και με πρώτη γνωριμία με τα γράμματα και τους φθόγγους του ελληνικού αλφαβήτου καθώς και με τη θέση της Ελλάδας και κάποιων χωρών της Ευρώπης. Ο γραπτός λόγος κατέχει το μικρότερο μέρος, με τη μορφή εξοικείωσης με τη γραφή. Όλες οι δραστηριότητες περιέχουν και λεξιλόγιο, το οποίο συνοδεύεται από την ανάλογη εικόνα, ώστε να γίνεται αντιληπτό. Το περιεχόμενο αφορά το πώς συστηνόμαστε, βασικά επίθετα περιγραφής, χρώματα, αριθμούς, σχολικά είδη, οδηγίες, κατάφαση και άρνηση, απλές ερωτήσεις και απαντήσεις, βασικές πληροφορίες για την Ελλάδα, πρωινό, την οικογένεια. Στις δραστηριότητες που ακολουθούν τα κείμενα, εκτός από το παρεχόμενο λεξιλόγιο, είναι τονισμένα με έντονη γραμματοσειρά και κάποια γραμματικά στοιχεία κάθε φορά (π.χ. πληθυντικός αριθμός, κλιτικές καταλήξεις ρημάτων, αντωνυμίες), χωρίς να αναφέρονται μεταγλωσσικοί όροι ή να ακολουθούν δομικές ασκήσεις. Η εξάσκηση γίνεται μόνο προφορικά μέσα στο πλαίσιο επικοινωνίας του κεφαλαίου. Στις δραστηριότητες έμφαση δίνεται στα φωνήεντα της ελληνικής γλώσσας (απλά και δίψηφα). Στο τέλος της ενότητας, ωστόσο, συγκεντρώνονται όλα αυτά τα στοιχεία αποκομμένα από κάποιο πλαίσιο ή συνοδευτική εικόνα υπό τον τίτλο “τα στρατιωτάκια” και “ένα-πολλά” (π.χ. Αστερίας 1α - Βιβλίο μαθητή, 2000: 40-41, 76-80). Στο τέλος του βιβλίου βρίσκουμε μία λίστα με το λεξιλόγιο του βιβλίου ανά κεφάλαιο (χωρίς ερμηνεία ή εικόνα) με χαρακτηρισμό τι μέρος του λόγου είναι, χωρίς όμως να εξηγείται σε κάποιο σημείο του βιβλίου τι είναι τα μέρη του λόγου. Οι περισσότερες δραστηριότητες παρέχονται και ακουστικά, ώστε να συνηθίζουν τον ήχο της ελληνικής γλώσσας και να αναπτύσσουν την ακουστική τους ικανότητα και υπάρχουν και σχετικές δραστηριότητες που οι πληροφορίες παρέχονται μόνο προφορικά. Τα κείμενα είναι τραγούδια ή ποιηματάκια με ομοιοκαταληξία, ώστε να είναι ευχάριστα στα παιδιά, να αποτυπώνονται εύκολα στο μυαλό τους ώστε να μπορούν να τα αναγνώσουν εύκολα και με σωστή προφορά.

Στον αστερία 1β διατηρείται η ίδια δομή και εικονογράφηση, το επίπεδο ανεβαίνει, εξακολουθώντας, όμως, να είναι κατάλληλο για αρχαρίους. Μέσω του βιβλίου αυτού οι μαθητές διδάσκονται τις μέρες, τους μήνες, τις εποχές, αριθμούς πέρα από τη δεκάδα, προσφωνήσεις/ομιλία

σε φιλικό ύφος και τύπους ευγενείας, ελληνικά ήθη και έθιμα (π.χ. Χριστούγεννα). Στις δραστηριότητες συμπεριλαμβάνονται και δραστηριότητες γραπτού λόγου, ενταγμένες σε επικοινωνιακό πλαίσιο (αλληλογραφία με αφορμή τα Χριστούγεννα), προσαρμοσμένες στο επίπεδο των μαθητών. Το βιβλίο τελειώνει με επαναληπτικές ασκήσεις για όλα τα κεφάλαια των βιβλίων 1α και 1β και συγκεντρωμένη την γραμματική που συναντήθηκε, χωρισμένη σε μέρη του λόγου και κλιτικά παραδείγματα, όπως και πίνακας με όλα τα ρήματα του βιβλίου σε παρόν, μέλλον, παρελθόν και προστακτική με την προτροπή να σημειωθεί ή έννοια και στη μητρική των παιδιών και, όπως και στο πρώτο βιβλίο, το λεξιλόγιο του βιβλίου. Στο δεύτερο τεύχος του Αστερίας τα κείμενα περιλαμβάνουν και περιγραφές.

Τα τετράδια γραπτών ασκήσεων, όπως δηλώνει και ο τίτλος τους, ασχολούνται με τον γραπτό λόγο. Λειτουργούν συμπληρωματικά με το βιβλίο του μαθητή. Περιέχουν δραστηριότητες οπτικής αναγνώρισης φθόγγων και λέξεων, ευκαιρίες για ανάγνωση ιδιαίτερων συνδυασμών (π.χ. “νθ”, “στρ”), δραστηριότητες εμπέδωσης, αποκωδικοποίησης εικόνας, ανάγνωσης καθώς και κάποιες μεταγλωσσικές πληροφορίες με όσο το δυνατότερο απλούστερη μορφή. Συναντάμε και πιο δημιουργικές δραστηριότητες, όπως απεικόνιση (ζωγραφιά) της λεκτικής πληροφορίας (Αστερίας 1α – Τετράδια γραπτών ασκήσεων, 2000: 46). Με γαλάζιο χρώμα τονίζει σε κάθε άσκηση το σημείο της λέξης που πρέπει να δοθεί προσοχή, είτε είναι κατάληξη λέξης είτε συνδυασμός γραμμάτων στο εσωτερικό της.

Το γενικό συμπέρασμα του πρώτου μέρους της σειράς είναι ότι δεν δίνεται βάση στη γραμματική, στην απομνημόνευση και συστηματοποίησή της, μόνο στην χρήση της διαισθητικά στην προφορική επικοινωνία. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε Ζ.Ε.Π. και σε Δ.Υ.Ε.Π. χάριν στο επίπεδο της γλώσσας, στην ομαλή κλιμάκωση, στην επαναλαμβανόμενη εμφάνιση των φαινομένων που βοηθά στην κατάκτησή τους, την επικοινωνιακή χροιά του, παρά κάποιες “παρασπονδίες”, όπως “τα στρατιωτάκια”. Θα μπορούσε, όμως, να εξασκεί τους μαθητές και σε επικοινωνιακές περιστάσεις της καθημερινότητάς τους, όπως διάλογοι στο σχολείο, στο κυλικείο, στην αγορά, στο να δηλώσουν κάποια μορφή πόνου/αδιαθεσίας.

Αστερίας 2

Ο Αστερίας 2 ακολουθεί την ίδια φιλοσοφία και δομή με το πρώτο επίπεδο της σειράς σε ενότητες, κεφάλαια, εικονογράφηση. Στο δεύτερο μέρος της σειράς βλέπουμε τον χορό των

“συμφώνων” (σε αντιστοιχία με των φωνηέντων στο πρώτο μέρος) και ανατρέχοντας τις σελίδες συναντάμε παρόμοιες δραστηριότητες για τα σύμφωνα της ελληνικής γλώσσας. Στον Αστερία 2, από άποψη περιεχομένου, εμπεριέχονται πληροφορίες για το ελληνικό σχολείο και την τάξη που φοιτά κάθε μαθητής, τα επαγγέλματα, την ώρα, πώς ζητάμε και δίνουμε οδηγίες στο δρόμο, αρέσκεια/δυσαρέσκεια, ηλικία και γενέθλια, το διάλειμμα, τα νομίσματα, μεγάλους αριθμούς, εντολές στη γυμναστική, πώς δίνουμε συμβουλές. Επιπλέον, οι μαθητές διδάσκονται για στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού (Ολυμπιακοί αγώνες, θεοί του Ολύμπου, πρωτεύουσα). Από γραμματικής άποψης, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τις συλλαβές των λέξεων, τον τονισμό, χρονικές βαθμίδες ρημάτων, κλίση ρημάτων και ουσιαστικών, υποτακτική και προστακτική, χωρίς να αναφέρονται οι όροι ή να γίνονται ασκήσεις εκτός του πλαισίου της ενότητας. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί ο πλάγιος λόγος, όπου αναφέρεται ο γραμματικός όρος (Αστερίας 2 - Βιβλίο μαθητή, 2000: 93). Υπάρχουν πολλές δραστηριότητες ακουστικής ικανότητας, φωνολογικής ενημερότητας και κατανόησης λόγου (προφορικού και γραπτού). Η μορφή των δραστηριοτήτων παρουσιάζει ποικιλία. Εκτός από τα οικεία από το πρώτο μέρος ποιήματα – τραγούδια, υπάρχουν λογοτεχνικά κείμενα, ποιήματα, διάλογοι, περιγραφικά κείμενα, επιστολές μύθους, προσκλήσεις. Αρκετά από τα κείμενα συνοδεύονται από ερωτήσεις που απαντώνται είτε προφορικά είτε γραπτά. Το βιβλίο του μαθητή ολοκληρώνεται με τους γνωστούς πίνακες από το πρώτο επίπεδο.

Στο τετράδιο γραπτών ασκήσεων περιλαμβάνονται δραστηριότητες εμπέδωσης των κειμένων, της γραμματικής και του περιεχομένου κάθε κεφαλαίου, αλλά περιλαμβάνεται και νέα γνώση, όπως η έκθλιψη και η αφαίρεση, έπιπλα και αντικείμενα του σπιτιού, μετατροπές κειμένου, ορθογραφία φράσεων. Σε όλα τα κεφάλαια δουλεύονται τα άρθρα των ονομάτων, ο σχηματισμός του πληθυντικού αριθμού και τα ρήματα. Γίνεται μερική χρήση μεταγλώσσας (χρόνοι ρημάτων, παράγραφος). Επιπροσθέτως, υπάρχουν και ευκαιρίες για γραπτή έκφραση των μαθητών και δημιουργία μικρών ιστοριών σχετικές με το θέμα κάθε κεφαλαίου.

Θεωρώ, ότι για να ολοκληρωθεί η πρώτη επαφή με την ελληνική γλώσσα, οι μαθητές θα πρέπει να διδαχθούν και τα 2 επίπεδα του Αστερία, αν και από τις πρώτες σελίδες του βιβλίου βλέπουμε ότι οι συγγραφείς αναφέρονται σε μία νέα σχολική χρονιά. Το βιβλίο είναι κατάλληλο για Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π.. Στις Δ.Υ.Ε.Π. θα πρέπει να έχει προηγηθεί η διδασκαλία του πρώτου επιπέδου, ενώ στις Ζ.Ε.Π. μπορεί να διδαχθεί κατευθείαν, εάν οι μαθητές κατέχουν ένα βασικό επίπεδο ελληνικής γλώσσας. Τα βιβλία είναι ευχάριστα, καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα βασικών

επικοινωνιακών αναγκών των μαθητών, αν και δεν είναι αμιγώς επικοινωνιακά, και ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της ηλικιακής ομάδας που στοχεύουν, ανεξαρτήτου πολιτισμικών καταβολών.

Τα νέα ελληνικά για ξενόγλωσσα παιδιά 8-12 χρονών

Συγγραφή	Χατζηπαναγιωτίδη Α., Τσακαλίδης Α.
Εικονογράφηση	Στυλίδης Ι.
Εκδόσεις	Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη)
Εποπτεία	Χαραλαμπόπουλος Α.
Έτος	1992
Σειρά	Τα Νέα Ελληνικά Για Ξενόγλωσσα Παιδιά

Η σειρά απαρτίζεται από το βιβλίο μαθητή, τον οδηγό εκπαιδευτικού, κασέτα ήχου και ανθολόγιο κειμένων. Κατά το βιβλίο του εκπαιδευτικού η σειρά αυτή έχει γραφεί πρωτίστως για επαναπατριζόμενους Έλληνες κι έπειτα για αλλοδαπούς που θέλουν να μάθουν την ελληνική (Βιβλίο του δασκάλου, 1992: 6). Βέβαια, αν λάβουμε υπόψη μας τη χρονολογία συγγραφής του βιβλίου, πιθανόν κάτι τέτοιο να μοιάζει λογικό, αφού ήταν τα πρώτα χρόνια έναρξης των κυμάτων μεταναστών στη χώρα μας από τις χώρες της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Ακόμη, όμως, και όταν αναφέρεται σε ξενόγλωσσα παιδιά, δεν εννοεί παιδιά μεταναστών στην Ελλάδα, αλλά αλλόγλωσσους μαθητές στις χώρες τους, αφού χαρακτηριστικά αναφέρει “Δεν ακολουθήσαμε το παράδειγμα άλλων ευρωπαϊκών λαών [...] επιδιώκοντας να καθιερωθεί η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στα σχολεία άλλων χωρών” (Βιβλίο του δασκάλου, 1992: 8). Το βιβλίο αναδεικνύει ως παράλειψη την ύπαρξη μέχρι τότε ενός σύγχρονου υλικού κατάλληλο για τη διδασκαλία της ελληνικής για αυτό τον πληθυσμό και από εκεί ορμώμενο προχώρησε στη συγγραφή του συγκεκριμένου εγχειριδίου με σκοπό να αναπτύξει επικοινωνιακά τις γλωσσικές ικανότητες, χωρίς να παραγκωνίζεται η γραμματική, του μαθητευόμενου σε επίπεδο καθημερινής γλώσσας, ώστε να φέρει σε πέρας τις επικοινωνιακές του ανάγκες, αλλά και να τον εξοικειώσει με την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό. Το βιβλίο δομείται σε δέκα ενότητες με

πρωταγωνιστές 4 παιδιά: 2 ομογενείς από τον Καναδά που ξεναγούνται στην Ελλάδα από 2 άλλα παιδιά. Κάθε ενότητα παρουσιάζεται στο βιβλίο του δασκάλου χωρισμένη σε διδακτικούς στόχους, γραμματικούς στόχους, βασικό λεξιλόγιο, διδακτικά μέσα-εποπτικό υλικό και αναλυτικό ενδεικτικό διάγραμμα διδασκαλίας. Το βιβλίο του μαθητή είναι έγχρωμο με λιτή, λειτουργική εικονογράφηση. Οι ενότητες διαρθρώνονται ως εξής: αρχίζουν με έναν διάλογο (προς εκμάθηση κατά το βιβλίο δασκάλου) ανάμεσα στους πρωταγωνιστές του βιβλίου και τις οικογένειές τους, ακολουθεί λεξιλόγιο ή φράσεις σχετικές με το θέμα, κάποιο γραμματικό φαινόμενο χωρίς μεταγλωσσικούς όρους (π.χ. ενικός πληθυντικός – εμφανίζονται μόνο στο βιβλίο του εκπαιδευτικού), μία απλή γραπτή άσκηση (γράμματα αλφαβήτου /αντιγραφή) και κάποιες δραστηριότητες ελέγχου. Οι τελευταίες είναι ασπρόμαυρες. Δεν υπάρχει ποικιλία κειμένων. Η κάθε ενότητα κλείνει με συγκεντρωμένο το λεξιλόγιο της ενότητας χωρισμένο σε μπλε πλαίσια. Στο τέλος του βιβλίου υπάρχει ένα παράρτημα με κάποια βασικά στοιχεία για την Ελλάδα, κάποια τραγούδια, συγκεντρωμένο αλφαβητικά το λεξιλόγιο του βιβλίου και ένας πίνακας ονομάτων. Το επίπεδο του βιβλίου είναι απλό, είναι κατάλληλο για αρχάριους. Ωστόσο, δεν θεωρώ ότι αναπτύσσει ιδιαίτερα τον λόγο των παιδιών. Οι ασκήσεις είναι δομικού τύπου, κατευθυνόμενες, εξάσκησης ή μίμησης κάποιου παραδείγματος λεξιλογικής ή μορφολογικής σημασίας. Περισσότερο θα έλεγα ότι προσφέρει κάποια υποστήριξη στο λεξιλόγιο.

Ελληνική γλώσσα, τμήμα Α΄, “Καλημέρα”

Συγγραφή	Ομάδα εκπαιδευτικών
Εκδόσεις	ΟΕΔΒ
Εποπτεία	Δαμανάκης Μ.
Έτος	1991
Σειρά	Ελληνική Γλώσσα

Η σειρά “Καλημέρα” έχει γραφτεί από ομάδα εκπαιδευτικών στα πλαίσια του προγράμματος παραγωγής Διδακτικού υλικού για την Ελληνόγλωσση Διδασκαλία των Ελληνοπαίδων της Γερμανίας στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας και απευθύνεται σε μαθητές της Α΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου. Η σειρά αποτελείται από βιβλίο μαθητή, βιβλίο για τον δάσκαλο,

τετράδιο παιχνιδιών και ασκήσεων (τεύχη Α και Β) και συμπληρωματικό υλικό. Στο βιβλίο δασκάλου αναφέρεται ότι το υλικό του βιβλίου είναι σε μεγάλο μέρος επικοινωνιακά προσανατολισμένο, όμως οι συνθήκες της Ομογένειας στο εξωτερικό είναι ιδιαίτερες που δεν θα μπορούσε το σύνολο του υλικού να είναι βασισμένο στην επικοινωνιακή προσέγγιση, καταφεύγει, όπως αναφέρει, και στην εισαγωγή γλωσσικών προτύπων (Βιβλίο δασκάλου, 1991: 29-30). Η σειρά είναι χωρισμένη στον Πυρήνα (βιβλίο μαθητή) και στο τετράδιο εργασιών. Αναφέρεται ότι ο πυρήνας στοχεύει ξεκάθαρα στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και στην εκμάθηση/εξάσκηση της ανάγνωσης, ενώ το τετράδιο εργασιών περιέχει γραμματικά και γλωσσικά φαινόμενα (Βιβλίο δασκάλου, 1991: 26). Στο βιβλίο για το δάσκαλο παρουσιάζονται οι 35 ενότητες που υπάρχουν στο βιβλίο μαθητή χωρισμένες σε μέσα που θα χρησιμοποιηθούν σε κάθε ενότητα, τους στόχους της ενότητας διακλαδωμένους σε προφορικού λόγου και γραπτού λόγου, καθώς και προτεινόμενη μεθοδολογία διδασκαλίας στην τάξη με πρόσθετες και διευρυμένες ασκήσεις. Όλες οι θεματικές του ενότητες είναι απλές, καθημερινές, από τη ζωή ενός μέσου παιδιού. Το βιβλίο μαθητή Α' χωρίζεται σε 35 ενότητες και είναι για επίπεδο αρχαρίου. Ο σχεδιασμός του είναι να διαρκέσει μέχρι τα Χριστούγεννα (είναι η τελευταία ενότητα του βιβλίου). Ξεκινά με απλές λέξεις και φτάνει σε επίπεδο απλών προτάσεων. Η εικονογράφηση είναι μεγάλη, λειτουργική, ευχάριστη. Αναπαριστά πολύ κατατοπιστικά το γραπτό κείμενο. Περιέχει ελάχιστες δραστηριότητες με οδηγίες (π.χ. Βιβλίο μαθητή, 1991: 23) και παραπομπές στον ελληνικό πολιτισμό και στην ελληνική θρησκεία (π.χ. Βιβλίο μαθητή, 1991: 41 : προσευχή). Στο τέλος του τεύχους Α' βρίσκεται συγκεντρωμένο αλφαβητικά όλο το γραπτό περιεχόμενο του βιβλίου με παραπομπή στην σελίδα που απαντήθηκε. Δεν δίνει άμεσα ευκαιρίες για προφορικό λόγο, περισσότερο για ανάγνωση και μίμηση στο βιβλίο μαθητή και για γραπτή έκφραση στο τετράδιο εργασιών.

Το δεύτερο τεύχος περιέχει 9 ενότητες και κινείται στην ίδια φιλοσοφία με το πρώτο τεύχος: μικρό γραπτό κείμενο με έντονη εικονογράφηση. Η διαφορά σε αυτό το τεύχος είναι ότι περιέχει και δραστηριότητες γραπτού λόγου (είτε συμπλήρωση συλλαβής, λέξης είτε παραγωγή κειμένου π.χ. γράμμα, λίστα για ψώνια). Αν και δεν παρέχεται ξεκάθαρα λεξιλόγιο/φρασεολόγιο ανά επικοινωνιακή περίπτωση, μέσα στους διαλόγους υπάρχει απλό υλικό που μπορεί να κατακτηθεί και να χρησιμοποιηθεί. Υπάρχουν αναφορές στη γερμανική γλώσσα (ξεχώρισε ελληνικό – γερμανικό αλφάβητο) και στη Γερμανική κουλτούρα (Χανς, Μπριγκίτε) και αναφέρει τις ελληνικές γιορτές (Χριστούγεννα, Πάσχα, Απόκριες) που δίνουν αφορμή και εκμάθηση πολιτιστικών

στοιχείων. Η εικονογράφηση, δεν είναι η πιο σύγχρονη, αλλά είναι λειτουργική, επεξηγηματική προς τις λέξεις και τις φράσεις και ακόμη και τόσα χρόνια μετά παραμένει όμορφη και χαρούμενη. Στο τετράδιο εργασιών υπάρχουν γραπτές δραστηριότητες λεξιλογικού, γραμματικού ή ορθογραφικού τύπου, χωρίς να αναφέρεται ορολογία. Οι δραστηριότητες ποικίλουν από απλή αντιγραφή ή μεταγραφή προφορικού λόγου μέχρι και κάποιες ωραίες δραστηριότητες επικοινωνιακού τύπου, όπως συμπλήρωση λευκώματος, λίστας με τα απαραίτητα των διακοπών, γραφή σημειώματος. Το συμπληρωματικό υλικό περιέχει 8 ενότητες και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εκμάθηση θεματικού λεξιλογίου (μέσα συγκοινωνίας, καταστήματα, αγορά, οικογένεια κ.ά.), αν και περιέχει αρκετές αναφορές στον γερμανικό πληθυσμό-στόχο (πόλεις Γερμανίας, μάρκα).

Ανοίγω το παράθυρο

Ανοίγω το παράθυρο 1α

Συγγραφή	Θεοδωράκη Δ. , Σπύρου Δ.
Εικονογράφηση	Ανδρικόπουλος Ν.
Εποπτεία	Μελάς Δ.
Εκδόσεις	Ο.Ε.Δ.Β.
Έτος	1997
Σειρά	Ανοίγω το παράθυρο

Το πρώτο βιβλίο της σειράς απευθύνεται σε παιδιά με επίπεδο αρχαρίου (Ανοίγω το παράθυρο, βιβλίο για τον δάσκαλο, 1997: 17). Συνοδεύεται από τετράδιο εργασιών και βιβλίο για τον εκπαιδευτικό. Στοχεύει ακόμη και στην ανάπτυξη πρώτης γραφής. Αποτελείται από τις ενότητες “Μια μέρα στο σχολείο”, “Από την οικογενειακή ζωή”, “Γνωρίζω τον τόπο μου”. Κάθε ενότητα περιέχει μία σειρά μαθημάτων και επαναληπτικό. Στο τέλος του βιβλίου βρίσκουμε καρτέλες με τον κύκλο του χρόνου: εποχές και μήνες με κάποιες βασικές πληροφορίες για καθένα από αυτά. από τα πρώτα μαθήματα Η εικονογράφηση του είναι ελλιπής (π.χ. στο κυλικείο θα μπορούσε να παρουσιάσει τα προϊόντα με εικόνες), δεν είναι λειτουργική και φαίνεται ότι έχει εικονογραφηθεί αρκετά χρόνια πριν

Ενώ απευθύνεται σε αρχαρίους, πολύ γρήγορα φτάνει σε μεγάλα κείμενα και πιο περίπλοκες ασκήσεις (βάλε σε σειρά τον διάλογο). Η σειρά παρουσίασης των μαθημάτων δεν είναι βοηθητική, δεν ανταποκρίνεται επιτυχώς στη συχνότητα των επικοινωνιακών απαιτήσεων στη ζωή ενός παιδιού, καθώς πρώτα π.χ. μαθαίνει ο μαθητής κάποια ζώα και χρώματα κι έπειτα τα απαραίτητα για το σχολείο, πώς μιλάει ευγενικά (παρακαλώ). Περιέχει θρησκευτική αναφορά (Βιβλίο μαθητή, 1997: 48: βάπτισμα). Όσον αφορά την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων παρατηρείται ότι οι δραστηριότητες προφορικού λόγου είναι ελάχιστες. Ο προφορικός λόγος εξαντλείται σε μεγάλο βαθμό στην ανάγνωση, ενώ, παράλληλα, απουσιάζει η κατανόηση προφορικού λόγου.

Το τετράδιο εργασιών περιέχει δομικές ασκήσεις προς εξάσκηση των γραμμάτων, του λεξιλογίου και της γραμματικής που συναντήθηκε στα αντίστοιχα μαθήματα και όπου χρειάζεται πίνακες γραμματικής με κανόνες ή κλιτικά παραδείγματα με χρήση μεταγλώσσας. Στο τέλος καθεμιάς ενότητας δίνεται συγκεντρωτικός πίνακας γραμματικής με τα φαινόμενα που διδάχτηκαν.

Το βιβλίο θεωρώ ότι απευθύνεται σε “ψευδοαρχαρίους”. Δεν είναι κατάλληλο για παιδιά που δεν έχουν καθόλου γνώσεις ελληνικής, αφού προχωρά με αρκετά γρήγορο ρυθμό, δεν δίνει προτεραιότητα στον προφορικό λόγο και περιέχει αρκετή γραμματική.

Ανοίγω το παράθυρο 1β

Συγγραφή	Θεοδωράκη Δ. , Σπύρου Δ.
Εικονογράφηση	Αμαραντίδου Λ.
Εποπτεία	Μελάς Δ.
Εκδόσεις	Ο.Ε.Δ.Β.
Έτος	1997
Σειρά	Ανοίγω το παράθυρο

Το τεύχος β του πρώτου μέρους της σειράς ακολουθεί την ίδια δομή με το α' τεύχος (ενότητες- μαθήματα), χωρίς, όμως, να έχουν πολύ καλή συνοχή τα μαθήματα κάθε ενότητας. Η εικονογράφηση του βιβλίου είναι καλύτερη και πιο λειτουργική από το προηγούμενο τεύχος, ωστόσο εξακολουθεί να μην είναι πολύ ελκυστική. Οι ενότητες αυτού του βιβλίου είναι “τα

ενδιαφέροντά μου”, “χρώμα ελληνικό”, “από τα έθιμα και τις γιορτές”. Παρατηρούμε ότι σε αυτό το βιβλίο είναι έντονο το ελληνικό ιστορικό-πολιτιστικό-θρησκευτικό στοιχείο, με ενότητες που δεν χρήζουν προτεραιότητας σε ένα επίπεδο αρχαρίων, όπου θεωρείται ότι απευθύνεται το βιβλίο. Στα κείμενα του περιέχονται αρκετά δύσκολες λέξεις, άγνωστες ακόμη και για Έλληνες μαθητές, που δεν έχουν ιδιαίτερη χρησιμότητα στην καθημερινότητα των παιδιών (π.χ. ορνιθολόγος). Απουσιάζουν οι δραστηριότητες προφορικού λόγου και οι επικοινωνιακές ασκήσεις. Στο τετράδιο εργασιών, τον κύριο όγκο των ασκήσεων των αποτελούν οι ασκήσεις γραμματικής δομικού χαρακτήρα και σποραδικά συναντάμε ασκήσεις κατανόησης κειμένου ή λεξιλογικές. Σε κάθε μάθημα δίνεται με χρωματιστούς πράσινους πίνακες γραμματική και παρέχεται συγκεντρωμένη η γραμματική στο τέλος της κάθε ενότητας, με χρήση μεταγλωσσικών όρων και συμπεριλαμβανομένων και πιο σύνθετων γραμματικών φαινομένων, όπως ο ευθύς και πλάγιος λόγος.

Δεν είναι κατάλληλο για Δ.Υ.Ε.Π. . Για Ζ.Ε.Π. θα μπορούσε χρησιμοποιηθεί σε παιδιά που κατέχουν την ελληνική γλώσσα σε ικανοποιητικό βαθμό στον προφορικό λόγο και θέλουμε να επικεντρωθούμε περισσότερο στη γραμματική, αλλά και στην εκμάθηση ελληνικών πολιτισμικών στοιχείων.

Ανοίγω το παράθυρο 2

Συγγραφή	Εμμανουήλ Σ., Παλαμαρά Μ.
Εικονογράφηση	Σεβαστάκης Δ.
Εποπτεία	Μελάς Δ.
Εκδόσεις	Ο.Ε.Δ.Β.
Έτος	1999
Σειρά	Ανοίγω το παράθυρο

Το συγκεκριμένο βιβλίο δημιουργήθηκε για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη σε παιδιά 9-12 χρονών με βασικές γνώσεις της ελληνικής, είτε μέσω εκπαίδευσης είτε μέσω περιβάλλοντος (Ανοίγω το παράθυρο 2 – βιβλίο για τον δάσκαλο, 1999: 17). Μπορεί να διδαχθεί διαδοχικά ή και ανεξάρτητα από το Ανοίγω το παράθυρο 1. Αποτελείται από 2 τεύχη και

συνοδεύεται από τετράδιο εργασιών και βιβλίο για τον εκπαιδευτικό. Η διάρθρωση του είναι παρόμοια με τα προηγούμενα μέρη της σειράς, δηλαδή σε ενότητες και μαθήματα, μόνο που εδώ τα μαθήματα δεν είναι χωρισμένα αυστηρά, αλλά η κάθε ενότητα μοιάζει να έχει μία συνολική ροή. Κάθε μάθημα, σύμφωνα με τις διακηρύξεις των δημιουργών, έχει διπλό στόχο: επικοινωνιακό και γραμματικό (Ανοίγω το παράθυρο 2 – βιβλίο για τον δάσκαλο, 1999: 21). Τα θέματα αναπτύσσονται μέσα από ποικιλία κειμένων, συμπεριλαμβανομένων και αυθεντικών κειμένων (αποσπάσματα εφημερίδων, χάρτες, αφίσες κ.ά.) και εικόνες, πίνακες, φωτογραφίες. Οι θεματικές, το λεξιλόγιο και οι δραστηριότητες δείχνουν ότι προαπαιτείται ένα καλό επίπεδο στην ελληνική γλώσσα. Όπως αναφέρεται στο βιβλίο δασκάλου “το βιβλίο περιέχει κυρίως προφορικές δραστηριότητες, το τετράδιο εργασιών κυρίως γραπτές” (Ανοίγω το παράθυρο 2, βιβλίο του δασκάλου, 1999: 25). Το βιβλίο μαθητή βοηθά στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και στην εκμάθηση εκφράσεων, αξιοποιεί πολύ τη χρήση συνωνύμων (χωρίς να αναφέρει τον όρο) και τις οικογένειες λέξεων. Προσφέρεται θεματικό λεξιλόγιο και χρήσιμες φράσεις ανά περίπτωση, ενώ γίνεται λόγος και για παραγλωσσικά στοιχεία στη νοηματοδότηση μιας φράσης, όπως ο επιτονισμός (βιβλίο μαθητή Β’, 1999: 39). Προσφέρει διαλόγους για ανάγνωση, επανάληψη, μίμηση. Έχει αρκετές δραστηριότητες - παιχνίδια ρόλων, αλλά και αρκετές μηχανικές, τυποποιημένες. Δίνεται μεγάλο βάρος στον γραπτό λόγο, αλλά υπάρχουν και δραστηριότητες προφορικού λόγου, αν και σύμφωνα με το βιβλίο του δασκάλου η αφόρμηση κάθε ενότητας δεν συνοδεύεται από ασκήσεις για να επικεντρώσει την προσοχή των μαθητών στη θεματική και να προσφέρει ευκαιρία για πρόσληψη και παραγωγή προφορικού λόγου. Το τετράδιο εργασιών περιέχει ασκήσεις καθαρά δομικού χαρακτήρα, 2 επαναληπτικά μαθήματα και συγκεντρωμένη τη γραμματική στο τέλος της κάθε ενότητας. Στο σύνολό του αποτελεί βελτιωμένη προσπάθεια της συγγραφικής ομάδας σε σχέση με το πρώτο βιβλίο της σειράς.

Τα πρώτα μου ελληνικά

Συγγραφή	Ερευνητικό κέντρο “Αθήνα”
Επιμέλεια	Αντωνίου-Κρητικού Ι.
Μετάφραση στα αραβικά	Ελ-Ράχεμπ Κ., Αλ Φαντέν Γασάν
Εκδόσεις	ΕΔΙΑΜΜΕ

Το βιβλίο είναι γραμμένο αποκλειστικά για τους αραβόφωνους πρόσφυγες της Ελλάδας. Το βιβλίο ξεκινά με τα γράμματα του ελληνικού αλφάβητου (όνομα, φώνημα, λέξη), δίψηφα, διφθόγγους. Παρέχει στη συνέχεια κάποιο βασικό λεξιλόγιο (φρούτα-λαχανικά, ζώα, ρούχα, παιχνίδια, μπάνιο, σώμα, επαγγέλματα, οχήματα, φαγητά, φύση, σπίτι, κουζίνα, χρώματα, δραστηριότητες, αριθμοί, μέρες εβδομάδας, οικογένεια, ώρα, μήνες εποχές). Δεν είναι γραμμένο αποκλειστικά για παιδιά, οπότε παραλείπει βασικό λεξιλόγιο για το σχολείο (μάθημα, δάσκαλος, τετράδιο, μολύβι). Συνεχίζει με την κλίση των βασικών ρημάτων είμαι, έχω, μένω και βασικά ουσιαστικά, άρθρα και κλίση ουσιαστικών. Στο τέλος του βιβλίου δίνονται με μορφή διαλόγου κάποιες τυποποιημένες φράσεις ανά επικοινωνιακή ανάγκη (Παρουσιάζομαι, βασικές ερωτήσεις, δεν μιλάω ελληνικά, συναντάω κάποιον, ψάχνω κάποιον, προσφέρω κάτι, αγοράζω κάτι, λέω τι θέλω). Όλο το βιβλίο, από τα γράμματα μέχρι και τις επικοινωνιακές φράσεις, υποστηρίζεται παράλληλα στην αραβική γλώσσα. Δεν περιέχει κανενός τύπου δραστηριότητες, ούτε για προφορικό, ούτε για γραπτό λόγο. Ούτως ή άλλως δεν είναι γραμμένο σαν διδακτικό βιβλίο ελληνικής γλώσσας, αλλά σαν βοηθητικό υλικό.

Παρά το γεγονός ότι δεν αποτελεί βιβλίο διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης, το ενέταξα στη μελέτη και την παρουσίασή μου για τους εξής λόγους:

- είναι από τα ελάχιστα εγχειρίδια που υπάρχουν αυτή τη στιγμή για αυτή την ιδιαίτερη ομάδα
- είναι ένας καλός τρόπος να κατακτηθεί κάποιο βασικό λεξιλόγιο για να χτιστεί μία στοιχειώδης επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές-πρόσφυγες
- επειδή είναι ακόμη άγνωστο τι θα γίνει του χρόνου, πώς και αν θα λειτουργήσουν οι δομές και αν θα τα παιδιά αυτά θα ενταχθούν με κάποιον τρόπο στις γενικές τάξεις, θεωρώ ότι είναι ένα υλικό απαραίτητο και εύκολα διαχειρίσιμο από οποιονδήποτε εκπαιδευτικό έρχεται σε επαφή με πρόσφυγα μαθητή. Λειτουργεί σαν λεξικό, σαν σταθεροποιητή επικοινωνίας για τις βασικές λέξεις/ανάγκες.

Μπορεί να προηγηθεί άλλου εγχειριδίου, με ασκήσεις και δραστηριότητες σχεδιασμένες από τον εκπαιδευτικό ή/και να δουλεύεται παράλληλα με κάποιο άλλο εγχειρίδιο. Προτείνεται και από το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων.

Διαθέσιμο:

http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2017/2017Athina_ta_prwta_mou_ellinika.pdf

Κριτήρια Κατηγοριοποίησής των βιβλίων σε Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π.

Σε προηγούμενο σημείο παρουσιάστηκαν συνοπτικά οι δύο αντισταθμιστικές δομές σε επίπεδο σχεδιασμού, λειτουργίας, μαθητικού δυναμικού. Αυτή τη στιγμή, παρά τις διαφορές τους, το υλικό που προτείνεται από το Υπουργείο Παιδείας είναι η σειρά “Γεια σας”. Προκειμένου να προβώ σε μία κατηγοριοποίηση των υπόλοιπων μελετηθέντων εγχειριδίων, προαπαιτούνταν μία ανίχνευση των αναγκών των μαθητών – στόχων και μία θέσπιση δεικτών για κάθε κατηγορία.

Οι μαθητές που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π. μπορεί να είναι α) ομοεθνείς παλλινοστούντες β) Ρομά γ) αλλοδαποί γεννημένοι στην Ελλάδα δ) αλλοδαποί που ήρθαν στην Ελλάδα μετά τη γέννησή τους ε) παιδιά μεικτών γάμων με κυρίαρχη την άλλη τους γλώσσα. Οι κατηγορίες που εμπίπτουν στα τμήματα υποδοχής είναι πολλές και παρουσιάζουν και μεγάλες εσωτερικές διαφοροποιήσεις. Τα τμήματα αυτά καλούνται να ανταποκριθούν σε ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών αναγκών. Υπάρχουν αρχάριοι μαθητές που χρειάζονται εντατική γλωσσική υποστήριξη για να κατακτήσουν το βασικό επίπεδο γλωσσομάθειας, μαθητές που κατέχουν βασικές γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες που χρειάζονται περαιτέρω επέκταση και ανάπτυξη, υπάρχουν, όμως, και οι μαθητές με καλύτερο γλωσσικό επίπεδο που οι ανάγκες τους είναι σε πιο ειδικές και εστιασμένες. Δεδομένου ότι στη μελέτη αποκλείστηκαν βιβλία που δεν θεωρήθηκαν χρήσιμα για τουλάχιστον μία από τις αντισταθμιστικές δομές και λαμβάνοντας υπόψιν τον ποικίλο και διαφορετικό μαθητικό πληθυσμό που δύναται να φοιτήσει στις τάξεις υποδοχής, θεωρώ ότι όλα τα βιβλία που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στις Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π. ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό και τις εκπαιδευτικές του ανάγκες.

Δεν συμβαίνει, όμως, το ίδιο και με τις Δ.Υ.Ε.Π., καθώς οι συνθήκες, οι ανάγκες και οι απαιτήσεις είναι αρκετά διαφορετικές. Εκκινώντας από τους μαθητές, πρέπει να έχουμε υπόψιν μας ότι οι μαθητές που φοιτούν στις Δ.Υ.Ε.Π. έχουν διακόψει την φοίτηση από το σχολείο αρκετό διάστημα, 1 – 2 χρόνια, από όταν αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τις πατρίδες τους. Ή ακόμη και

νωρίτερα. Ας μην ξεχνάμε ότι αυτά τα παιδιά έχουν βιώσει έντονες εμπειρίες με την εμπόλεμη κατάσταση στη χώρα τους, το ταξίδι τρόμου μέχρι τις ελληνικές ακτές και την ατελείωτη ταλαιπωρία με τη διαμονής τους σε αυτές τις συνθήκες στην Ελλάδα. Το μετατραυματικό σοκ είναι δεδομένο και θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν στη διδασκαλία. Δεν πρέπει να αγνοηθεί και η περίπτωση των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων που εντείνει την ήδη ιδιαίτερη κατάσταση και απαιτεί προσεκτικό χειρισμό. Επιπλέον, ο πληθυσμός που φοιτά στις δομές δεν είναι σταθερός, καθώς όσοι πρόσφυγες προκρίνονται στη Β φάση συνεντεύξεων για την μόνιμη μετεγκατάστασή τους, μετακινούνται στην Αθήνα για διάστημα περίπου ενός μήνα μέχρι (και αν) να ολοκληρωθούν οι απαραίτητες διαδικασίες και να μεταβούν στον τελικό τους προορισμό. Τη θέση αυτών αναπληρώνουν νέοι πρόσφυγες που μετακινούνται προς ελάφρυνση των νησιωτικών περιοχών.

“Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφύγων μαθητών που καταφτάνουν στην Ευρώπη είναι δύσκολο να προβλεφθούν” (Sirin & Rogers-Sirin, 2015: 10). Στην ήδη επιβαρυνόμενη εκπαιδευτική τους θέση προστίθεται και η διαμονή τους στις προσφυγικές δομές, η οποία συνεπάγεται συναναστροφή μόνο με ομοεθνείς ή μη ελληνόφωνους πληθυσμούς. Επιπροσθέτως, ακόμη και με την φοίτησή τους στις Δ.Υ.Ε.Π. οι πρόσφυγες μαθητές εξακολουθούν να στερούνται την ευκαιρία να ακούσουν, να μιλήσουν ελληνικά, αφού η φοίτησή τους είναι διαχωρισμένη από τις γενικές τάξεις. Η έλλειψη συναναστροφής με συνομηλικούς που μιλάνε την ελληνική γλώσσα οδηγεί στον περιορισμό της ανάγκης και των εσωτερικών κινήτρων εκμάθησης της γλώσσας, καθώς δεν έχουν την ευκαιρία να βιώσουν την ανάγκη να επικοινωνήσουν με τον ντόπιο πληθυσμό. Αν αναλογιστούμε ότι η Ελλάδα αποτελεί για αυτούς έναν ενδιάμεσο σταθμό, μία αίθουσα αναμονής που απλώς κόλλησαν για ένα μεγάλο διάστημα, και όχι τον τελικό τους προορισμό, είναι λογικό τα εσωτερικά κίνητρα και η ανάγκη για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας να είναι ελαχιστοποιημένα.

Αναλογιζόμενη τα παραπάνω, πιστεύω ότι ο στόχος της διδασκαλίας στις Δ.Υ.Ε.Π. θα πρέπει να είναι η εκμάθηση της ελληνικής, κατά το δυνατόν μέσω της επικοινωνιακής προσέγγισης, με ξεκάθαρη έμφαση στην πρόσληψη και παραγωγή προφορικού λόγου, με αρκετές εικόνες, κατάλληλες θεματικές και πολλές ευκαιρίες για επικοινωνιακές δραστηριότητες και έκφραση συναισθημάτων. Ο Γραπτός λόγος να έρχεται σαφέστατα σε υποδεέστερη μοίρα και θα πρέπει να εκκινά από προγραφικό στάδιο και εκμάθηση γραμμάτων και συλλαβών, λόγω της ιδιαιτερότητας του αλφάβητου και της γραφής αραβικής (αρμαϊκής) γραφής (δεδομένου ότι στην Ελλάδα οι περισσότεροι πρόσφυγες κατάγονται από τη Συρία). Ο ρυθμός, τον πρώτο καιρό, να

είναι αργός, καθώς η σποραδική σχολική φοίτησή τους στις χώρες καταγωγής και “η έκθεση σε αρκετές διαφορετικές γλώσσες κατά την μετεγκατάστασή τους έχει επιφέρει επιδείνωση στις ακαδημαϊκές δεξιότητές τους και γλωσσική σύγχυση” (Dryden-Peterson, 2015: 2).

Βάσει των παραπάνω κριτηρίων, ακολουθεί κατηγοριοποίηση των εγχειριδίων για Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π.

Παρουσίαση Κατηγοριοποίησης για Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π.

Από το σύνολο των 35 βιβλίων που περιλαμβάνει η συγκεκριμένη μελέτη (συμπεριλαμβανομένων και κάποιων που δημιουργήθηκαν για τα σχολεία της διασποράς), τέθηκε από την αρχή ως κριτήριο επιλογής του υλικού όλα τα βιβλία να μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε τουλάχιστον μία από τις δύο αντισταθμιστικές δομές (Ζ.Ε.Π. ή Δ.Υ.Ε.Π.). Συνεπώς όλα τα βιβλία εντάχθηκαν σε τουλάχιστον μία από τις δύο κατηγορίες. Ακολουθεί η παρουσίαση της κατηγοριοποίησης των 35 εγχειριδίων σε βιβλία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα Τμήματα Υποδοχής Ζ.Ε.Π. (πίνακας 2) και σε βιβλία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στις Δ.Υ.Ε.Π. (πίνακας 3).

Πίνακας 2

Κατηγοριοποίηση διδακτικού υλικού για Ζ.Ε.Π

Βιβλία για...	Βιβλίο (χρονολογία έκδοσης)	Αιτιολόγηση
Ζ.Ε.Π.	Γεια σας 1 (2007)	Είναι το προτεινόμενο βιβλίο αυτή τη στιγμή και για τις δύο δομές. Δεν χρειάζεται προηγούμενες γνώσεις, ξεκινάει από επίπεδο γραμμάτων, συλλαβών, απλών προτάσεων.
	Γεια σας 2 (2007)	Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε Ζ.Ε.Π. για μαθητές με αρχικό επίπεδο. Ολοκληρώνεται η εκμάθηση των φθόγγων. Η μόνη θεματική που αναπτύσσεται είναι το σχολείο.
	Γεια σας 3 (2007)	Κατάλληλο για Ζ.Ε.Π. σε μαθητές που έχουν ένα βασικό επίπεδο γλωσσομάθειας.

Γειασας 4 (2007)	Για μαθητές που έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό γραφή, ανάγνωση και λεξιλόγιο.
Διαβάζω 1 (2007)	Μεγάλες εικόνες με συνοδευτικές περιγραφικές προτάσεις. Χρήσιμο για εκμάθηση λεξιλογίου, ανάπτυξη προφορικού λόγου, συνειδητοποίηση σχέσης γραφής – εικόνας.
Διαβάζω 2 (2007)	Με απλό λόγο τα παιδιά μαθαίνουν να μιλάνε για τον εαυτό τους στο σχολείο. Οι εικόνες μπορούν να αξιοποιηθούν για προφορική περιγραφή, εκμάθηση λεξιλογίου και ανάπτυξη προφορικού λόγου.
Διαβάζω 3	Μεγαλύτερα κείμενα πλήρους δομής με θέματα καθημερινότητας (περιγραφές εαυτού, προσώπου, δωματίου, κατοικίδιου).
Διαβάζω 4 (2007)	Για μέτριο προς καλό επίπεδο. Μεγάλα κείμενα, θέματα που δεν εμπίπτουν απαραίτητα στην καθημερινότητα, αλλά είναι γενικότερου ενδιαφέροντος.
Παίζω και μαθαίνω (2000)	Για πολύ χαμηλό επίπεδο. Εισαγωγή και εξάσκηση στη γραφή.
Βλέπω και διαβάζω (2000)	Δεν χρειάζεται προηγούμενες γνώσεις. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε αρχάριους.
Μαθαίνω να διαβάζω (2000)	Στοχεύει σε στάδιο αρχαρίου, αφού ασχολείται με τα συμφωνικά συμπλέγματα, αλλά εξαντλείται σε αυτό.
Διαβάζω και γράφω (2000)	Διεκπεραιωτικό για την εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης.
Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο (2000)	Ζ.Ε.Π. Δ - Ε τάξης με μέτριο προς καλό επίπεδο γλωσσομάθειας.
Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονίες του κόσμου (1999)	Για μαθητές με βασικό επίπεδο στη γλώσσα, στη γραφή και την ανάγνωση.
Καθώς μεγαλώνουμε	Μαθητές μεγάλης τάξης (Ε-Στ) με καλό

(2003)	επίπεδο γλωσσομάθειας.
Μαργαρίτα 1 (2004)	Κατάλληλο ακόμη και για παιδιά με μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Το περιεχόμενο των ενοτήτων άπτεται της καθημερινότητας των παιδιών και αξιοποιείται πολύ η εικόνα τόσο για κατανόηση όσο και για απόδοση της νέας γνώσης.
Μαργαρίτα 2 (2004)	Χρησιμοποιείται σε λίγο υψηλότερο επίπεδο από το αρχικό ή ως συνέχεια του πρώτου τεύχους. Σταθεροποιεί και επεκτείνει ότι διδάχθηκε στο Μαργαρίτα 1, δηλαδή βασικές γνώσεις.
Μαργαρίτα 3 (2004)	Απαιτείται ένα βασικό προς μέτριο επίπεδο, προϋπάρχον ή κατεκτημένο από τα προηγούμενα. Εμπεριέχει περισσότερη γραμματική από τα προηγούμενα.
Μαργαρίτα 4 (2004)	Χρειάζονται προηγούμενες γνώσεις στην ελληνική γλώσσα. Να έχει κατακτηθεί το βασικό επίπεδο. Εμπεριέχει περισσότερη γραμματική από τα προηγούμενα.
Μια φορά κι έναν καιρό 1 (2000)	Ο λόγος που χρησιμοποιεί μέσα είναι απλός. Δεν έχει και ιδιαίτερη εστίαση σε λεξιλόγιο ή γραμματική.
Μια φορά κι έναν καιρό 2 (2000)	Ως συνέχεια του προηγούμενου ή ανεξάρτητα, όταν το επίπεδο είναι καλύτερο.
Μια φορά κι έναν καιρό 3 (2000)	Ως συνέχεια των προηγούμενων ή ανεξάρτητα, όταν το επίπεδο το επιτρέπει.
Οι πατημασιές (1998)	Υλικό σχεδιασμένο για μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης με ελάχιστη ή καμία εμπειρία στην ελληνική γλώσσα. Το βιβλίο αποτελείται από εικόνες με συνοδευτικό κείμενο 1-2 προτάσεων και απλές δραστηριότητες.
Πού είναι ο φασαριάς; (1998)	Ως συνέχεια του πρώτου ή και ανεξάρτητα.
Πάμε στην αγορά	Ως συνέχεια των προηγούμενων ή και ανεξάρτητα, αν υπάρχουν κάποιες

(1998)	υποτυπώδεις γνώσεις.
Καλό ταξίδι (1998)	Ως συνέχεια των προηγούμενων ή και ανεξάρτητα, αν υπάρχουν κάποιες υποτυπώδεις γνώσεις.
Αστερίας 1α (2002)	Ξεκινάει από αρχικό στάδιο. Δίνεται προτεραιότητα στον προφορικό λόγο.
Αστερίας 1β (2002)	Ως συνέχεια του προηγούμενου.
Αστερίας 2 (2002)	Στις Ζ.Ε.Π. μπορεί να διδαχθεί κατευθείαν, εάν οι μαθητές κατέχουν ένα βασικό επίπεδο ελληνικής γλώσσας.
Τα ελληνικά για ξενόγλωσσα παιδιά 8-12 χρονών (1992)	Για μαθητές αρχικού επιπέδου, με απλές δραστηριότητες. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί εκμάθηση λεξιλογίου.
Ελληνική γλώσσα. Καλημέρα. Τμήμα Α' (1991)	Επίπεδο αρχαρίων με πολύ απλές απαιτήσεις, χωρίς αναφορές σε πολιτισμικά στοιχεία, μεγάλες λειτουργικές εικόνες που μπορούν να διατελέσουν τον μεσολαβητή για να αναπτυχθεί η επικοινωνία μεταξύ δασκάλου-μαθητή.
Ανοίγω το παράθυρο 1α (1997)	Ο λόγος του δεν είναι σύνθετος. Βασίζεται στον καθημερινό παιδικό λόγο, αναφέρεται σε καταστάσεις που έχουν σχέση με την καθημερινή ζωή των παιδιών.
Ανοίγω το παράθυρο 1β (1997)	Ζ.Ε.Π. με κατεκτημένο σε ικανοποιητικό τον προφορικό λόγο.
Ανοίγω το παράθυρο 2 (1999)	Θέματα, έκταση κειμένων, λεξιλόγιο και δραστηριότητες απευθύνονται σε παιδιά που έχουν ήδη ένα καλό επίπεδο στην ελληνική γλώσσα.

Στην κατηγορία προτεινόμενων εγχειριδίων για τα Τμήματα Υποδοχής Ζ.Ε.Π. εντάχθηκαν τριάντα τέσσερα από τα τριάντα πέντε εγχειρίδια της μελέτης. Το μόνο υλικό που αφέθηκε εκτός είναι “Τα πρώτα μου ελληνικά” (2016), το οποίο είναι ένας οδηγός γλωσσικής υποστήριξης

προσφύγων στην Ελλάδα με παράλληλη μετάφραση στην αραβική γλώσσα.

Πίνακας 3

Κατηγοριοποίηση διδακτικού υλικού για Δ.Υ.Ε.Π.

Βιβλία για...	Βιβλίο (χρονολογία έκδοσης)	Αιτιολόγηση
Δ.Υ.Ε.Π.	Γεια σας 1 (2007)	Είναι το προτεινόμενο βιβλίο αυτή τη στιγμή και για τις δύο δομές. Δεν χρειάζεται προηγούμενες γνώσεις, ξεκινάει από επίπεδο γραμμάτων, συλλαβών, απλών προτάσεων.
	Γεια σας 2 (2007)	Μόνο ως συνέχεια του “Γεια σας 1”. Έχει ως μόνο θέμα το σχολείο.
	Διαβάζω 1 (2007)	Μεγάλες εικόνες με συνοδευτικές περιγραφικές προτάσεις. Χρήσιμο για εκμάθηση λεξιλογίου, ανάπτυξη προφορικού λόγου, συνειδητοποίηση σχέσης γραφής – εικόνας.
	Διαβάζω 2 (2007)	Με απλό λόγο τα παιδιά μαθαίνουν να μιλάνε για τον εαυτό τους στο σχολείο. Οι εικόνες μπορούν να αξιοποιηθούν για προφορική περιγραφή, εκμάθηση λεξιλογίου και ανάπτυξη προφορικού λόγου
	Παίζω και μαθαίνω (2000)	Για πολύ χαμηλό επίπεδο. Εισαγωγή και εξάσκηση στη γραφή.
	Μαργαρίτα 1 (2004)	Κατάλληλο ακόμη και για παιδιά με μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Το περιεχόμενο των ενοτήτων άπτεται της καθημερινότητας των παιδιών και αξιοποιείται πολύ η εικόνα τόσο για κατανόηση όσο και για απόδοση της νέας γνώσης.
	Μαργαρίτα 2 (2004)	Ως συνέχεια του πρώτου τεύχους. Σταθεροποιεί και επεκτείνει ότι διδάχθηκε στο Μαργαρίτα 1, δηλαδή βασικές

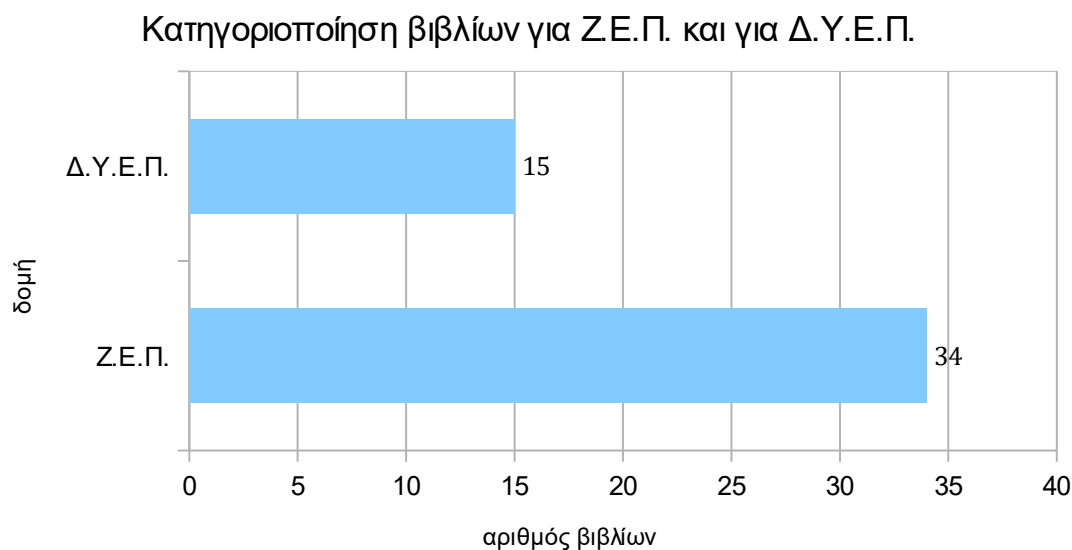
		γνώσεις.
	Οι πατημασιές (1998)	Υλικό σχεδιασμένο για μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης με ελάχιστη ή καμία εμπειρία στην ελληνική γλώσσα. Το βιβλίο αποτελείται από εικόνες με συνοδευτικό κείμενο 1-2 προτάσεων και απλές δραστηριότητες.
	Πού είναι ο Φασαριάς (1998)	Ως συνέχεια του βιβλίου “οι πατημασιές”.
	Πάμε στην αγορά (1998)	Δ.Υ.Ε.Π. μόνο ως συνέχεια των προηγούμενων.
	Καλό ταξίδι (1998)	Μόνο ως συνέχεια των προηγούμενων.
	Αστερίας 1α (2002)	Ξεκινάει από αρχικό στάδιο. Δίνεται προτεραιότητα στον προφορικό λόγο.
	Αστερίας 1β (2002)	Ως συνέχεια του “Αστερία 1α”
	Καλημέρα Α τεύχος (1991)	Επίπεδο αρχαρίων με πολύ απλές απαιτήσεις, χωρίς αναφορές σε πολιτισμικά στοιχεία, μεγάλες λειτουργικές εικόνες που μπορούν να διατελέσουν τον μεσολαβητή για να αναπτυχθεί η επικοινωνία μεταξύ δασκάλου-μαθητή.
	Τα πρώτα μου ελληνικά (2016)	Βασικός οδηγός εκμάθησης ελληνικών για αραβόφωνες με παράλληλη μετάφραση στη γλώσσα τους.

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται τα εγχειρίδια που, βάσει των κριτηρίων της παρούσας εργασίας, κρίθηκε ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως διδακτικό υλικό στις Δ.Υ.Ε.Π., δηλαδή σε πρόσφυγες μαθητές. Από το σύνολο των τριάντα πέντε βιβλίων, σε αυτή την κατηγορία υπάγονται τα δεκαπέντε.

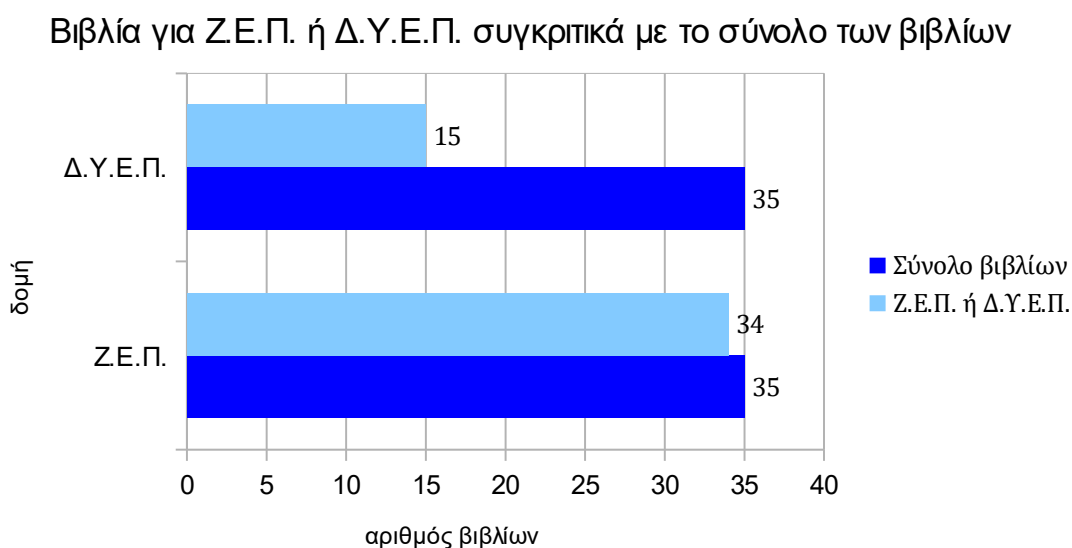
Διάγραμμα κατηγοριοποίησης για Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π.

Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης των κατηγοριοποιήσεων των βιβλίων για χρήση σε Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π., ακολουθεί μία συγκριτική παρουσίαση του πλήθους βιβλίων που εμπίπτουν στην κατηγορία για Ζ.Ε.Π. με αυτά που εντάχθηκαν στην κατηγορία για Δ.Υ.Ε.Π. (διάγραμμα 1). Στο διάγραμμα 2 παρουσιάζεται ο αριθμός των βιβλίων κάθε κατηγορίας σε σχέση με το σύνολο των εγχειριδίων της συγκεκριμένης μελέτης.

Διάγραμμα 1



Διάγραμμα 2



Από τα διαγράμματα 1 και 2, διαφαίνεται η αριθμητική διαφορά των εγχειριδίων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε Ζ.Ε.Π. σε σχέση με αυτά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε Δ.Υ.Ε.Π.. Από τα βιβλία που εντάχθηκαν στην κατηγορία για Δ.Υ.Ε.Π., με εξαίρεση “τα πρώτα μου ελληνικά” (2016), τα υπόλοιπα δεκατέσσερα βιβλία αποτελούν μία υποομάδα των βιβλίων που μπορούν να αξιοποιηθούν στα Τμήματα Υποδοχής Ζ.Ε.Π.. Αυτό μπορεί να αιτιολογηθεί, καθώς στα Τμήματα Υποδοχής Ζ.Ε.Π. μπορούν να φοιτήσουν μαθητές που προέρχονται από περισσότερες κοινωνικές ομάδες (αλλοδαποί, παλιννοστούντες, Ρομά), των οποίων οι εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να παρουσιάζουν μεγάλο εύρος. Συνεπώς τα βιβλία που μπορούν να αξιοποιηθούν στα Τμήματα Υποδοχής Ζ.Ε.Π. είναι περισσότερα. Αντιθέτως, στις Δ.Υ.Ε.Π. φοιτούν πρόσφυγες μαθητές, των οποίων οι εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν συγκλίσεις σε κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τα βιβλία που ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτών των μαθητών είναι λιγότερα αριθμητικά.

Κριτήρια Κατηγοριοποίησής των βιβλίων σε 5 κατηγορίες

Όπως προαναφέρθηκε, η εργασία θεωρεί ότι τα εγχειρίδια που περιλαμβάνονται στην μελέτη είναι κατάλληλα για τις Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π., καθότι αφορά πολλές ετερογενείς ομάδες μαθητών. Η ετερογένεια αυτή συνίσταται, εκτός των άλλων, στον βαθμό κατοχής της ελληνικής γλώσσας και στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Η κατηγοριοποίηση των βιβλίων σε επιμέρους κατηγορίες θα εξυπηρετήσει την επιλογή του κατάλληλου υλικού ανά μαθητή ή τμήμα μαθητών.

Οι κατηγορίες που επέλεξα είναι οι εξής: αρχάριο επίπεδο, καθημερινός λόγος, γραμματική ή λεξιλογική εστίαση, προχωρημένο επίπεδο, επικοινωνιακή προσέγγιση. Ο ορισμός των κατηγοριών έγινε, καθότι θεωρώ ότι μέσα σε ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων, προηγούμενων γνώσεων, ιδιαιτεροτήτων, αναγκών, στόχων και επιδιώξεων, οι κατηγορίες αυτές μπορούν να αντιπροσωπεύσουν τις πιο συνηθισμένες ή μεγάλες κατηγορίες. Η παρουσίασή τους με αυτή τη σειρά καθορίστηκε εκκινώντας από το πιο χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας, το αρχάριο ή βασικό. Αφού κατακτηθεί ένα βασικό λεξιλόγιο και δίκτυο επικοινωνίας η στόχευση πηγαίνει στον καθημερινό λόγο. Η γραμματική και λεξιλογική εστίαση, ενώ υπάρχει και σε εγχειρίδια που αφορούν χαμηλότερο επίπεδο κατοχής της ελληνικής, θεωρώ ότι η πλειονότητά τους αναφέρεται σε μαθητές που τείνουν να ή έχουν ολοκληρώσει και ξεπεράσει το

κατώφλι του βασικού επιπέδου. Το ανώτερο επίπεδο που παρουσιάζεται είναι αυτό του προχωρημένου. Ωστόσο, τελευταία στην κατηγοριοποίηση επέλεξα να παρουσιάσω την κατηγορία εγχειριδίων που διέπονται από την επικοινωνιακή προσέγγιση, καθώς δεν αφορά σε συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσομάθειας, αλλά μπορεί και οι σύγχρονες τάσεις προτάσουν να υπάρχει σε όλα τα επίπεδα. Στη θέσπιση κριτηρίων συμβουλευτήκα τα επίπεδα γλωσσομάθειας του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου του Συμβουλίου της Ευρώπης, χωρίς όμως να ταυτίζονται οι κατηγορίες που φέρουν το ίδιο όνομα (“αρχάριο επίπεδο”, “προχωρημένο επίπεδο”) με αυτά. Ακολουθεί περιγραφή των κριτηρίων ανά κατηγορία.

Αρχάριο/βασικό επίπεδο

Στο αρχάριο/βασικό επίπεδο εντάσσονται βιβλία που αφορούν μαθητές με μηδενική ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας ή μαθητές πρωτοδημοτικής ηλικίας. Οι μαθητές αυτοί χρειάζονται βιβλία που θα τους βοηθήσουν να κατακτήσουν απλό, βασικό λεξιλόγιο και να μάθουν να εκφράζονται με απλές προτάσεις για τον εαυτό τους, την οικογένεια και απλά θέματα της καθημερινότητάς τους (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003: 92). Η εστίαση των βιβλίων θα πρέπει να είναι στον προφορικό λόγο (πρόσληψη και παραγωγή), να έχει λειτουργική εικονογράφηση, για να διασφαλίζεται στον μέγιστο βαθμό η κατανόηση, και να εμπεριέχει πρώτη γραφή και ανάγνωση.

Καθημερινός λόγος

Μόλις κατακτηθεί ένα αρχικό επίπεδο γλώσσας, ο μαθητής είναι σε θέση να συντάξει απλές προτάσεις για καθημερινές καταστάσεις, και σημειώνεται επέκταση στις θεματικές που μπορεί να προσεγγίσει. Επεκτείνονται οι επικοινωνιακές του ανάγκες, προσθέτοντας σε αυτές τις καθημερινότητας, θέματα που προκύπτουν από τα ενδιαφέροντα του μαθητή (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003: 95). Στην κατηγορία υπό τον τίτλο “καθημερινός λόγος” ανήκουν τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούν βασικό λεξιλόγιο, αφού ο μαθητής το γνωρίζει, και ασχολούνται με ενότητες της καθημερινότητας, των συναναστροφών και των προτιμήσεων των παιδιών που φοιτούν στο δημοτικό. Σε αυτά τα βιβλία παρέχεται λεξιλόγιο, πέραν του βασικού, χωρίς να είναι

εξειδικευμένο και παρουσιάζονται και κάποια γραμματικά φαινόμενα, χωρίς, ή με πολύ περιορισμένη, χρήση μεταγλωσσικών όρων.

Γραμματική ή λεξιλογική εστίαση

Παρόλο που στην εισαγωγή αρκετών βιβλίων αναφέρεται ότι η φιλοσοφία τους βασίζεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση, ανατρέχοντας στο περιεχόμενο, διαπιστώνουμε ότι η γραμματική ή/και το λεξιλόγιο κατέχουν πρωτεύοντα ρόλο, παραγκωνίζοντας τις επικοινωνιακές δραστηριότητες (Μοσχονάς, 2006: 10). Αυτά τα εγχειρίδια συνοδεύονται, συνήθως, από τετράδια εργασιών με πληθώρα γραμματικών ασκήσεων δομική μορφής, ενώ παρουσιάζεται και χρήση μεταγλώσσας. Τα βιβλία αυτά μπορεί να αφορούν οποιοδήποτε επίπεδο, αν και είναι πιο πιθανό να αφορούν επίπεδα μετά το βασικό (A2 ή B1), όπου οι μαθητές έχουν κατακτήσει βασικές γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, αλλά υπολείπονται σε γραμματική συμφωνία μεταξύ των όρων της πρότασης (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003: 104), κλιτικά παραδείγματα, δομοσυντακτική ορθότητα.

Προχωρημένο επίπεδο

Οι μαθητές που εισέρχονται στο προχωρημένο επίπεδο είναι αυτοί που έχουν την ικανότητα να αρθρώσουν λόγο με ροή, δομή και συνοχή με συνθετότερο λόγο, εμπλουτισμένο λεξιλόγιο σε ποικιλία θεμάτων. Ανταποκρίνονται σε καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες και είναι σε θέση να ξεκινήσουν, να διατηρήσουν και να τελειώσουν μία συνομιλία. Παρόλα αυτά, συνεχίζουν να έχουν ελλείψεις σε ειδικό λεξιλόγιο, ορολογίες, στη “γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων” (Χατζηδάκη, 2014:10).

Ωστόσο, στην παρούσα εργασία δεν ταυτίζεται η συγκεκριμένη κατηγορία με το επίπεδο Γ (Γ1 ή Γ2) που θέσπισε το Κοινό Ευρωπαϊκό πλαίσιο. Ο μαθητής μπορεί να βρίσκεται και στο προηγούμενο επίπεδο (B) ή να το προσεγγίζει.

Τα βιβλία που κατηγοριοποιήθηκαν για προχωρημένο επίπεδο, είναι αυτά που εμπεριέχουν κείμενα αυξημένης έκτασης και δυσκολίας, με λεξιλόγιο πέραν του καθημερινού, διάφορων κειμενικών ειδών και θεματολογίας, με πιο σύνθετη δομή λόγου. Σε αυτά τα βιβλία δίνεται βαρύτητα και στην παραγωγή γραπτού λόγου, ενώ υπάρχουν και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Επικοινωνιακή προσέγγιση

Η ανάγκη χρήσης της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία της γλώσσας έχει περάσει και στο πεδίο της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσα, γεγονός που αποδεικνύεται και από την τάση των δημιουργών των εγχειριδίων να την προτάσουν ως βάση της συγγραφής. Υπάρχουν έρευνες εδώ και χρόνια που υπογραμμίζουν την ανάγκη θεώρησης της γλώσσας ως όλο και όχι αποσπασματικά. Στο κέντρο τίθεται η επικοινωνία του χρήστη, ο επικοινωνιακός του σκοπός και σε αυτό θεμελιώνονται όλες οι λειτουργίες της γλώσσας. Στόχος, άμεσος τουλάχιστον, δεν είναι η κατάκτηση όλων των πτυχών της γλώσσας, αλλά η επικοινωνιακή δεινότητα σε αυτή (Τοκατλίδου, 2001: 149).

Τα βιβλία που μπαίνουν σε αυτή την κατηγορία βάζουν το μήνυμα στο κέντρο της διδασκαλίας και, χωρίς να παραγκωνίζουν τη γραμματική ή το λεξιλόγιο, οικοδομούνται όλα γύρω από αυτό (Savignon, 2002: 7). Η γραμματική και συντακτική ορθότητα είναι σημαντικός παράγοντας στη μετάδοση ενός κατανοητού μηνύματος (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Μήτση, 2016: 16), χωρίς αυτό να σημαίνει εκμάθηση γραμματικών κανόνων ως αυτοσκοπό (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Μήτση, 2016: 1), αλλά διδασκαλία όσων είναι αναγκαία για την πραγμάτωση της επικοινωνίας κάθε φορά. Η γραμματική θα πρέπει να προκύπτει από τους επικοινωνιακούς στόχους της ενότητας. Τα κείμενα να είναι αυθεντικά, διαφορετικών επικοινωνιακών καταστάσεων και να συνδέονται με τη ζωή και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Richards, 2006: 22). Οι δραστηριότητες να είναι ενταγμένες σε επικοινωνιακό πλαίσιο, να έχουν εναλλακτικές μορφές που ο μαθητής θα έχει ενεργό ρόλο, όπως παιχνίδια ρόλων, επίλυση προβλήματος, ασκήσεις επικοινωνιακού κενού (Richards & Roberts, 1986: 76) και όχι με ασκήσεις συμπλήρωσης, μίμησης, ορθογραφίας. Εξασκούνται και οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, αφού όλες είναι απαραίτητες για την επικοινωνιακή ικανότητα του μαθητή.

Στη συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση ακόμη και αν τα βιβλία δεν είναι στο σύνολό τους επικοινωνιακά, εάν οι επικοινωνιακές δραστηριότητες είναι αρκετές και ενδιαφέρουσες, εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία.

Παρουσίαση Κατηγοριοποίησης

Με βάση τα κριτήρια που αναφέρθηκαν προηγουμένως, τα εγχειρίδια που συμπεριλήφθηκαν στην εργασία κατατάχθηκαν ως εξής:

Πίνακας 4

Βιβλία στην κατηγορία “βασικό/αρχάριο επίπεδο”

Κατηγορία	Βιβλίο	Αιτιολόγηση
Αρχάριο επίπεδο - βασικές γνώσεις Αρχάριο επίπεδο - βασικές γνώσεις	Γεια σας 1 (2007)	Δεν χρειάζεται προηγούμενες γνώσεις, ξεκινάει από επίπεδο γραμμάτων, συλλαβών, απλών προτάσεων.
	Γεια σας 2 (2007)	Το επίπεδο διατηρείται χαμηλό. Αναλύει ένα και μόνο θέμα, το σχολείο. Ολοκληρώνει την εκμάθηση φθόγγων της γλώσσας.
	Διαβάζω 1 (2007)	Μεγάλες εικόνες με συνοδευτικές περιγραφικές προτάσεις. Χρήσιμο για εκμάθηση λεξιλογίου, ανάπτυξη προφορικού λόγου, συνειδητοποίηση σχέσης γραφής – εικόνας.
	Διαβάζω 2 (2007)	Με απλό λόγο τα παιδιά μαθαίνουν να μιλάνε για τον εαυτό τους στο σχολείο. Οι εικόνες μπορούν να αξιοποιηθούν για προφορική περιγραφή, εκμάθηση λεξιλογίου και ανάπτυξη προφορικού λόγου
	Παίζω και μαθαίνω (2000)	Για πολύ χαμηλό επίπεδο. Εισαγωγή και εξάσκηση στη γραφή. Το βιβλίο του μαθητή παρέχει λεξιλόγιο με αλφαβητική σειρά (όχι θεματικά ή επικοινωνιακά), σαν εικονογραφημένο υλικό, αλλά όχι πάντα η καλύτερη επιλογή λέξεων για βασικό επίπεδο.
	Μαθαίνω να διαβάζω (2000)	Στοχεύει σε στάδιο αρχαρίου, αφού ασχολείται με τα συμφωνικά συμπλέγματα, αλλά εξαντλείται σε αυτό. Δεν έχει κάποιο πλαίσιο ή επικοινωνιακή περίσταση.
	Μαργαρίτα 1 (2004)	Κατάλληλο ακόμη και για παιδιά με μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Το περιεχόμενο των ενοτήτων άπτεται της καθημερινότητας των παιδιών και αξιοποιείται πολύ η εικόνα τόσο για κατανόηση όσο και για απόδοση της νέας γνώσης.
	Μαργαρίτα 2 (2004)	Χρησιμοποιείται σε λίγο υψηλότερο επίπεδο από το αρχικό ή ως συνέχεια του πρώτου τεύχους. Σταθεροποιεί και επεκτείνει ότι διδάχθηκε στο Μαργαρίτα 1, δηλαδή

		βασικές γνώσεις.
	Οι πατημασιές (1998)	Υλικό σχεδιασμένο για μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης με ελάχιστη ή καμία εμπειρία στην ελληνική γλώσσα. Το βιβλίο αποτελείται από εικόνες με συνοδευτικό κείμενο 1-2 προτάσεων και απλές δραστηριότητες. Μαζί με τα 3 εγχειρίδια που ακολουθούν αποτελεί το διδακτικό υλικό της Α΄ τάξης στα μειονοτικά σχολεία.
	Πού είναι ο Φασαριάς (1998)	Υλικό σχεδιασμένο για μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης με ελάχιστη ή καμία εμπειρία στην ελληνική γλώσσα.
	Πάμε στην αγορά (1998)	Υλικό σχεδιασμένο για μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης με ελάχιστη ή καμία εμπειρία στην ελληνική γλώσσα.
	Καλό ταξίδι (1998)	Δεν έχει συνεχόμενη ροή και δεν προκύπτουν οι γνώσεις φυσικά μέσα από το κείμενο. Ωστόσο, το επίπεδο είναι για αρχάριους και είναι ένας τρόπος να ολοκληρωθεί το ελληνικό αλφάβητο και η ιστορία που έχει ξεκινήσει από το πρώτο βιβλίο.
	Τα πρώτα μου ελληνικά (2016)	Βασικός οδηγός εκμάθησης ελληνικών για αραβόφωνες με παράλληλη μετάφραση στη γλώσσα τους.

Πίνακας 5

Βιβλία στην κατηγορία “καθημερινός λόγος”

Κατηγορία	Βιβλίο	Αιτιολόγηση
Καθημερινός λόγος	Γεια σας 3 (2007)	Οι θεματικές του είναι χρήσιμες στην καθημερινότητα των παιδιών και έχουν και καθολική απήχηση, άρα θα μπορούν να ανταποκριθούν και να μοιραστούν τις εμπειρίες και τις γνώσεις οι μαθητές όλων των πολιτισμικών καταβολών. Δεν επεκτείνεται σε πολλές αλλά απλές καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες που χρειάζονται οι πρόσφυγες μαθητές.
	Διαβάζω 3 (2007)	Μεγαλύτερα κείμενα πλήρους δομής με θέματα καθημερινότητας (περιγραφές εαυτού, προσώπου, δωματίου, κατοικίδιου).

Μια φορά κι έναν καιρό 1 (2000)	Δεν είναι επικοινωνιακό, αλλά δεν έχει και ιδιαίτερη εστίαση σε λεξιλόγιο ή γραμματική. Ο λόγος που χρησιμοποιεί μέσα είναι απλός, θα μπορούσε να ενταχθεί στην κατηγορία του καθημερινού λόγου.
Καθώς μεγαλώνουμε (2003)	Καλό επίπεδο γλωσσομάθειας για εμπλουτισμό λεξιλογίου και συντακτικού (σαν ενισχυτική διδασκαλία). Περιέχει θέματα αφηρημένα ή με ειδικό λεξιλόγιο. Έχει και αρκετές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.
Καλημέρα (1991)	Προαπαιτεί ένα βασικό επίπεδο γραφής και ανάγνωσης. Δεν έχει ιδιαίτερη γραμματική/λεξιλογική εστίαση. Τα θέματά του είναι απλά.
Ανοίγω το παράθυρο 1α (1997)	Παρά τις όποιες αδυναμίες του, ο λόγος του δεν είναι σύνθετος. Βασίζεται στον καθημερινό παιδικό λόγο, αναφέρεται σε καταστάσεις που έχουν σχέση με την καθημερινή ζωή των παιδιών.

Πίνακας 6

Βιβλία στην κατηγορία “γραμματική ή λεξιλογική εστίαση”

Κατηγορία	Βιβλίο	Αιτιολόγηση
Γραμματική ή λεξιλογική εστίαση	Γεια σας 4 (2007)	Οι γραμματικοί στόχοι και οι αντίστοιχες δραστηριότητες αυξάνονται πολύ σε σχέση με τα προηγούμενα τεύχη της σειράς.
	Βλέπω και διαβάζω (2000)	Παροχή λέξεων εκτός επικοινωνιακού πλαισίου. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατάκτηση λεξιλογίου.
	Διαβάζω και γράφω (2000)	Στόχος του βιβλίου η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης. Τα θέματα είναι διαλεγμένα ώστε να ταιριάζουν στα φαινόμενα που θέλει να διδάξει, μη αυθεντικά κείμενα, δεν υπάρχει συνοχή στην ενότητα (π.χ. ένα ωραίο δώρο – εκμάθηση επαγγελμάτων).
	Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο (2000)	Μέτριο προς καλό επίπεδο γλωσσομάθειας για ενίσχυση λεξιλογίου και κυρίως γραμματικής.
	Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου (1999)	Παρέχει λέξεις και φράσεις ανάλογα με το θέμα της ενότητας, που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την επιτέλεση επικοινωνίας. Λείπουν οι επικοινωνιακές δραστηριότητες, ενώ στο τετράδιο εργασιών υπάρχουν πολλές ασκήσεις γραμματικής δομικού τύπου.

	Μαργαρίτα 3 (2004)	Σε σχέση με τα προηγούμενα βιβλία της σειράς δίνει περισσότερη σημασία στη γραμματική.
	Μια φορά κι έναν καιρό 2 (2000)	Αρκετό λεξιλόγιο. Μάλιστα πολλές φορές ξεκινά με αυτόν τον τρόπο η ενότητα. Δίνεται προσοχή και στη γραμματική (π.χ. καταλήξεις πληθυντικού), ακόμη κι αν δεν χρησιμοποιείται μεταγλώσσα.
	Μια φορά κι έναν καιρό 3 (2000)	Ομοίως με το προηγούμενο μέρος της σειράς, μόνο που περιέχει πιο ωραίες δραστηριότητες.
	Τα ελληνικά για ξενόγλωσσα παιδιά 8-12 χρονών (1992)	Βοηθητικό στην εκμάθηση λεξιλογίου σε μαθητές με περιορισμένη γνώση ελληνικής.

Πίνακας 7

Βιβλία στην κατηγορία “προχωρημένο επίπεδο”

Κατηγορία	Βιβλίο	Αιτιολόγηση
Προχωρημένο επίπεδο	Διαβάζω 4 (2007)	Για μέτριο προς καλό επίπεδο. Μεγάλα κείμενα, θέματα που δεν εμπίπτουν απαραίτητα στην καθημερινότητα, αλλά είναι γενικότερου ενδιαφέροντος. Εμπεριέχει και δυσκολότερο λεξιλόγιο και ασκήσεις γραπτής έκφρασης.
	Καθώς μεγαλώνουμε (2003)	Μαθητές μεγάλης τάξης (Ε-Στ) με καλό επίπεδο γλωσσομάθειας για εμπλουτισμό λεξιλογίου και συντακτικού.
	Ανοίγω το παράθυρο 2 (1999)	Θέματα, έκταση κειμένων, λεξιλόγιο και δραστηριότητες απευθύνονται σε παιδιά που έχουν ήδη ένα καλό επίπεδο στην ελληνική γλώσσα και τους βοηθάει να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους και να οργανώσουν τον λόγο τους.

Πίνακας 8

Βιβλία στην κατηγορία “επικοινωνιακή προσέγγιση”

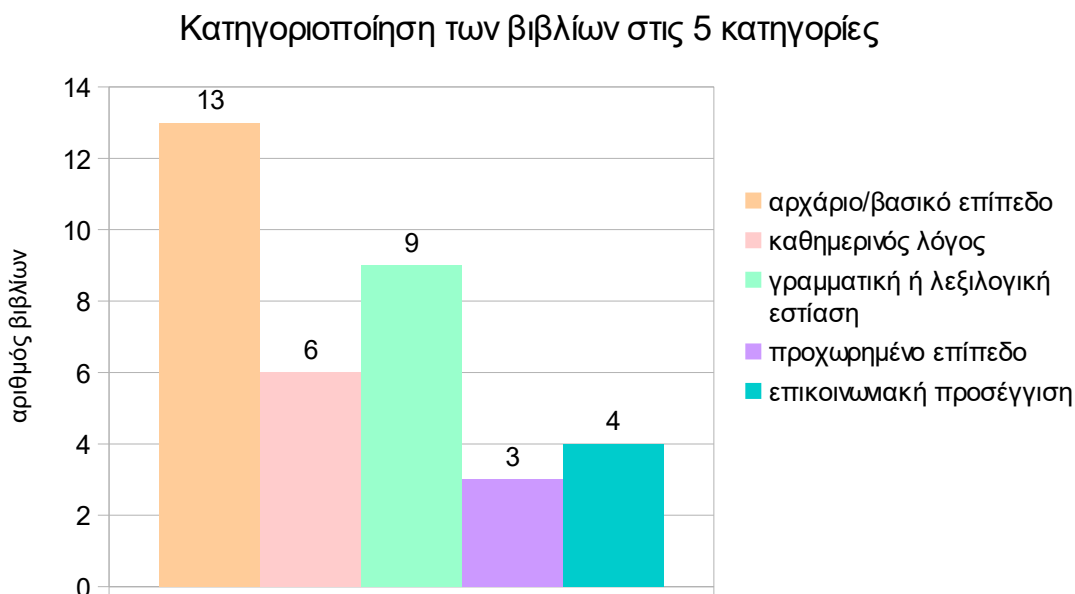
Κατηγορία	Βιβλίο	Αιτιολόγηση
	Μαργαρίτα 4 (2004)	Παρόλο που περιέχει αρκετή γραμματική, η γραμματική προκύπτει μέσα από τα κείμενα της ενότητας και περιλαμβάνει και εναλλακτικές δραστηριότητες (όπως έρευνα) ανάλογα με τη θεματική της ενότητας.

Επικοινωνιακή προσέγγιση	Αστερίας 1α (2002)	Δίνεται προτεραιότητα στον προφορικό λόγο, όλες οι παρεχόμενες πληροφορίες και δραστηριότητες είναι ενταγμένες σε ένα θεματικό πλαίσιο και ό,τι διδάσκεται είναι για εξυπηρέτησι την επικοινωνία των μαθητών.
	Αστερίας 1β (2002)	Δίνεται προτεραιότητα στον προφορικό λόγο, όλες οι παρεχόμενες πληροφορίες και δραστηριότητες είναι ενταγμένες σε ένα θεματικό πλαίσιο και ό,τι διδάσκεται είναι για εξυπηρέτησι την επικοινωνία των μαθητών.
	Αστερίας 2 (2002)	Τα βιβλία είναι ευχάριστα, καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα βασικών επικοινωνιακών αναγκών των μαθητών και ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της ηλικιακής ομάδας που στοχεύει, από όποιο πολιτισμικό κεφάλαιο και αν ανήκουν.

Διάγραμμα κατηγοριοποίησης βιβλίων στις πέντε κατηγορίες

Τα διαγράμματα που ακολουθούν απεικονίζουν την κατηγοριοποίηση των βιβλίων που συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη στις πέντε κατηγορίες που ορίστηκαν (αρχάριο/βασικό επίπεδο, καθημερινός λόγος, γραμματική ή λεξιλογική εστίαση, προχωρημένο επίπεδο, επικοινωνιακή προσέγγιση). Πιο συγκεκριμένα, το διάγραμμα 3 παρουσιάζει το πλήθος των βιβλίων ανά κατηγορία.

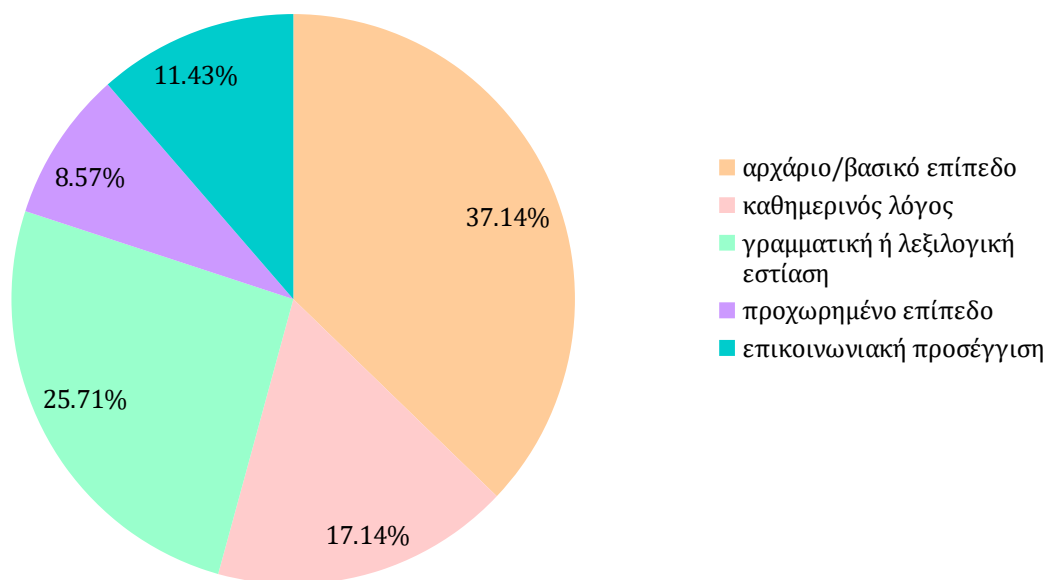
Διάγραμμα 3



Το διάγραμμα 4 απεικονίζει την ποσόστωση των βιβλίων ανά κατηγορία, έπειτα από την ταξινόμησή τους. Ακολουθεί ενιαίος πίνακας παρουσίασης των βιβλίων ανά κατηγορία.

Διάγραμμα 4

Ποσοστιαία απεικόνιση της κατηγοριοποίησης των βιβλίων στις 5 κατηγορίες



Πίνακας 9

Βιβλία ανά κατηγορία (συγκεντρωτική παρουσίαση)

α/α	Αρχάριο/βασικό επίπεδο	Καθημερινός λόγος	Γραμματική ή λεξιλογική εστίαση	Προχωρημένο επίπεδο	Επικοινωνιακή προσέγγιση
1	Γεια σας 1 (2007)	Γεια σας 3 (2007)	Γεια σας 4 (2007)	Διαβάζω 4 (2007)	Μαργαρίτα 4 (2004)
2	Γεια σας 2 (2007)	Διαβάζω 3 (2007)	Βλέπω και διαβάζω (2000) *	Καθώς μεγαλώνουμε (2003) *	Αστερίας 1α (2002)
3	Διαβάζω 1 (2007)	Μια φορά κι έναν καιρό 1 (2000) *	Διαβάζω και γράφω (2000) *	Ανοίγω το παράθυρο 2 (1999)	Αστερίας 1β (2002)
4	Διαβάζω 2 (2007)	Καλημέρα (1991) *	Γράμματα πάνε κι έρχονται		Αστερίας 2 (2002)

			ελληνικά στον κόσμο (2000) *		
5	Παίζω και μαθαίνω (2000) *	Ανοίγω το παράθυρο 1α (1997)	Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου (1999) *		
6	Μαθαίνω να διαβάζω (2000) *		Μαργαρίτα 3 (2004) *		
7	Μαργαρίτα 1 (2004) *		Μια φορά κι έναν καιρό 2 (2000) *		
8	Μαργαρίτα 2 (2004) *		Μια φορά κι έναν καιρό 3 (2000) *		
9	Οι πατημασιές (1998)		Τα ελληνικά για ξενόγλωσσα παιδιά 8-12 χρονών (1992)		
10	Πού είναι ο Φασαρίας (1998)				
11	Πάμε στην αγορά (1998)				
12	Καλό ταξίδι (1998)				
13	Τα πρώτα μου ελληνικά (2016)				

* Βιβλία δημιουργημένα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε σχολεία του εξωτερικού.

Όπως προκύπτει από τα διαγράμματα, τα περισσότερα βιβλία κατατάχθηκαν στην κατηγορία

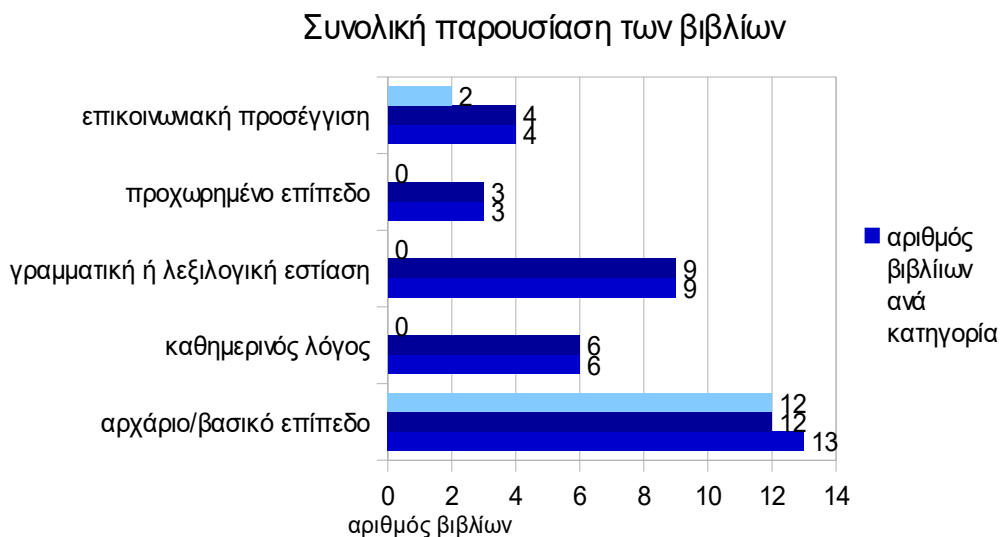
“αρχάριο/βασικό επίπεδο”. Το ίδιο συμπέρασμα αναφέρουν και οι Αντωνοπούλου & Μανάβη (Αντωνοπούλου & Μανάβη, 2001). Αυτό μπορεί να οφείλεται στην αναγκαιότητα διασφάλισης επικοινωνίας με τον αλλόγλωσσο μαθητή ή ακόμη και στην λανθασμένη πεποίθηση που συνεχίζει να υπάρχει σε μεγάλο βαθμό, ότι μόλις ένας μαθητής μάθει να επικοινωνεί στη γλώσσα – στόχο, μπορεί να παρακολουθήσει τα μαθήματα της τάξης, χωρίς γλωσσική ενίσχυση ή διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, αυτό δικαιολογεί και τον μικρό αριθμό βιβλίων που αφορούν πιο προχωρημένο επίπεδο στο Δημοτικό Σχολείο.

Αρκετά βιβλία (εννέα από τα τριάντα πέντε) βρίσκονται στην κατηγορία της γραμματικής ή λεξιλογικής εστίασης, λόγω των δραστηριοτήτων δομικού τύπου που εμπεριέχουν. Αντιθέτως, τα βιβλία που διέπονται από επικοινωνιακή προσέγγιση είναι λίγα σε αριθμό (11,43%), παρά τη μεγάλη συχνότητα αναφοράς της επικοινωνιακής προσέγγισης στις εισαγωγές και τους προλόγους των εγχειριδίων.

Διάγραμμα συνολικής κατηγοριοποίησης

Το διάγραμμα 5 επιχειρεί μία συνολική παρουσίαση των δύο κατηγοριοποιήσεων της εργασίας. Αποσκοπεί να παρουσιάσει τα βιβλία που περιλαμβάνει η μελέτη, ταξινομημένα στις πέντε κατηγορίες και ταυτόχρονα να δείξει πόσα βιβλία της κάθε κατηγορίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα Τμήματα Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και πόσα στις Δ.Υ.Ε.Π..

Διάγραμμα 5



Στο παράρτημα της εργασίας παρατίθεται και ο πίνακας συνολικής ταξινόμησης των εγχειριδίων.

Από το διάγραμμα 5 μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι ενώ σε όλες οι κατηγορίες υπάρχουν βιβλία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα Τμήματα Υποδοχής Ζ.Ε.Π., δε συμβαίνει το ίδιο και για τις Δ.Υ.Ε.Π.. Τα βιβλία που κατηγοριοποιήθηκαν για χρήση σε Δ.Υ.Ε.Π. συγκεντρώνονται μόνο σε δύο κατηγορίες: στο αρχάριο/βασικό επίπεδο και στην επικοινωνιακή προσέγγιση. Επιπλέον, βλέπουμε, όπως και σε προηγούμενο σημείο της εργασίας, ότι κάποια εγχειρίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στις δύο δομές.

Συμπεράσματα

Όσον αφορά το πρώτο κομμάτι της μελέτης και κατηγοριοποίησης των εγχειριδίων παρατηρούμε ότι, βάσει των κριτηρίων που τέθηκαν και της επιλογής του υλικού που έγινε, όλα τα βιβλία που συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη είναι κατάλληλα για τουλάχιστον μία από τις δύο δομές ενίσχυσης της ελληνομάθειας στο Δημοτικό Σχολείο. Στη μελέτη συμπεριλήφθηκαν και βιβλία που έχουν παραχθεί για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης σε σχολεία του εξωτερικού. Παρά το γεγονός ότι οι δημιουργοί τους απευθύνονται σε άλλες ομάδες – στόχους και σε άλλες χώρες διδασκαλίας, το γεγονός ότι υπάρχουν διαθέσιμα στα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουμε συχνά σε αυτά, με οδήγησαν στην ένταξή τους στη συγκεκριμένη εργασία.

Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο σημείο, όλα τα εγχειρίδια της μελέτης μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε Τμήμα Υποδοχής Ζ.Ε.Π., ανάλογα με το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών, εξαιτίας της ευρύτητας των περιπτώσεων που δύνανται να ενταχθούν σε αυτά τα τμήματα. Δεν συμβαίνει το ίδιο και με τις Δ.Υ.Ε.Π. λόγω του πολύ συγκεκριμένου πληθυσμού – στόχου. Από τη στιγμή που οι πρόσφυγες μαθητές δεν έχουν καμία προγενέστερη γνώση της ελληνικής, λογικό επόμενο είναι η διδασκαλία τους να εμπίπτει στο αρχάριο/βασικό επίπεδο. Τα εγχειρίδια που εντάχθηκαν στην κατηγορία για τις Δ.Υ.Ε.Π. αποτελούν μία υποομάδα των Ζ.Ε.Π. βασικού επιπέδου, με εξαίρεση τον γλωσσικό οδηγό για πρόσφυγες “τα πρώτα μου ελληνικά”.

Στο κομμάτι της κατηγοριοποίησης των βιβλίων στις πέντε κατηγορίες που ορίστηκαν στον σχεδιασμό της μελέτης, από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται ότι υπάρχει πλήθος βιβλίων που κατατάσσεται στο αρχάριο/βασικό επίπεδο. Αυτό, ίσως να συμβαίνει, διότι υπάρχει ακόμη η πεποίθηση ότι ένας μαθητής μόλις αποκτήσει αυτό που ο Cummins ονομάζει “συνομιλιακή ευχέρεια” (Χατζηδάκη, 2014: 9), θεωρείται ότι δεν χρειάζεται υποστήριξη, τουλάχιστον όχι με τον ίδιο βαθμό, παρόλο που τεκμηριώνεται ερευνητικά ότι ο μαθητής χρειάζεται πέντε με έξι χρόνια για να κατακτήσει αυτό που ονομάζουμε “γλώσσα του σχολείου” (Cummins, 2007: 4) και να έχει τότε ίσες ευκαιρίες με του συνομηλίκους του (Χατζηδάκη, 2014: 9). Συνεπώς, τα παραγόμενα βιβλία για την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης να θεωρούν ως πιθανότερη ή μεγαλύτερη ομάδα – στόχο αυτή του αρχαρίου. Η αλήθεια, όμως, είναι ότι η ευχέρεια αυτή είναι επιφανειακή και οι μαθητές συνεχίζουν να χρήζουν έκθεσης, παρουσίασης και ενίσχυσης στη γλώσσα στόχο. Σκοπός του σχολείου, άλλωστε, είναι ο κάθε μαθητής να παράγει λόγο (γραπτό και κυρίως προφορικό) με κατάλληλο λεξιλόγιο και ορθή γραμματική και συντακτική δομή ανάλογα με τις επικοινωνιακές ανάγκες της ηλικίας του (Φιλιπάκη-Warburton, 2000: 32).

Μετά την κατηγοριοποίηση παρατηρούμε, επίσης, ότι υπάρχει μεγάλη συγκέντρωση στην κατηγορία γραμματικής ή λεξιλογικής εστίασης. Όπως έχει επισημανθεί από προηγούμενους μελετητές, τα περισσότερα βιβλία εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης είναι επηρεασμένα από την διδασκαλία της ελληνικής ως πρώτης γλώσσας που είναι αρκετά προσκολλημένη στη χρήση μεταγλώσσας και στις γνώσεις για τη γλώσσα, αντί της γλώσσας για την επικοινωνία (Σπυρόπουλος & Τσαγγαλίδης, 2005: 10, Παπαδολούκας, 2014: 189). Ταυτόχρονα, παρά τη μεγάλη προθυμία των συγγραφέων να διακηρύξουν ότι τα βιβλία τους διέπονται από τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης, τελικά δεν επιτυγχάνεται πάντα η αποκόλληση από την έμφαση στη γλώσσα ως σύστημα και όχι ως επικοινωνιακό μέσο (Ψάλτου-Joycey, 2001: 15), όπως επιβεβαιώνεται και από τον αριθμό των βιβλίων στην κατηγορία της επικοινωνιακής προσέγγισης, μολονότι και αυτά δεν είναι αμιγώς επικοινωνιακά.

Ενώ ο κύριος όγκος βιβλίων διαμερίζεται στις πρώτες κατηγορίες, είναι λίγα τα βιβλία που αφορούν το πιο προχωρημένο επίπεδο. Στην βιβλιογραφία υπάρχει μεγάλος αριθμός βιβλίων για αυτό το επίπεδο. Ο λόγος που απουσιάζουν από τη συγκεκριμένη μελέτη είναι επειδή πολλά από αυτά οι συγγραφείς τα προόριζαν για μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας (δευτεροβάθμια), που φοιτούν

στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και διότι λίγοι μαθητές προχωρημένου επιπέδου στο δημοτικό σχολείο εντάσσονται βάσει του διαγνωστικού τεστ ελληνομάθειας στα τμήματα υποδοχής.

Περιορισμοί

Στην πορεία της εργασίας, δεν αποφεύχθηκαν κάποιοι περιορισμοί. Οι Δ.Υ.Ε.Π βρίσκονται, μόλις, στον πρώτο χρόνο λειτουργίας τους και μάλιστα χωρίς να έχει ολοκληρωθεί η σχολική χρονιά το διάστημα διεξαγωγής της παρούσας μελέτης. Οι ελλειπείς επίσημες πληροφορίες, η απουσία απολογιστικών εκθέσεων και αποτιμήσεων και κυρίως η άγνοια συνέχισης του θεσμού υπό ποια μορφή και με ποιον πληθυσμό, κάνουν την κατηγοριοποίηση των βιβλίων για τις Δ.Υ.Ε.Π. επισφαλή και ίσως περιορισμένη. Ωστόσο, θα ήταν παράτολμο να θεωρηθεί δεδομένη η συνέχιση φοίτησης των μαθητών και δεύτερη χρονιά στις Δ.Υ.Ε.Π., καθότι είναι γεγονός εξαρτώμενο από πολιτικές και οικονομικές αποφάσεις (μετεγκατάσταση προσφύγων, συνέχιση χρηματοδότησης των Δ.Υ.Ε.Π. κ.ά.).

Αναφορικά με την ταξινόμηση των βιβλίων στις πέντε προτεινόμενες κατηγορίες, η χρήση ποιοτικής προσέγγισης και όχι ποσοτικά μετρήσιμων δεικτών, καθιστά την κατηγοριοποίηση υποκειμενική, καθώς πολλές φορές το υπό εξέταση εγχειρίδιο ενέπιπτε σε παραπάνω από μία κατηγορίες. Επιπλέον προβληματισμός υπήρξε στην περίπτωση της κατηγορίας “επικοινωνιακή προσέγγιση”, όπου και οι προηγούμενες έρευνες καταλήγουν ότι κανένα βιβλίο δεν είναι αμιγώς επικοινωνιακό, παρά μόνο σε κάποιο μέρος τους, έκανε την απόφαση δύσκολη σχετικά με το ποια εγχειρίδια μπορούν να ενταχθούν σε αυτή την κατηγορία.

Προτάσεις

Το αποτέλεσμα της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση κάποιων εγχειριδίων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στις αντισταθμιστικές δομές του Δημοτικού Σχολείου ως διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Οι δομές που υπάρχουν το σχολικό έτος 2016-2017 είναι τα Τμήματα Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και οι Δ.Υ.Ε.Π. και απευθύνονται σε διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες. Ιδίως για τις Δ.Υ.Ε.Π. δεν υπάρχει σήμερα ειδικά σχεδιασμένο

υλικό για τα χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφύγων μαθητών. Αλλά και τα Τμήματα Υποδοχής Ζ.Ε.Π. απευθύνονται σε μαθητές με ποικίλα χαρακτηριστικά που είναι αδύνατο οι ανάγκες τους να καλύπτονται μόνο από ένα εγχειρίδιο, που διατίθεται σήμερα σε αυτούς τους μαθητές. Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε μία κατηγοριοποίηση διδακτικού υλικού, που αν και δημιουργήθηκε για άλλες ομάδες, έχει ως αντικείμενο τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η κατηγοριοποίηση αυτή, αρχικά για χρήση σε Ζ.Ε.Π. ή σε Δ.Υ.Ε.Π. κι έπειτα σε πέντε θεματικές κατηγορίες, ευελπιστώ να φανεί χρήσιμη σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτές τις δομές ή έχουν στην τάξη τους μαθητή που έχει ανάγκη την ενίσχυση της ελληνομάθειας, ώστε να μπορούν να επιλέξουν το υλικό που θεωρούν ότι ταιριάζει περισσότερο στις συνθήκες της τάξης, τις επιδιώξεις και τις ανάγκες των μαθητών τους. Θα μπορούσε, ακόμη, να χρησιμοποιηθεί και για την επιλογή ενοτήτων από τα εγχειρίδια, με σκοπό τη σύνθεση ενός υλικού, προσαρμοσμένο στις ανάγκες του (Αντωνοπούλου & Μανάβη, 2001), κατά τον Μοσχονά “cut ‘n paste approach” (Μοσχονάς, 2006: 43).

Το ζήτημα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης συνεχίζει και είναι μείζον στην ελληνική εκπαίδευση, αλλά και στην ελληνική κοινωνία. Η σύγχρονη προσφυγική κρίση και οι χιλιάδες πρόσφυγες που βρίσκονται, έστω και προσωρινά, στη χώρα μας αναδεικνύουν το θέμα ακόμη περισσότερο. Χωρίς να υπάρχουν ακόμη αποτελέσματα και σχεδιασμός για το επόμενο σχολικό έτος για τη συνέχεια, την επέκταση ή της τροποποίηση των Δ.Υ.Ε.Π., νομίζω εύκολα εξάγεται το συμπέρασμα ότι είναι απαραίτητη η συνέχιση της στήριξης και η ένταξη των προσφύγων μαθητών στα γενικά σχολεία. Ταυτόχρονα, η τελευταία εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας (<https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/zep.pdf>) αναφορικά με τις Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π., στην οποία αναφέρει μέσα και τους πρόσφυγες, εγείρει ερωτήματα για την επόμενη χρονιά, αναφορικά με την ύπαρξη ή τροποποίηση των δομών γλωσσικής στήριξης.

Ανεξαρτήτου αποφάσεων για τις Ζ.Ε.Π. και τις Δ.Υ.Ε.Π. οι μαθητές αυτοί θα φοιτούν στα ελληνικά σχολεία και πρέπει να βρούμε τον βέλτιστο τρόπο να ανταποκριθούμε στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Προς αυτή την κατεύθυνση, θεωρώ ότι θα βοηθούσε η ερευνητική δραστηριότητα ώστε να οριστούν τα χαρακτηριστικά της δεύτερης και της ξένης γλώσσας και στα συμπεράσματά τους να βασιστεί η αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης και κατ’ επέκταση και η αναμόρφωση των εγχειριδίων, όπως καταλήγει στην

έρευνά του και ο Παπαδολούκας (Παπαδολούκας, 2014: 192).

Μελέτες πρέπει να διεξαχθούν αναφορικά και με την εκπαίδευση των προσφύγων. Η ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με την εκπαίδευση προσφύγων προέρχεται έως τώρα από χώρες που έχουν μακρά πρακτική παράδοση σε αυτό, όπως η Αυστραλία και ο Καναδάς. Αντιθέτως, η Ευρώπη υπολείπεται σε αυτόν τον τομέα (De Wal Pastoor, 2016: 113). Όμως η σύγχρονη προσφυγική κρίση καθιστά αναγκαία τη διεξαγωγή μελετών και ερευνών, ώστε να γίνει η εκπαίδευση των παιδιών αυτών πιο ουσιαστική. Προφανώς, θα πρέπει να υπάρξει παραγωγή εγχειριδίων προσαρμοσμένα πάνω στις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες άμεσα, ανάλογα με το σενάριο εγκατάστασης τους στην Ελλάδα ή μετεγκατάστασής τους σε άλλη χώρα, χρησιμοποιώντας σύγχρονες προσεγγίσεις και λαμβάνοντας υπόψιν τα ιδιαίτερα εκπαιδευτικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά τους.

Τα πορίσματα των ερευνών θα πρέπει να αξιοποιηθούν για τη συγγραφή νέων εγχειριδίων, προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε ομάδας, βασιζόμενων στην επικοινωνιακή προσέγγιση ουσιαστικά και όχι μόνο στις διακηρύξεις. Στη δημιουργία νέου διδακτικού υλικού μπορεί να αξιοποιηθεί και η πρόταση του Χατζησαββίδη περί μορφής υπεράριθμων φυλλαδίων (Χατζησαββίδης, 2001: 6). Έτσι ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να επιλέξει από ένα ευρύ φάσμα φυλλαδίων – μαθημάτων εκείνα που ανταποκρίνονται στον σχεδιασμό του. Βέβαια, δεν πρέπει να παραβλέπεται η υποστήριξη συμπληρωματικού υλικού (έντυπο και ακουστικό υλικό, λογισμικά, οδηγίες, προτάσεις), καθώς «η ποιότητα ενός βιβλίου εξαρτάται και από το υποστηρικτικό υλικό που το συνοδεύει» (Αντωνοπούλου, 2008: 167).

Η σπουδαιότητα του κατάλληλου διδακτικού είναι αδιαμφισβήτητη, δεν αποτελεί, παρ' όλα αυτά πανάκεια στις δυσκολίες της εκπαιδευτικής καθημερινότητας. Παράλληλα με τις μελέτες, θα πρέπει να γίνουν επιμορφώσεις στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την ορθή χρήση των εγχειριδίων, αλλά πρωτίστως να επιμορφωθούν στο πώς προσεγγίζουμε πληθυσμούς από εμπόλεμες ζώνες (De Wal Pastoor, 2016: 112) και έχοντες βιώσει μετατραυματικό σοκ.

Τέλος, πέρα από τον σχεδιασμό και τις κινήσεις που προτάθηκαν παραπάνω και αφορούν την πολιτεία, θα πρέπει κι όλοι εμείς ως εκπαιδευτικοί και ως μέλη της κοινωνίας να είμαστε, όσο το δυνατόν, ενημερωμένοι, ανοιχτοί και ευαισθητοποιημένοι απέναντι στους μετανάστες και τους πρόσφυγες που ζουν μαζί μας.

ΠΗΓΕΣ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΗΓΕΣ

ΕΔΙΑΜΜΕ (παιδεία ομογενών)

<http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?lang=el>

Εκπαίδευση των Παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης

<http://www.museduc.gr/el/>

Εταιρείας Νεοελληνικών Ευρωπαϊκών Μελετών και Εκδόσεων (NEOHEL)

<http://www.neohel.com/>

Κ.Ε.Δ.Α.

(*Ενταξη παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο σχολείο για την Α/θμια Εκπαίδευση*)

<http://www.keda.uoa.gr/epam/>

Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη)

<http://ins.web.auth.gr/index.php?lang=el>

Περιφερειακό κέντρο πληροφόρησης των Ηνωμένων Εθνών

<http://www.unric.org/el/>

Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση

(Δημοτικό&Γυμνάσιο) – Οδηγός για τον εκπαιδευτικό

<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/O%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF>

[%82%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf](#)

Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα – λεξικό της κοινής νεοελληνικής

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CF%80%CE%B1%CE%BB%CE%B9%CE%BD%CE%BD%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%8D%CE%BD%CF%84%CE%B5%CF%82&dq=

Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως

[http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/04_YpourgikesApofas
eis/1105_1980.pdf](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/04_YpourgikesApofas
eis/1105_1980.pdf)

[http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/04_YpourgikesApofas
eis/YA930_1994.pdf](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/04_YpourgikesApofas
eis/YA930_1994.pdf)

https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/fek_zep.pdf

<http://www.greek-language.gr/routes/diadromes-organosi-dyep.pdf>

[http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kykos/Diapolit
ismiki/2016/2016-10-31_KYA_dyep.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kykos/Diapolit
ismiki/2016/2016-10-31_KYA_dyep.pdf)

ΥΠΕΠΘ

<https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/zep.pdf>

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγιακλή Χ. & Χατζηδάκη Α. (2001). Όψεις της γλωσσικής ετερογένειας στο ελληνικό σχολείο. (Ηλεκτρονικό περιοδικό του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας) *Γλωσσικός Υπολογιστής, τόμος 1*.

Διαθέσιμο στο http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/new_2/1_1.htm

Αντωνοπούλου Ν. & Μανάβη Δ. (2001). Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Εγκυκλοπαιδικός οδηγός. *Πύλη για την ελληνική γλώσσα*. Διαθέσιμο στο http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e9/

Αντωνοπούλου Ν. (2008). Οδηγός χρήσης εκπαιδευτικού υλικού: πρόταση για αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία. *Πρακτικά Δημερίδας με θέμα: «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό»*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ

Βαρλοκώστα Σ.&Τριανταφυλλίδου Α. (2003). *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας του προφορικού λόγου αλλοδαπών μαθητών*.

Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2004). *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά*, Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Δελβερούδη Ρ. (2001). Γλώσσα και διάλεκτος, στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, σσ. 50-53. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο:

http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_a8/a_8_thema.htm

Ιορδανίδου, Α., & Σφυρόερα, Μ. (2007). Κλειδιά και αντικλειδιά: Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος.

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες. (2017). *Βικιπαίδεια, Η Ελεύθερη Εγκυκλοπαίδεια*. Ανακτήθηκε 19:50, Μαΐου 27, 2017 από το

el.wikipedia.org/w/index.php?title=%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%8C_%CE%95%CF%85%CF%81%CF%89%CF%80%CE%B1%CF%8A%CE%BA%CF%8C_%CE%A0%CE%BB%CE%B1%CE%AF%CF%83%CE%B9%CE%BF_%CE%91%CE%BD%CE%B1%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%AC%CF%82_%CE%B3%CE%B9%CE%B1_%CF

%84%CE%B9%CF%82_%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B5%CF%82&oldid=6427726.

Κούνελη Β. (2015). *Διδασκαλία και διδακτικό υλικό της ελληνικής γλώσσας: μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς ομιλητές*. (Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2015). Ανακτήθηκε από:

<http://hdl.handle.net/10442/hedi/37337>

Λιανός Θ. & Καβουνίδη Τζ. (2012). Μεταναστευτικά ρεύματα στην Ελλάδα κατά τον 20ο αιώνα. Αθήνα: ΚΕΠΕ [Μελέτες, 72], ανάκτηση από το διαδίκτυο στις 5/05/2017

http://www.kepe.gr/pdf/Studies/Study72gr_abs.pdf

Μοσχονάς Σ. (2003). Πριν από τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Επιμέλεια Θεοφανοπούλου-Κοντού Δ., Λασκαράτου Χ., Σηφιανού Μ., Γεωργιαφέντης Μ., Σπυρόπουλος Β. του βιβλίου *Σύγχρονες Τάσεις στην Ελληνική Γλωσσολογία: Μελέτες αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton* (σσ. 87-107). Αθήνα: Πατάκης. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο:

http://www2.media.uoa.gr/language/download.php?c=personal&file=before_lang.pdf

Μοσχονάς Σ. (2006). Τα Ελληνικά ως ξένη γλώσσα: Γραμματική οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας. *Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία / JAL 22*, 37-88. Διαθέσιμο στο

<http://docplayer.gr/29716679-Ta-ellinika-os-xeni-glossa-grammatiki-organosi-tis-mathisis-kai-tis-didaskalias.html>

Μπάγκαβος Χ. (2015). Διεθνής μετανάστευση: η μετατροπή της Ελλάδας από χώρα εκροής σε χώρα εισροής μεταναστών. Στο Τραγάκη, Α., Μπάγκαβος, Χ., Ντούνας, Δ. *Περί δημογραφίας και πληθυσμιακών εξελίξεων*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο:

στο: <http://hdl.handle.net/11419/4679>

Μπασταλιά Φ. & Σελλά Ε. (2016) Προσφυγικές/μεταναστευτικές ροές και διαμεσολαβητική χρήση

της

γλώσσας. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 5, 30-41. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/ijltic.10652>

Μπίκος Κ. (2016). *Ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι έρευνας: δεδομένα από έρευνες στη διδασκαλία της νέας ελληνικής*. Διαφάνειες powerpoint, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανάκτηση από: <https://eclass.uowm.gr/>

Μπονίδης Κ. (2009). Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και “παραδείγματα” ανάλυσης. *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, τεύχος 13.

Ξανθόπουλος Α. (2010). *Αξιολόγηση των δομικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών των σχολικών εγχειριδίων νεοελληνικής γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα 2010).

Ξωχέλλης Π. (2008). Η συνεισφορά της έρευνας των σχολικών βιβλίων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)*. Πρακτικά Δημερίδας με θέμα: «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό». Θεσσαλονίκη: Υ.Π.Ε.Π.Θ.

Ξωχέλλης Π. (2009). Το σχολικό βιβλίο ως μέσο διδασκαλίας και αντικείμενο εκπαιδευτικής έρευνας. *Στα πρακτικά του 10ου συνεδρίου του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου “Τα διδακτικά εγχειρίδια”*. Λευκωσία: εκπαιδευτικός όμιλος Κύπρου.

Παπαδολούκας Γ. (2014). *Η χρήση της μεταγλώσσας στα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας/The use of metalanguage in course-books for teaching Greek as a foreign language*. Ανάκτηση από:

http://eprints.nbu.bg/2268/1/13-PhD-%5BPapakalodoukas_G%5D-p187-199.pdf

Σολέα Ε. (2012). Κριτική Ανάλυση Εγχειριδίων Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης στη Μέση Εκπαίδευση Κύπρου. Πρακτικά 12ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου *'Η Κρίση και ο ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία'*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

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

Σπυρόπουλος Β. & Τσαγγαλίδης Α. (2005). *Η γραμματική στη διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκης

Συμβούλιο της Ευρώπης (2001). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών*. Στρασβούργο. Διαθέσιμο στο:

http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf

Τοκατλίδου Β. (2001). Η διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης και δεύτερης γλώσσας: ανάγκες και συμβατότητα γραμματικής και επικοινωνίας. *Μέντορας. Ειδικό τεύχος 4*. 140-149.

Τσιτσανούδη- Μαλλίδη Ν. & Μήτση Α. (2016). Επικοινωνιακή γραμματική και γλώσσα: Δεδομένα και εξελίξεις που οδηγούν στη λειτουργική αξιοποίηση της γραμματικής γνώσης. *Επιστημονική Επετηρίδα, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* Τόμος 9, Αρ. 2.

<http://dx.doi.org/10.12681/jret.9986>

Χατζηδάκη Α. (2014). Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο Κατσαρού, Ε. και Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.) *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ενότητα β'.* Επιμορφωτικό υλικό. Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», (σσ. 291-310). Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο

http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/3396/mod_resource/content/2/%CE%A7%CE%91%CE%A4%CE%96%CE%97%CE%94%CE%91%CE%9A%CE%97_%CE%91%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF

[%82%20%CF%89%CF%82%20%CE%932.pdf](#)

Χατζηπαναγιωτίδη Α. (2012). Ζητήματα και προβληματισμοί στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. *Εισήγηση στην ημερίδα “Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας”*. Στοκχόλμη: Ελληνική Πολιτιστική Στέγη.

Χατζησαββίδης Σ. (2001) Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας: μια κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση. Ανακτηθέν από το διαδίκτυο:
<http://docplayer.gr/35756435-I-didaskalia-tis-ellinikis-os-deyteris-kai-os-xenis-glossas-mia-koionikoraidagogiki-proseggisi-1.html>

Ύπατη Αρμοστεία για τους Πρόσφυγες του Ο.Η.Ε. (χ.η.). *Σύμβαση της Γενεύης του 1951: Ερωτήσεις και Απαντήσεις*. Προσπελάστηκε στις 09/05/2017 από:
<http://www.unhcr.gr/fileadmin/Greece/General/Geneva1951faq.pdf>

Φιλιππάκη-Warburton E. (2000) Γραμματική και σχολική παιδεία. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τόμος 2ος, ενότητα Α'. Διαθέσιμο στο <http://www.komvos.edu.gr>, προσπελάστηκε στις 10/05/2017.

Ψάλτου-Joycey A. (επιμ.). (2001). *Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Κριτική επισκόπηση εγχειριδίων*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Cummins J (2007). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Street, B. & Hornberger, N. H. (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. (pp. 71-83). New York: Springer Science + Business Media LLC.

Cummins J. (2009). Bilingual and Immersion Programs. *The handbook of Language teaching*, pp 159-181. Wiley Blackwell: New Jersey.

De Wal Pastoor I. (2016). Rethinking Refugee Education: Principles, Policies and Practice from a European Perspective. In *Annual Review of Comparative and International Education 2016*.
<http://dx.doi.org/10.1108/S1479-367920160000030009>

Dörnyei, Z. (2009). The 2010s. Communicative Language Teaching in the 21st Century: The “Principled Communicative Approach”. *Perspectives*, 36(2), 33-43.

Dryden – Peterson S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Washington, DC: Migration Policy Institute.

Halkos G. & Salamouris D. (2003). Socio-economic integration of ethnic Greeks from the former USSR: obstacles to entry into the Greek labour market. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 29, No. 3, 519 – 534.

Meisel J. M. (2004). The bilingual child. *The handbook of bilingualism*, 91-113. Wiley Blackwell: New Jersey.

Polley C. (2011). What is language? In J. Terrell (ed.) *Introduction to language*. pp. 1–11 Honolulu: UHM Department of Linguistics. Retrieved from:

https://www.academia.edu/6091583/What_is_language_In_J._Terrell_ed._Introduction_to_language_e._Honolulu_UHM_Department_of_Linguistics._pp._1_11

Punchihetti S. (2013). First, second and foreign language learning: how distinctive are they from one another? *Proceedings of European Conference on Language Learning*. July, Sri Lanka. Διαθέσιμο στο:

https://www.academia.edu/6893678/First_second_and_foreign_language_learning_how_distinctive_are_they_from_one_another

Richards J. C. & Roberts T. S. (1986). *Communicative Language Teaching. Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press

Richards J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.

Savignon, S. J. (2002). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education*, 1-27.

Sirin S. R. & Rogers-Sirin L. (2015). The educational and mental health needs of Syrian refugee children. *Young Children in Refugee Families*. Washington, DC: Migration Policy Institute. Διαθέσιμο στο:

https://www.researchgate.net/publication/287998909_The_Educational_and_Mental_Health_Needs_of_Syrian_Refugee_Children

Παράρτημα

Πίνακας συνολικής κατηγοριοποίησης

Πίνακας 10

Συνολική παρουσίαση των κατηγοριοποιήσεων

Κατηγορία	Βιβλίο	Καταλληλότητα
Αρχάριο επίπεδο - βασικές γνώσεις	Γεια σας 1 (2007)	Z.E.Π. και Δ.Υ.Ε.Π
	Γεια σας 2 (2007)	Z.E.Π. και Δ.Υ.Ε.Π
	Διαβάζω 1 (2007)	Z.E.Π. και Δ.Υ.Ε.Π
	Διαβάζω 2 (2007)	Z.E.Π. και Δ.Υ.Ε.Π
	Παίζω και μαθαίνω * (2000)	Z.E.Π. και Δ.Υ.Ε.Π
	Μαθαίνω να διαβάζω * (2000)	Z.E.Π.
	Μαργαρίτα 1 * (2004)	Z.E.Π. και Δ.Υ.Ε.Π
	Μαργαρίτα 2 * (2004)	Z.E.Π. και Δ.Υ.Ε.Π
	Οι πατημασιές (1998)	Z.E.Π. και Δ.Υ.Ε.Π
	Πού είναι ο Φασαριάς (1998)	Z.E.Π. και Δ.Υ.Ε.Π
	Πάμε στην αγορά (1998)	Z.E.Π. και Δ.Υ.Ε.Π
	Καλό ταξίδι (1998)	Z.E.Π. και Δ.Υ.Ε.Π

	Τα πρώτα μου ελληνικά (2016)	Δ.Υ.Ε.Π
Καθημερινός λόγος	Γεια σας 3 (2007)	Z.E.Π.
	Διαβάζω 3 (2007)	Z.E.Π.
	Μια φορά κι έναν καιρό 1 * (2000)	Z.E.Π.
	Καλημέρα * (1991)	Z.E.Π.
	Ανοίγω το παράθυρο 1α (1997)	Z.E.Π.
Γραμματική- λεξιλογική εστίαση	Γεια σας 4 (2007)	Z.E.Π.
	Βλέπω και διαβάζω * (2000)	Z.E.Π.
	Διαβάζω και γράφω * (2000)	Z.E.Π.
	Γράμματα πάνε κι έρχονται * ελληνικά στον κόσμο (2000)	Z.E.Π.
	Μιλώ και γράφω ελληνικά στις * γειτονιές του κόσμου (1999)	Z.E.Π.
	Μαργαρίτα 3 * (2004)	Z.E.Π.
	Μαργαρίτα 4 * (2004)	Z.E.Π.
	Μια φορά κι έναν καιρό 2 * (2000)	Z.E.Π.

	Μια φορά κι έναν καιρό 3 * (2000)	Z.E.Π.
	Τα ελληνικά για ξενόγλωσσα παιδιά 8-12 χρονών (1992)	Z.E.Π.
Προχωρημένο επίπεδο	Διαβάζω 4 (2007)	Z.E.Π.
	Καθώς μεγαλώνουμε * (2003)	Z.E.Π.
	Ανοίγω το παράθυρο 2 (1999)	Z.E.Π.
Επικοινωνιακή προσέγγιση	Μαργαρίτα 4 * (2004)	Z.E.Π.
	Αστερίας 1α (2002)	Z.E.Π. και Δ.Υ.Ε.Π
	Αστερίας 1β (2002)	Z.E.Π. και Δ.Υ.Ε.Π
	Αστερίας 2 (2002)	Z.E.Π.

* Βιβλία με στόχο τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης σε σχολεία του εξωτερικού.

Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο) - Οδηγός για τον εκπαιδευτικό (2011: 147 – 162).

2. Η ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ

2.1. Εισαγωγή

2.1.1. Πρόγραμμα Σπουδών για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

Η επεξεργασία ενός προγράμματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (στο εξής Γ2) αναδύθηκε ως προτεραιότητα τα τελευταία χρόνια λόγω της αυξανόμενης επίγνωσης ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές που παρακολουθούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα χρειάζονται ειδική μέριμνα για να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους στην ελληνική.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μεγάλη αύξηση του αριθμού των αλλόγλωσσων μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία¹⁰. Πολλοί από τους μαθητές αυτούς μπαίνουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με ανύπαρκτη ή περιορισμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας, γεγονός που καθιστά ανέφικτη την ομαλή ένταξή τους σε σχολική τάξη με συνομηλίκους που έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική.

Η χαμηλή επίδοση των μαθητών αυτών στην ελληνική δεν εμποδίζει μόνο την παρακολούθηση του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, αλλά και όλων των άλλων μαθημάτων, καθώς δεν έχουν κατακτήσει τις απαιτούμενες γλωσσικές δεξιότητες, για να κατανοήσουν τις παραδόσεις του εκπαιδευτικού ή να παραγάγουν γραπτά και προφορικά κείμενα, με αποτέλεσμα να σημειώνουν υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας, που οδηγούν συχνά σε σχολική διαρροή. Κατά συνέπεια οι ομάδες αυτές χρειάζονται ειδική μέριμνα και ιδιαίτερες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, ώστε να καλύψουν τις γλωσσικές τους ανάγκες.

Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο ότι από το 1993 λειτουργούν τρία μεγάλης κλίμακας εκπαιδευτικά προγράμματα, το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», το πρόγραμμα «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων» και το πρόγραμμα «Εκπαίδευσης των Ρομά», τα οποία έχουν αναπτύξει ένα μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Για το σκοπό αυτό, προσφέρουν γλωσσική, κοινωνική, παιδαγωγική και ψυχολογική στήριξη στους μαθητές και σημαντική κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς, κάνοντας έτσι ένα βήμα προς ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο προσαρμοσμένο στη λογική της παροχής ίσων ευκαιριών.

Παρόλο που η διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 απαιτεί από τη μεριά του εκπαιδευτικού ειδικές γνώσεις γύρω από τη διγλωσσία καθώς και ειδικές τεχνικές και στρατηγικές, τόσο η εκμάθηση όσο και η κατάκτηση μιας γλώσσας δεν είναι ένα τεχνικό ζήτημα. Κατά συνέπεια, το παρόν κείμενο δεν αποτελεί ένα «εγχειρίδιο χρήσης»· αποτελεί περισσότερο μια προσπάθεια να διατυπωθούν με συνοπτικό τρόπο τα κύρια ζητήματα που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία - μια διαδικασία δυναμική, συνυφασμένη με κοινωνικούς, ψυχολογικούς, πολιτισμικούς και ιδιοσυγκρασιακούς παράγοντες, όπου ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές θα κληθούν, μέσα στο πλαίσιο της τάξης, να διαπραγματευτούν τις διαφορετικές τους ταυτότητες.

Η διακρατική κινητικότητα και η μετανάστευση διαμόρφωσαν νέες κοινωνικές συνθήκες στην Ελλάδα, οι οποίες οδηγούν προς την ενίσχυση της

¹⁰ Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2004 από τους Mediterranean Migration Observatory, UEHR και Πάντειο Πανεπιστήμιο για λογαριασμό του Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής αναφέρεται ότι το 2003 φοιτούσαν στα ελληνικά σχολεία περίπου 119.000 αλλοδαποί μαθητές, αριθμός που σήμερα πρέπει να έχει αυξηθεί σημαντικά (Κοιλιάρη στο έργο Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων).

γλωσσικής πολυμορφίας και της ατομικής πολυγλωσσίας, και απαιτούν την καθιέρωση νέων εκπαιδευτικών πρακτικών. Μέσα από τη σύνθετη αυτή κοινωνική πραγματικότητα αναδύεται η ανάγκη διδασκαλίας/εκμάθησης της ελληνικής ως Γ2 στο Νέο Σχολείο με βάση δύο συμπληρωματικούς άξονες:

- τη θετική διαχείριση του φαινομένου της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας, για να μετατραπεί από μειονέκτημα σε πλεονέκτημα
- την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής μεθοδολογίας για τη διδασκαλία της ελληνικής σε αλλόγλωσσους μαθητές.

Η γλωσσική εκμάθηση θα πρέπει να διασφαλίζει στους αλλόγλωσσους μαθητές:

α) την ενεργό συμμετοχή τους στην καθημερινή κοινωνική πραγματικότητα ενισχύοντας τις διαπροσωπικές τους επαφές και β) τη συνέχιση της φοίτησής τους στις ανώτερες και ανώτατες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να εστιάζει στην επίτευξη των εξής στόχων:

α) στο να αποκτήσουν πρόσβαση στη γλώσσα της καθημερινής επικοινωνίας, έτσι ώστε να ενταχθούν ομαλά στη σχολική και ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα, β) στο να αποκτήσουν πρόσβαση στην επίσημη γλώσσα του σχολείου, έτσι ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ΠΣ και να μπορέσουν να συνεχίσουν απρόσκοπτα τη σχολική τους πορεία και γ) στο να αποκτήσουν ενεργό εμπλοκή στο σχεδιασμό των δικών τους ατομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών, έτσι ώστε να διαμορφώσουν την προσωπικότητα αλλά και την κοινωνική τους ταυτότητα.

2.1.2. Οι ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών

Για να ενισχύσουμε τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στο ελληνικό σχολείο, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τις μαθησιακές συνθήκες των αλλόγλωσσων μαθητών, οι οποίες, ωστόσο, έως ένα βαθμό συμπίπτουν με τις ανάγκες των γηγενών συνομηλίκων τους. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων πρόκειται για μαθητές που είναι επαρκείς χρήστες της μητρικής τους γλώσσας και παράλληλα κατακτούν σταδιακά την ελληνική γλώσσα σε ελληνόφωνο περιβάλλον. Κατά συνέπεια, οι στόχοι και το περιεχόμενο της διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 είναι διαφορετικοί από τη γλωσσική διδασκαλία που απευθύνεται σε φυσικούς ομιλητές των ελληνικών.

Μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 οι αλλόγλωσσοι μαθητές θα πρέπει, όπως άλλωστε και οι γηγενείς συνομήλικοί τους:

α) να αποκτήσουν την υψηλότερη δυνατή επάρκεια σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες ως το τέλος της βασικής τους εκπαίδευσης, β) να είναι σε θέση να κατανοούν, να μελετούν και να εμπλέκονται ενεργά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και γ) να έχουν την ευκαιρία/δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους μετά τη βασική εκπαίδευση.

Συνεπώς, στοχεύουμε σε μια ενίσχυση των μορφών διδασκαλίας της ελληνικής, η οποία θα είναι σε θέση να παράσχει στους αλλόγλωσσους μαθητές ίσες ευκαιρίες μόρφωσης και δραστηριοποίησης στην ελληνική κοινωνία.

Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, η ελληνική γλώσσα αποτελεί για τους αλλόγλωσσους μαθητές όχι μόνο γνωστικό αντικείμενο στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, αλλά και το εργαλείο που θα τους επιτρέψει να κατανοήσουν και τα άλλα μαθήματα του ΠΣ (π.χ. Γεωγραφία, Φυσική, Μαθηματικά κτλ.) και να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις τους, γεγονός που επιβάλλει άρση της κατάτμησης των γνωστικών

αντικειμένων στο Γυμνάσιο και συνεργασία των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων στο επίπεδο του σχεδιασμού και της οργάνωσης της διδασκαλίας.

2.1.3. Το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρό τους

Οι αλλόγλωσσοι μαθητές που εισάγονται στο ελληνικό σχολείο συνιστούν συνήθως ένα αρκετά

ετερογενές μαθησιακό κοινό με διαφορετικές μητρικές γλώσσες και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Ιδιαίτερα υψηλά είναι τα ποσοστά των αλλόγλωσσων μαθητών που προέρχονται από βαλκανικές χώρες, π.χ. αλβανόφωνοι και ρωσόφωνοι μαθητές, μεταξύ των οποίων και πολλοί παλιννοστούντες, ενώ τα τελευταία χρόνια παρατηρείται εξίσου υψηλή συγκέντρωση μαθητών από ασιατικές και αραβόφωνες χώρες, π.χ. κινέζοι, πακιστανοί κτλ. μαθητές. Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός για να κατανοήσει τις ανάγκες των μαθητών είναι τα ακόλουθα:

- Η επίδοση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στη Γ2 μπορεί να είναι διαφορετική ανάλογα με την ηλικία κατά την οποία ήρθαν σε επαφή με την ελληνική και το βαθμό έκθεσής τους σε αυτή. Η διγλωσσία χωρίζεται σχηματικά σε τρεις κατηγορίες:
- α. στην ταυτόχρονη διγλωσσία, η οποία αναφέρεται σε ομιλητές που έχουν έρθει σε επαφή με τη μητρική γλώσσα και τη Γ2 πριν από τα τρία τους χρόνια.
- β. στη διαδοχική διγλωσσία, η οποία αναφέρεται σε ομιλητές που ήρθαν σε επαφή με τη Γ2 μετά την ηλικία των τριών ετών.
- γ. στην ημιγλωσσία, η οποία αναφέρεται σε ομιλητές που η κατάκτηση της μητρικής τους γλώσσας διακόπηκε απότομα κυρίως λόγω μετανάστευσης σε άλλη χώρα και που στο καινούργιο τους περιβάλλον η επαφή τους με τη Γ2 είναι ελλιπής.

Τα παιδιά που ανήκουν στην κατηγορία (α) εντάσσονται, προσαρμόζονται με ευκολία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ τα παιδιά που ανήκουν στην κατηγορία (β) παρουσιάζουν ποικίλους βαθμούς ένταξης, καθώς η επίδοσή τους εξαρτάται από το βαθμό και τη διάρκεια επαφής με τη Γ2. Όσο για τα παιδιά που ανήκουν στην κατηγορία (γ), οι δυσκολίες είναι μεγαλύτερες, αλλά όχι ανυπέρβλητες, επειδή αυτό που εμφανίζεται σαν ημιγλωσσία είναι συνήθως ένα μεταβατικό και προσωρινό στάδιο προς την κατάκτηση της γλώσσας.

Παράλληλα με την ανάπτυξη της γλώσσας το παιδί αναπτύσσεται και γνωσιακά. Είναι πιθανόν, ωστόσο, όταν έρχεται σε επαφή με τη Γ2 σε προχωρημένη/ μεγαλύτερη ηλικία, η δυνατότητα κατανόησης και χρήσης της ελληνικής να μην αντιστοιχεί στη γνωσιακή του ανάπτυξη, γεγονός που ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του και να προσαρμόσει κατάλληλα τη γλωσσική διδασκαλία. Για παράδειγμα ένας αρχάριος μαθητής της ελληνικής μπορεί να διαθέτει γνωσιακή ανάπτυξη όμοια με εκείνη ενός φυσικού ομιλητή της ίδιας ηλικίας, παρότι η γλωσσική του επάρκεια δεν του επιτρέπει να το εκδηλώσει.

Ορισμένα αλλόγλωσσα παιδιά προέρχονται από πολιτισμικά περιβάλλοντα που παρουσιάζουν κάποια συνάφεια με την ελληνική κοινωνία, ενώ άλλα δυσκολεύονται να «αποκωδικοποιήσουν» τις κοινωνικές συμβάσεις της χώρας υποδοχής. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δημιουργήσει «γέφυρες» ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες μέσα στην τάξη, ώστε η ανταλλαγή εμπειριών να γίνει μοχλός της μαθησιακής και της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών. Είναι σαφές ότι η διδασκαλία/εκμάθηση στις μικτές τάξεις του σύγχρονου ελληνικού σχολείου είναι τόσο απαιτητική όσο και ενδιαφέρουσα.

Ορισμένοι αλλόγλωσσοι μαθητές που παρακολουθούν το ελληνικό σχολείο δεν έχουν αποκτήσει δεξιότητες γραμματισμού στη μητρική τους γλώσσα είτε γιατί

εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα σε πολύ μικρή ηλικία είτε επειδή για λόγους κοινωνικούς, πολιτικούς ή οικονομικούς είχαν διακεκομμένη, ελλιπή ή ακόμη και ανύπαρκτη φοίτηση σε σχολεία της χώρας τους. Η έλλειψη γραμματισμού στη μητρική γλώσσα -ιδιαίτερα για τους μαθητές που με βάση την ηλικία τους θα έπρεπε να είχαν ενταχθεί ομαλά στη σχολική πραγματικότητα της χώρας προέλευσης-δυσκολεύει κατά πολύ το έργο του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να υιοθετήσει μεθόδους που θα καλύψουν ένα διπλό κενό: την έλλειψη δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα και την έλλειψη γνώσεων για το πώς λειτουργεί ο γραπτός και ο προφορικός λόγος. Είναι σαφές ότι αυτή η ομάδα των μαθητών είναι περισσότερο επιρρεπής στο να εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο.

2.1.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της Γ2

Η εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2 στο περιβάλλον του ελληνικού σχολείου αποτελεί μια πολυδιάστατη και μακρόχρονη διαδικασία, η οποία συχνά επηρεάζεται θετικά ή/ και

αρνητικά από τους παρακάτω παράγοντες:

- την ηλικία των αλλόγλωσσων μαθητών: οι μαθητές που εισάγονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα από μικρή ηλικία διαθέτουν το πλεονέκτημα της αποτελεσματικότερης και συχνά της γρηγορότερης ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα
- το διάστημα διαμονής των μαθητών στην Ελλάδα: η επαφή και εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα εμπλέκει τους μαθητές σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας και συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη εκμάθησή της
- τα κίνητρα εκμάθησης της ελληνικής, τα οποία συνδέονται άμεσα με τις προοπτικές ένταξης στο περιβάλλον του σχολείου, με τις προσδοκίες για τη συνέχιση της εκπαίδευσης και τις προοπτικές διαμονής στην Ελλάδα και ένταξης στην ελληνική κοινωνία
- το βαθμό ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας: οι έρευνες δείχνουν ότι η παράλληλη ανάπτυξη της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας βοηθά τους ομιλητές να αναπτύξουν με πιο σταθερό τρόπο τις γλωσσικές τους δεξιότητες και στις δύο γλώσσες (Cummins 2005)
- το γραμματισμό των μαθητών στη μητρική τους γλώσσα: η οργανωμένη εκμάθηση της μητρικής γλώσσας αποτελεί ένα σταθερό έδαφος για τη δόμηση του νέου γλωσσικού συστήματος
- την εξοικείωση των μαθητών με τους τρόπους και τα μέσα γραμματισμού σε διαφορετικές γλώσσες, η οποία συμβάλλει στην επίγνωση της λειτουργίας της γλώσσας και στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων
- το βαθμό της προηγούμενης μη συστηματικής/τυχαίας έκθεσης των μαθητών στην ελληνική γλώσσα
- τη χρήση της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό, συγγενικό και φιλικό περιβάλλον
- την επίδραση προσωπικών τραυματικών εμπειριών που συνδέονται με τους λόγους μετανάστευσης των μαθητών, π.χ. φυσική καταστροφή, πολιτικές ζυμώσεις, πόλεμος, οικογενειακά προβλήματα, απώλεια συγγενικών προσώπων, φτώχεια και άλλες δύσκολες συνθήκες
- την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών
- την ύπαρξη μορφών στήριξης για την ενίσχυση της ελληνομάθειας και
- την ύπαρξη μορφών στήριξης για την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας.

2.1.5. Στάδια πολιτισμικής ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών

Οι νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσοι μαθητές διακατέχονται συνήθως από έναν αρχικό ενθουσιασμό, επιδεικνύοντας ιδεαλισμό και ανυπομονησία για τη μελλοντική τους εξέλιξη, καθώς και αισιοδοξία για τη νέα χώρα και τις ευκαιρίες της. Καθώς εγκλιματίζονται, περνούν στο στάδιο του πολιτισμικού σοκ, βιώνοντας σύγχυση, άγχος και συχνά απομόνωση. Σε ένα τρίτο στάδιο και ενώ , η επικοινωνία τους στην ελληνική βελτιώνεται, αισθάνονται λιγότερο άγχος και δοκιμάζουν νέες συμπεριφορές. Τέλος, καθώς προσεγγίζουν την ένταξή τους στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, αισθάνονται ότι η συναισθηματική τους ισορροπία αποκαθίσταται, εκφράζονται με χιούμορ και επιδεικνύουν εμπιστοσύνη, αλλά και είναι σε θέση να εκτιμήσουν/αξιολογήσουν το πολιτισμικό υπόβαθρο της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής.

2.1.6 Οργάνωση της εκμάθησης της ελληνικής ως Γ2

Στην πλειονότητα των περιπτώσεων οι αλλόγλωσσοι μαθητές εντάσσονται σε τάξεις *εμβύθισης* (Baker 2001) μαζί με γηγενείς μαθητές. Οι αντισταθμιστικές μορφές εκπαίδευσης, όπως είναι οι τάξεις υποδοχής (Τ.Υ.) και τα φροντιστηριακά τμήματα (Φ.Τ.), υλοποιούνται σποραδικά και εφόσον οι συνθήκες το επιτρέπουν (οικονομικές δυνατότητες, αριθμός αλλοδαπών μαθητών κτλ.).

Είναι απαραίτητο, ωστόσο, η αντισταθμιστική διδασκαλία να υλοποιείται συστηματικά, ειδικά στην περίπτωση των αρχάριων μαθητών, που πρέπει να αναπτύξουν βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες στη γλώσσα-στόχο. Παράλληλα χρειάζεται να υιοθετηθούν διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές που θα διευκολύνουν την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στη σχολική τάξη, έτσι ώστε ούτε οι αλλόγλωσσοι μαθητές αλλά ούτε και η κυρίαρχη γλωσσικά ομάδα να αισθάνονται ότι η διδασκαλία διεξάγεται εις βάρος τους.

Μετά την κατάκτηση των βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων οι αλλόγλωσσοι μαθητές χρειάζεται να αναπτύξουν και ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, δηλαδή την ικανότητα να χειρίζονται, προφορικά και γραπτά την ελληνική γλώσσα σε ακαδημαϊκό περιβάλλον. Στη σχολική πραγματικότητα, ως ακαδημαϊκό περιβάλλον ορίζεται το πλαίσιο διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων, κατά συνέπεια η γλωσσική διδασκαλία χρειάζεται να επεκτείνεται πέρα από το γλωσσικό μάθημα και κατά τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων. Δεδομένης μάλιστα της δυσκολίας που παρουσιάζει η κατάκτηση του επιστημονικού/ακαδημαϊκού λόγου όχι μόνο από τους αλλόγλωσσους αλλά και από τους φυσικούς ομιλητές της ελληνικής, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη της εφαρμογής συνδυαστικών διδακτικών προσεγγίσεων (*διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο, διδασκαλία με στρατηγικές*) που θα αξιοποιούν τα γνωστικά αντικείμενα στη γλωσσική διδασκαλία και θα εμποτίζουν τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων και με γλωσσικούς στόχους, ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν αρχικά και να κατακτήσουν στη συνέχεια σύνθετο επιστημονικό λόγο, δύσκολες/λόγιες γραμματικές δομές και ειδικό λεξιλόγιο.

2.1.7. Στρατηγικές μάθησης¹¹

Η εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2 είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, όταν διδάσκονται από τον εκπαιδευτικό και εφαρμόζονται από το μαθητή συγκεκριμένες στρατηγικές, συγκεκριμένοι δηλαδή τρόποι ανάπτυξης και διαχείρισης των γλωσσικών δεξιοτήτων, π.χ. *αξιοποίηση των συμφραζομένων για την κατανόηση του μηνύματος, τεμαχισμός των λέξεων με εσωτερική δομή για την κατανόηση της σημασίας και τη σωστή ορθογράφηση, λήψη σημειώσεων, χρήση πηγών, ανασυνδυασμός, αυτοαξιολόγηση* κτλ. Αξιοποιώντας διάφορες στρατηγικές, ο μαθητής μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις του γλωσσικού μαθήματος (και του μαθήματος των άλλων γνωστικών αντικειμένων) και ταυτόχρονα να αυτονομηθεί ως προς τη διαδικασία μάθησης και τη χρήση της Γ2.

2.1.8. Διδακτικές προσεγγίσεις

Η διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 βασίζεται σε διδακτικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, όπως:

- η επικοινωνιακή προσέγγιση
- η επικεντρωμένη στο μαθητή ανάλυση λαθών¹²
- η διδασκαλία βάσει γλωσσικής επεξεργασίας και η εστίαση στον τύπο, καθώς και
- η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο.

Η *επικοινωνιακή προσέγγιση* αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως σύνθετη δεξιότητα που εξυπηρετεί πρωτίστως την επικοινωνία και αρκείται στο να καταστήσει τους μαθητές επαρκείς χρήστες της, λαμβάνοντας υπόψη τις εξειδικευμένες ανάγκες, τα κίνητρα μάθησης και τα ενδιαφέροντά τους. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μέσω της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι απολύτως απαραίτητη στη διδασκαλία αρχάριων μαθητών (βλ. διδακτικό σενάριο *Πάμε στην αγορά...*, σελ. 166), επειδή θα τους επιτρέψει γρήγορα και αποτελεσματικά να αναπτύξουν τις βασικές δεξιότητες της επικοινωνίας που χρειάζονται για την καταρχήν ένταξή τους στη σχολική κοινότητα.

Η *επικεντρωμένη στο μαθητή ανάλυση λαθών* συμβάλλει στο να εντοπιστούν οι δύσκολες δομές της ελληνικής γλώσσας σε σχέση με τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Η ανάλυση λαθών αποτελεί ερευνητική πρακτική της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και ταυτόχρονα στρατηγική διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας. Τα λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών διακρίνονται σε *τυχαία*, τα οποία μπορεί να οφείλονται σε παράγοντες όπως απροσεξία, κούραση κτλ. και σε *συστηματικά*, τα οποία προκύπτουν ως αποτέλεσμα παρεμβολών από τη μητρική γλώσσα ή εγγενούς δυσκολίας της δομής της ελληνικής.¹³ Τα συστηματικά λάθη γίνονται εμφανή τόσο από τη συχνότητά τους όσο και από την ποσότητά τους. Σίγουρα, όμως, ο σωστός εντοπισμός τους προϋποθέτει στοιχειώδη γνώση της δομής της μητρικής γλώσσας του μαθητή από τον διδάσκοντα (για τα συχνά λάθη που προκύπτουν στον προφορικό και γραπτό λόγο των αλβανόφωνων και ρωσόφωνων

μαθητών βλ. παρακάτω). Για να αξιοποιήσει αποτελεσματικά τη στρατηγική της ανάλυσης λαθών κατά τη

¹¹ Για μια αναλυτική παρουσίαση των στρατηγικών μάθησης/διδασκαλίας που μπορούν να αξιοποιηθούν και στις τέσσερις δεξιότητες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβουλευτεί την εισαγωγή του Οδηγού αυτού καθώς και την ιστοσελίδα της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας): http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/index.html

¹² Τα λάθη των μαθητών «απενοχοποιούνται», αναλύονται και αξιοποιούνται δημιουργικά στη μαθησιακή διαδικασία.

¹³ Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής δε μεταφέρει τη δομή της μητρικής του γλώσσας στο λόγο του, αλλά δυσκολεύεται, επειδή η προς εκμάθηση δομή παρουσιάζει δυσκολία ακόμη και για τους φυσικούς ομιλητές της ελληνικής.

διδασκαλία, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να διακρίνει τα λάθη που προκύπτουν τόσο στην προφορική όσο και στη γραπτή παραγωγή των μαθητών σε συστηματικά και τυχαία. Στη συνέχεια, θα πρέπει να διερευνήσει το γιατί προκύπτει το λάθος και να προχωρήσει στη διόρθωσή του παρέχοντας στους μαθητές κανόνες και μεταγλωσσικά στηρίγματα.

Τόσο η διδασκαλία βάσει γλωσσικής επεξεργασίας (ΔΒΓΕ) όσο και η εστίαση στον τύπο (ΕΤ) είναι δύο διδακτικές προσεγγίσεις για τη λειτουργική διδασκαλία της γραμματικής σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Στόχος τους δηλαδή είναι η ανάπτυξη όχι μόνο της επικοινωνιακής αλλά και της γραμματικής ικανότητας στη Γ2. Στο πλαίσιο της ΔΒΓΕ ο/η εκπαιδευτικός α) διδάσκει ρητά ένα συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο (π.χ. συμφωνία επιθέτου - ουσιαστικού ως προς το γραμματικό γένος), β) συζητάει με τους μαθητές τους λόγους που επιδρούν αρνητικά στην κατανόηση του φαινομένου (π.χ. μορφική αναντιστοιχία γραμματικού γένους και κλιτικών καταλήξεων (π.χ. το πρόβλημα είναι μεγάλο) ή αδυναμία κατανόησης της έννοιας του γραμματικού γένους (σε περιπτώσεις μαθητών που η μητρική τους γλώσσα δεν διαθέτει γραμματικό γένος) παρέχοντάς τους με τον τρόπο αυτό στρατηγικές γλωσσικής επεξεργασίας, και γ) εμπλέκει τους μαθητές σε δραστηριότητες επεξεργασίας της μορφής της γλώσσας (δραστηριότητες στις οποίες, για παράδειγμα, οι μαθητές θα πρέπει να επιλέξουν τη σωστή πρόταση ανάμεσα σε προτάσεις που εμφανίζουν συμφωνία γένους). Στο πλαίσιο της ΕΤ ο διδάσκων στρέφει την προσοχή των μαθητών σε γλωσσικούς τύπους κατά τη διάρκεια μιας επικοινωνιακής δραστηριότητας μόνο όταν προκύπτει ανάγκη. Αυτό μπορεί να γίνεται μέσω διόρθωσης λαθών που θεωρούνται σημαντικά ή επίμονα ή και με εξήγηση γλωσσικών κανόνων, σύντομα, επιλεκτικά και απροσχεδίαστα. Εναλλακτικά, μπορεί να επιδιώξει την εκμάθηση συγκεκριμένων γλωσσικών τύπων/ δομών (πρβλ. και πάλι γραμματικό γένος) αξιοποιώντας ειδικά κατασκευασμένο διδακτικό υλικό (κειμένα με υψηλή συγκέντρωση ουσιαστικών και επιθέτων με τονισμένα ή υπογραμμισμένα τα άρθρα και τις κλιτικές καταλήξεις των επιθέτων και των ουσιαστικών) και εστιασμένες δραστηριότητες, χωρίς όμως να καταργείται η κύρια έμφαση στο νόημα του κειμένου (οι ερωτήσεις κατανόησης δεν ελέγχουν την κατάκτηση του γραμματικού γένους).

Η Διδασκαλία της Γλώσσας με Βάση το Περιεχόμενο επιδιώκει να αναπτύξει την επάρκεια τόσο στο μη γλωσσικό γνωστικό αντικείμενο όσο και στη γλώσσα στην οποία αυτό διδάσκεται. Πρόκειται για μια ολοκληρωμένη προσέγγιση, η οποία στοχεύει τόσο στη διδασκαλία της γλώσσας (δεύτερης, ξένης, μειονοτικής και/ή δεύτερης/τρίτης επίσημης) όσο και στη διδασκαλία του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων του ΠΣ.

2.1.9 Ανάλυση λαθών¹⁴

Η ανάλυση λαθών μπορεί να πραγματοποιηθεί με τα παρακάτω βήματα: ✓ Συγκέντρωση των κειμένων (γραπτών και προφορικών¹⁵) των μαθητών

✓ Δημιουργία φακέλου μαθητή (portfolio) με τις εργασίες του

¹⁴Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τα συστηματικά λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών ο/η εκπαιδευτικός

μπορεί να ανατρέξει στα βιβλία και τα επιστημονικά άρθρα που επισημαίνονται στη Βιβλιογραφία.

15 Ο προφορικός λόγος μπορεί να ηχογραφείται και να διανέμεται στους μαθητές σε cd-rom. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να συγκρίνουν το λόγο τους με το λόγο ενός φυσικού ομιλητή και να τον αξιολογήσουν, να διαπιστώσουν οι ίδιοι τα λάθη τους και να επιδιώξουν τη διόρθωσή τους.

- ✓ Ποσοτική και ποιοτική εξέταση λαθών
- ✓ Ερμηνεία των λαθών από παρεμβολή με βάση το σύστημα της μητρικής γλώσσας του μαθητή
- ✓ Ανάλυση και διόρθωση των λαθών είτε σε *ατομικό επίπεδο* (στον ίδιο τον μαθητή) είτε σε *συλλογικό επίπεδο* (αποδελτίωση των λαθών όλων των μαθητών ανά

εργασία και παρουσίασή τους σε ολόκληρη την τάξη)

✓ Αξιοποίηση των λαθών: ο δάσκαλος παρουσιάζει στην τάξη ενδεικτικά λάθη και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν γιατί η γλωσσική παραγωγή είναι λαθεμένη. Η ορθή εκφορά του λόγου καταγράφεται στο τέλος στον πίνακα ή τονίζεται προφορικά από τον διδάσκοντα.

Προκειμένου να βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός στην ερμηνεία των συστηματικών λαθών που προκύπτουν στον προφορικό και γραπτό λόγο των αλλόγλωσσων μαθητών, παρατίθενται ενδεικτικά κάποια από τα λάθη αυτά με βάση τη συχνότητα¹⁶ εμφάνισής τους.

A) Προφορικός λόγος

Στην ενότητα αυτή αναλύονται κάποια από τα συστηματικά φωνητικά/φωνολογικά λάθη που εντοπίζονται στην προφορά των μαθητών.¹⁷ Τα φωνολογικά λάθη δυσχεραίνουν την κατανόηση, π.χ. **φάρρος*¹⁸ αντί *θάρρος* (και οι δύο είναι υπαρκτές λέξεις της ελληνικής και ο δέκτης του προφορικού μηνύματος θα πρέπει να ερμηνεύσει συνολικά το εκφώνημα, για να κατανοήσει ότι πρόκειται για φωνολογικό λάθος. Τα φωνητικά λάθη δεν δυσχεραίνουν την κατανόηση, αλλά προδίδουν ξενική προφορά, π.χ. **ζιέρω* αντί *ζέρω*.

Οι περισσότεροι αλλόγλωσσοι μαθητές δυσκολεύονται στην άρθρωση συγκεκριμένων φθόγγων της ελληνικής, επειδή τα αντίστοιχα φωνήματα δεν υπάρχουν στη μητρική τους γλώσσα. Έτσι, τα αντικαθιστούν με εκείνους τους φθόγγους της μητρικής τους γλώσσας που τους αντιλαμβάνονται ως πλησιέστερους φωνητικά.

Εφόσον η ελληνική γλώσσα διαθέτει το απλούστερο ως προς την προφορά φωνηεντικό σύστημα, οι αλλόγλωσσοι μαθητές δεν παρουσιάζουν προβλήματα στην άρθρωση των φωνηέντων· μεταφέρουν, όμως, συχνά τους φωνολογικούς κανόνες που διέπουν την άρθρωση των φωνηέντων στη μητρική τους γλώσσα (π.χ. φωνηεντική αρμονία στην τουρκική, μετατροπή άτονου *ο* στη ρωσική). Για το λόγο αυτό, τα περισσότερα λάθη εμφανίζονται στην άρθρωση των συμφώνων. Παραθέτουμε ενδεικτικά κάποια από τα πιο συχνά φωνητικά/φωνολογικά λάθη των μαθητών με μητρική γλώσσα τη ρωσική, την αλβανική, την τουρκική και την κινεζική:

Ρωσόφωνοι	Αλβανόφωνοι	Τουρκόφωνοι	Κινέζοι
✓ /f/ - /t/ αντί /θ/	✓ /k/ αντί /x/	✓ /t/ αντί /θ/	✓ /l/ α ντί /r/ ¹⁹
π.χ. * <i>φάλασσα</i> αντί <i>θάλασσα</i> ,	π.χ. * <i>έκω</i> αντί <i>έχω</i>	π.χ. * <i>Ατήνα</i> αντί <i>Αθήνα</i>	✓ απλοποίηση
* <i>τείος</i> αντί <i>θείος</i>	✓ /c/ αντί /ç/	✓ /d/ αντί /ð/	σύνθετων συλλαβών
✓ /v/ - /d/ αντί για /ð/	π.χ. * <i>κέρι</i> αντί	π.χ. * <i>ντόρο</i> αντί <i>δώρο</i>	με αποβολή

16 Για τη συχνότητα εμφάνισης των λαθών αντήθησαν δεδομένα από έρευνες αποδελτίωσης των λαθών στον προφορικό και γραπτό λόγο αλλόγλωσσων μαθητών (βλ. Βιβλιογραφία).

17 Είναι προφανές ότι στον προφορικό λόγο των μαθητών εντοπίζονται επίσης μορφολογικά, συντακτικά, λεξιλογικά και πραγματολογικά λάθη. Αυτά, όμως, θα αναλυθούν ως συστηματικά λάθη του γραπτού λόγου, που, επειδή ακριβώς παγιώνονται στην αντίληψη των μαθητών, περνούν και στον προφορικό λόγο.

18 Δεν λαμβάνεται υπόψη η ορθή γραφή για τη διάκριση των λέξεων, εφόσον πρόκειται για προφορικό λόγο.

19 Το φώνημα /r/ δεν υπάρχει στην κινεζική μανδαρινική. Οι μαθητές το ταυτίζουν αντιληπτικά με το φώνημα /l/ της γλώσσας τους. Έτσι, η διάκριση είναι πολύ δύσκολη σε λέξεις που περιλαμβάνουν και τα

δύο φωνήματα, π.χ. ρόλος.

Φωνητικ ά/ Φωνολογικά λάθη	<p>π.χ. *βίνω αντί δίνω, *γτεν πάω αντί δεν πάω</p> <p>✓ /g/ αντί για /γ/ π.χ. *γκάτα αντί γάτα</p> <p>✓ ουρανοποίηση συμφώνων π.χ. *νιέ αντί ναι</p> <p>✓ επένθεση ημίφωνου ανάμεσα σε φωνήεντα π.χ. *ξενοδοχίjo αντί ξενοδοχείο</p> <p>✓ μετατροπή του άτονου ο σε α π.χ. *βδαμάδα αντί βδομάδα</p>	<p>χέρι</p> <p>✓ /g/ αντί /γ/ π.χ. *γκάτα</p> <p>✓ /j/ αντί /j/ π.χ. *γκύρω αντί γύρω</p>	<p>✓ /g/ αντί /γ/ στην αρχή λέξης π.χ. *γκάλα αντί γάλα</p> <p>✓ /k-h-γ/ αντί /x/ π.χ. *κορός αντί χορός, *હેρι αντί χέρι</p> <p>✓ φωνηεντική αρμονία π.χ. *στροτός αντί στρατός *έκλαψαν αντί έκλεψαν</p>	<p>συμφώνου ή επένθεση φωνήεντος π.χ. *ρωμα ή χαρώμα αντί χρώμα</p>
---------------------------------------	---	---	--	---

Τα λάθη αυτά, όπως είναι φυσικό, εμφανίζονται και σε πιο σύνθετες συλλαβικές δομές, σε συλλαβές δηλαδή που περιλαμβάνουν συμφωνικό σύμπλεγμα, π.χ. *ντρόμος αντί δρόμος, *φρανίο αντί θρανίο κτλ. Τα φωνολογικά λάθη τις περισσότερες φορές παγιώνονται -εάν δεν επιμείνει στη διόρθωσή τους ο/η εκπαιδευτικός με συγκεκριμένες τεχνικές- και περνούν και στο γραπτό λόγο.

Προβλήματα αντιμετωπίζουν οι περισσότεροι αλλόγλωσσοι μαθητές και στον τονισμό των λέξεων. Συγκεκριμένα, ο τονισμός στην ελληνική έχει διακριτική λειτουργία (π.χ. *πότε-ποτέ*) και ελέγχεται από συγκεκριμένους κανόνες. Αντίθετα στη ρωσική ο τονισμός είναι ελεύθερος, μπορεί δηλαδή να τονίζεται οποιαδήποτε συλλαβή, στην αλβανική οι λέξεις είναι συνήθως παροξύτονες, στην τουρκική οι περισσότερες λέξεις τονίζονται στη λήγουσα και η κινεζική διαθέτει μουσικό τόνο. Αυτό σημαίνει ότι οι τουρκόφωνοι και αλβανόφωνοι μαθητές αναμένεται να εφαρμόζουν τους τονικούς κανόνες της μητρικής τους γλώσσας (δηλαδή να τονίζουν τις λέξεις στη λήγουσα και παραλήγουσα αντίστοιχα), ενώ οι ρωσόφωνοι και κινέζοι μαθητές να τονίζουν τις λέξεις σε μεγάλο βαθμό αυθαίρετα.

Β) Γραπτός λόγος

Στην ενότητα αυτή αναφέρονται είδη λαθών που παρουσιάζονται στο γραπτό λόγο των μαθητών. Πρόκειται για λάθη γραφηματικά²⁰, ορθογραφικά, μορφολογικά, μορφοσυντακτικά, συντακτικά και σημασιολογικά:

Λάθη γραφηματικά και ορθογραφικά

- σε λεξικά μορφήματα: *χρόμα, πρωτήμηση*
- σε γραμματικά/κλιτικά μορφήματα: *ταλαιπωρούντε, η άνθρωπη*
- σε επιθήματα: *δουλια, εκτυποτή*
- στα όρια λέξης: *τους φιλουζμου*
- μικρά-κεφαλαία /τελικό -ς: *χαλκιδική, ζηN*
- στη φωνητική γραφή: *κσαδερφηα, γραψε, κοζμος*
- ξένο αλφάβητο: *cinema, υπαρχουνε, Χάρι Ρότερ*
- σε ορθογραφικά σημάδια/σημεία στίξης: *μαρέσει, τι κάνεις?*
- στον τονισμό: *δώ, άλλα* (αντί για *αλλά*), *άγουστο*
- *Μορφολογικά λάθη*
- στο άρθρο: *στη Ελλάδα, με ένα τροπο*
- στο γραμματικό κλιτικό μόρφημα: *δύο παράθυρες*
- στη ρηματική όψη: *ευχομαι να αποφασιζεις, πιαίνουμε να πέζουμε ποδόσφερο*
- στο χρόνο: *θα φιαξουμε ομαδα και ... παίζουμε ποδοσφαιρο*
- στο γραμματικό γένος: *ο κράτος, η πρόβλημα*

²⁰ Πρόκειται για φωνητικά, φωνολογικά ή μορφοφωολογικά λάθη που συνήθως

οφείλονται στην αναντιστοιχία γραφής προφοράς.

- στη φωνή: *το πρόβλημα που δημιουργεί (δημιουργείται)*
- *Μορφοσυντακτικά λάθη*
- στη συμφωνία γένους: *το σχολείο μου είναι πολύ όμορφη*
- στη συμφωνία αριθμού: *μου αρεσουν η ταξη, μεσα υπαρχει καρεκλαις*
- στη συμφωνία πτώσης: *έχουμε έναν μεγάλο πίνακας*
- στην έγκλιση: *μπορείς κάνεις, Ελπίζω έρθεις*
- στη συμφωνία προσώπου: *οταν μεγαλοσης να μπορη (να μπορείς)*
- *Συντακτικά λάθη*
- στην πρόθεση: *Θέλω στην τάξη μου να είναι καθαρή*
- στο άρθρο: *όλο βράδυ, κουβέρτες είναι βρόμικες*
- στο σύνδεσμο: *τα αστηκά κάνουν πολύ φασαρία και ότι κάνουν πολύ κήνηση στο δρόμο*
- στην αντωνυμία/το κλιτικό: *τα μηχανάκια έκαναν ένα χάλιο θόρυβο τους*
- ανύπαρκτη συντακτική δομή: *ελπίζω να είσαι να έρθεις, μας βοειθουν με ένα τροπο όχι*
- παράλειψη ορίσματος: *Οι ταξιμας ειναι πολι μικρι και δεν εκουμε ø*
- παράλειψη ρήματος: *Με λένε Αλεξ και 13 χρονόν, μέσα στι ταξι μια μεγάλι ικόνα*
- σειρά όρων: *τα πλεοτεκτήματα το κεθέ μέσω που είχε, τα μηχανίματα ήταν σκουριασμένα που ταξιδευουν...*
- *Σημασιολογικά λάθη*
- λαθεμένη χρήση λέξης: *για να δω την αγαπητική γιαγιά μου, Ο πίνακας έχει πολλά*
- *χαλάσματα, θέλω να περάσω το καλοκαίρι αφάνταστα (φανταστικά)*
- ανύπαρκτη λέξη: *πρεπει να λιγοστουν (λιγοστεύσουν) τα μεσα μεταφορας, ένα αγρίαστο (άγριο) αετό*
- Τα προαναφερθέντα λάθη μπορούν να εμφανιστούν -σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό- στο γραπτό λόγο των αλλόγλωσσων μαθητών με μητρική γλώσσα τη ρωσική, την αλβανική, την τουρκική και την κινεζική, καθώς:
- τόσο το αλφάβητο (ελληνικό vs κυριλλικό, λατινικό, κινεζικά ιδεογράμματα) όσο και το φωνολογικό σύστημα της ελληνικής (διαφορετικά/δύσκολα στην αντίληψη και την παραγωγή φωνήματα, διαφορετικοί/δύσκολοι συνδυασμοί συμφωνικών συμπλεγμάτων κτλ.) παρουσιάζουν διαφορές από τα αντίστοιχα των μητρικών γλωσσών των μαθητών
- το μορφολογικό σύστημα της ελληνικής περιλαμβάνει ιδιαίτερες κατηγορίες που δεν περιλαμβάνονται καθόλου ή με τη μορφή αυτή στις τέσσερις μητρικές γλώσσες (π.χ. το γραμματικό γένος, η ρηματική όψη και οι εγκλίσεις)
- σε επίπεδο σύνταξης και λεξιλογίου υπάρχουν διαφορές τυπολογικές (π.χ. διαφορετική σειρά όρων) και πολιτισμικές (λέξεις που δεν υπάρχουν στον πολιτισμό της γλώσσας προέλευσης των μαθητών, π.χ. η λέξη *ιππότης* για έναν κινέζο μαθητή) αντίστοιχα.

Περισσότερες οδηγίες για την ανάλυση των λαθών στις δύσκολες γραμματικές κατηγορίες του γραμματικού γένους, της υποτακτικής έγκλισης και της συνοπτικής ρηματικής όψης δίνονται στο διδακτικό σενάριο για αρχάριους μαθητές

2.1.10 Διόρθωση λαθών

Προφορικός λόγος

Η διόρθωση των φωνολογικών λαθών μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορες μεθόδους, όπως η χρήση ελάχιστων ζευγών, οι αρθρωτικές ασκήσεις, η χρήση ποιημάτων και τραγουδιών, οι επικοινωνιακές δραστηριότητες και τα γλωσσικά παιχνίδια, οι γλωσσοδέτες, οι παρηχήσεις, κ.ά.

Είναι απαραίτητο οι φθόγγοι που έχουν διακριτική λειτουργία (δηλαδή είναι φωνήματα) να παρουσιάζονται μέσα σε ελάχιστα ζεύγη (π.χ. *δίνω - ντόνω*), ώστε οι μαθητές να αντιλαμβάνονται τη διαφορά τους. Η εξάσκηση με ελάχιστα ζεύγη μπορεί να γίνει είτε ατομικά είτε ομαδικά. Μόλις γίνει αντιληπτή η διαφορά των δύο φθόγγων, απαιτείται ο/η εκπαιδευτικός να βοηθήσει τους

μαθητές και τις μαθήτριες να συνειδητοποιήσουν το πώς αρθρώνεται ο κάθε φθόγγος. Η ορθή προφορά μπορεί να διατηρηθεί μέσω ασκήσεων, επανάληψης και χρήσης. Η διόρθωση των λαθών στον προφορικό λόγο θα πρέπει να γίνεται βαθμιαία δίνοντας προτεραιότητα στη διόρθωση εκείνων των φθόγγων που έχουν διακριτική λειτουργία και είναι περισσότερο διαφανείς και διακριτοί με βάση τη θέση τους στη λέξη (αρχή, μέση, τέλος λέξης, απλοί-σύνθετοι φθόγγοι) και με βάση τη θέση του τόνου. Η διόρθωση λαθών με τη χρήση ελά χιστων ζευγών μπορεί να συνοδεύεται με ψυχοκινητικές ασκήσεις, στις οποίες ο/η εκπαιδευτικός προφέρει ελάχιστα ζεύγη λέξεων και οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες κάνουν συγκεκριμένες κινήσεις κάθε φορά που ακούν το σωστό φθόγγο.

Τα γλωσσικά παιχνίδια και το θεατρικό παιχνίδι μπορούν να αποδειχτούν ιδιαίτερα χρήσιμα για την αντίληψη και διατήρηση της ορθής προφοράς, καθώς συνιστούν ένα είδος εξάσκησης που συντελείται σε ένα ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα. Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να φέρει στην τάξη φωτογραφίες από πόλεις του κόσμου, και οι μαθητές και οι μαθήτριες να τις επεξεργαστούν και να εξοικειωθούν με τα μνημεία που απεικονίζονται. Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές και τις μαθήτριες να πουν ποια πόλη περιλαμβάνει ένα συγκεκριμένο φθόγγο ή σύμπλεγμα φθόγγων, π.χ. *Βαρκελώνη, Δελχί, Μόσχα, Αμστερνταμ*. Εξίσου αποτελεσματική αποδεικνύεται η χρήση ποιημάτων και τραγουδιών, καθώς συμβάλλουν στη διαμόρφωση φωνολογικής επίγνωσης με έναν ενδιαφέροντα και ευχάριστο τρόπο για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Για παράδειγμα, οι ρωσόφωνοι μαθητές μπορούν να ακούσουν και να τραγουδήσουν όλοι μαζί το τραγούδι *Θα με θυμηθείς* από το Γ. Πάριο σε μουσική Γ. Σπανού, προκειμένου να εξασκηθούν στην άρθρωση του φθόγγου [θ].

Γραπτός λόγος

Στην περίπτωση που τα φωνητικά λάθη περάσουν και στο γραπτό λόγο, π.χ. **λιέω* αντί *λέω*, δίνουμε έμφαση στην ορθή προφορά του φθόγγου και στη συνέχεια εξετάζουμε τον τρόπο με τον οποίο αυτός ο φθόγγος αποδίδεται γραφηματικά. Στο γραπτό λόγο είναι πολύ συχνά τα λάθη που οφείλονται σε αναντιστοιχία γραφής και προφοράς. Στην περίπτωση αυτή η διατύπωση κανόνων είναι αρκετά δύσκολη, εκτός και αν η γραφή μπορεί να διδαχτεί με βάση έναν μορφολογικό κανόνα, π.χ. η δυσκολία που δημιουργείται από την αναντιστοιχία *ευ*=[ef/ev] στην ελληνική γλώσσα μπορεί να μετριαστεί με το μορφολογικό κανόνα που ορίζει ότι τα ρήματα σε –*εύω* γράφονται με *εύ* (και όχι *έβ*). Τα φωνολογικά λάθη που περνούν στο γραπτό λόγο διορθώνονται επίσης πρώτα στον προφορικό λόγο και στη συνέχεια εξετάζονται στο γραπτό.

Επίσης πολύ συχνά στα γραπτά των μαθητών δεν τοποθετείται καθόλου το τονικό σημάδι, ενδεχομένως λόγω ανασφάλειας ή αδυναμίας αντίληψης της τονούμενης συλλαβής, ή τοποθετείται λαθεμένα σε μη τονούμενη συλλαβή. Για το λόγο αυτό, επιμένουμε να τοποθετείται το τονικό σημάδι πάνω στο τονούμενο φωνήεν. Σε περίπτωση που ο μαθητής παρόλα αυτά βάλει τον τόνο σε λαθεμένη συλλαβή, προφέρουμε τη λέξη με ένταση στη συλλαβή αυτή, για να καταδειχτεί η διαφορά της τονούμενης συλλαβής από τη μη τονούμενη. Αρχίζουμε με δισύλλαβες λέξεις και σιγά σιγά επεκτεινόμαστε σε τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες.

Η διόρθωση των γραμματικών και μορφολογικών λαθών στο γραπτό λόγο μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη διατύπωση και διδασκαλία κανόνων. Τα γραμματικά λάθη μπορούν να διορθωθούν εύκολα και αποτελεσματικά σε επίπεδο αρχαρίων ή μέσω μαθητών με την εκμάθηση ορθογραφικών κανόνων μέσω της οπτικοποίησης και της πρόκλησης συνειρμών, π.χ. η διδασκαλία των ρηματικών καταλήξεων –*ω* και –*ει* μπορεί να γίνει με ανάρτηση στον τοίχο της τάξης των προτάσεων *Εγώ διαβάζω ένα βιβλίο* vs *Ο μπαμπάς διαβάζει την εφημερίδα του* με τις αντίστοιχες εικόνες. Κάθε φορά που θα προκύπτει απορία για το πώς γράφεται το ρήμα ο/η εκπαιδευτικός και ο μαθητής ή η μαθήτρια θα ανατρέχουν στον πίνακα.

Περισσότερη εξάσκηση μπορεί να προκύψει με την κατευθυνόμενη παραγωγή κειμενικών ειδών που συνδέονται με τις γραμματικές δομές στις οποίες εμφανίζεται λάθος, π.χ. *τι κάνω όταν ξυπνάω το πρωί* (α' ενικό –*ω*), κείμενο με συμβουλές (β' ενικό/πληθυντικό, –*εις*/–*ετε*), *τι κάνει ο φίλος μου* (γ' ενικό –*ει*), *πώς παίζετε ένα ομαδικό παιχνίδι* (α' πληθυντικό –*ουμε*). Κατά τον ίδιο τρόπο μπορεί να διδαχτεί ο ενικός και πληθυντικός αριθμός: οι μαθητές βλέπουν τις καταλήξεις των ουσιαστικών στον ενικό αριθμό σε έναν εικονογραφημένο κανόνα μπροστά στον τοίχο της τάξης και έπειτα γυρίζουν τα καθίσματά τους προς τον πίσω τοίχο για να δουλέψουν τον

πληθυντικό.

Τα μορφολογικά λάθη προτείνεται να διορθώνονται βάσει μορφολογικών κανόνων σε μέσους ή προχωρημένους μαθητές. Για παράδειγμα, μπορούν να διατυπωθούν κανόνες όπως οι παρακάτω: τα θηλυκά ουσιαστικά ιδιότητας παράγωγα από επίθετα γράφονται με *-ία*: *άφθονος* ⇨ *αφθονία*, τα θηλυκά ουσιαστικά παράγωγα από ρήματα που περιέχουν *ε* στο θέμα τους, λ.χ. σε *-εύω* ή σε *-έω* γράφονται με *-εία*: *παιδεία*, *φυτεία* κτλ. Και στην περίπτωση διόρθωσης των μορφολογικών λαθών θα πρέπει να υπάρχει κλιμάκωση από το απλούστερο επίπεδο γνώσης στο συνθετότερο.

2.1.11 Η γλώσσα ως μέσο κατανόησης των γνωστικών αντικειμένων

Η Διδασκαλία της Γλώσσας με Βάση το Περιεχόμενο (content-based instruction)

Ο όρος *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο*²¹ είναι ένας υπερκείμενος όρος που χρησιμοποιείται για να καλύψει μια γενική θεωρητική προσέγγιση για τη διδασκαλία Ξένης και Δεύτερης Γλώσσας. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή το γλωσσικό μάθημα διδάσκεται ταυτόχρονα με τη διδασκαλία του περιεχομένου και διαφοροποιείται από την παραδοσιακή γλωσσική διδασκαλία, όπου το μάθημα της γλώσσας διδάσκεται χωριστά και αυτόνομα είτε σε χωριστές τάξεις είτε όχι, αλλά πάντως πλήρως αυτονομημένο από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής της προσέγγισης αυτής επιτυγχάνεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών από διαφορετικές ειδικότητες με στόχο την ενίσχυση του ακαδημαϊκού λόγου των μαθητών και μαθητριών στη γλώσσα-στόχο. Ειδικότερα: οι διδάσκοντες συνεργάζονται για το σχεδιασμό των μαθημάτων στα οποία προβλέπονται και γλωσσικοί εκτός από γνωστικούς στόχους και κατά τη διδασκαλία εφαρμόζουν ορισμένες από τις αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας, όπως είναι η απλοποίηση της εισερχόμενης πληροφορίας, η πλαισιακή στήριξη της γλώσσας,²² η σπειροειδής ανάπτυξη των φαινομένων και η επαναδιδασκαλία των επιστημονικών εννοιών σε άλλα επικοινωνιακά συμφραζόμενα.

21 Ως περιεχόμενο θεωρείται το επιστημονικό περιεχόμενο γνωστικών αντικειμένων, όπως η Φυσική, η Χημεία, τα Μαθηματικά κ.ά.

22 Η πλαισιακή στήριξη επιτυγχάνεται με την εποπτικότητα για τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών, όπως είναι τα πειράματα επίδειξης, η χρήση μικροσκοπίων, προπλασμάτων και άλλου βοηθητικού υλικού, ενώ για τα άλλα μαθήματα η πλαισιακή στήριξη επιτυγχάνεται με τη χρήση χαρτών, εικόνων,

Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο θεωρείται ότι συντελεί στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, διευκολύνει την ακαδημαϊκή τους επιτυχία και αυξάνει το ενδιαφέρον τους. Εκτός τούτων, λαμβάνει υπόψη της τις γλωσσικές ανάγκες όχι μόνο των αλλοδαπών αλλά και των γηγενών μαθητών, κατά συνέπεια συντελεί στη διατήρηση της ισορροπίας στη σχολική τάξη.

2.1.12 Στάδια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας

Τα στάδια εκμάθησης της ελληνικής ως Γ2 από αλλόγλωσσους μαθητές στο γυμνάσιο ορίζονται με βάση τα επίπεδα ελληνομάθειας που έχουν θεσμοθετηθεί (βλ. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: <http://www.greeklanguage.gr/certification/node/94>):

Στάδιο 1 Χρήση της ελληνικής γλώσσας για την κάλυψη στοιχειωδών επικοινωνιακών αναγκών σε εστιασμένες και οικείες δραστηριότητες και περιστάσεις	A1 - A2: Στοιχειώδης-Βασικός Χρήστης
Στάδιο 2	

Ικανή χρήση της ελληνικής γλώσσας στις περισσότερες επικοινωνιακές περιστάσεις	B1 - B2: Μέτριος-Καλός Χρήστης
Στάδιο 3 Επαρκής χρήση της ελληνικής γλώσσας με εστίαση στον ακαδημαϊκό λόγο και τη γλώσσα των γνωστικών αντικειμένων	Γ1 - Γ2: Πολύ καλός-Άριστος Χρήστης

Γενικοί Στόχοι

Κατά τη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσης στη Γ2 οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να είναι σε θέση να:

- κατανοούν προφορικό λόγο που εκφέρεται σε κανονικό ρυθμό ομιλίας, να συζητούν και να επιχειρηματολογούν σε ποικίλα θέματα, να κατανοούν το λόγο των διδασκόντων σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, καθώς και τηλεοπτικά και ραδιοφωνικά προγράμματα σε οικείες θεματικές περιοχές
- αντεπεξέρχονται σε επικοινωνιακές περιστάσεις εντός και εκτός σχολείου εκφέροντας λόγο ξεκάθαρα διαφοροποιημένο ως προς το επίπεδο ύφους
- κατανοούν κείμενα σε ποικίλες θεματικές περιοχές και σε όλα τα σχολικά γνωστικά αντικείμενα, να επιλέγουν τα λογοτεχνικά κείμενα που ανταποκρίνονται στους σκοπούς και τα ενδιαφέροντά τους και να ανακαλύπτουν νέες εμπειρίες μέσα από αυτά, να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και τις γραμματικές δομές που αποτελούν το όχημα για την καλύτερη δυνατή έκφρασή τους
- γράφουν προσωπικά κείμενα αλλά και κείμενα άμεσα συνδεδεμένα με την εκμάθηση των γνωστικών αντικειμένων, να παρουσιάζουν τις απόψεις τους σε κείμενα δομημένα ως κοινωνικά προϊόντα, επιλέγοντας αποτελεσματικά το κατάλληλο επίπεδο ύφους
- αναπτύξουν γλωσσική επίγνωση με τη δημιουργία εν γένει περιβάλλοντος που να κάνει την επικοινωνία κατά τη διδασκαλία ενσωματωμένη στο συγκεκριμένο.
- υιοθετήσουν ποικίλες προσεγγίσεις εργασίας και μελέτης, να αναγνωρίσουν/ διαπιστώσουν τις προσωπικές τους στρατηγικές εκμάθησης και να είναι σε θέση να τις επανεκτιμούν/επαναξιολογούν
- αναπτύξουν γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες στα γνωστικά αντικείμενα
- αξιολογούν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των στάσεών τους στην ελληνική γλώσσα
- συγκρίνουν το πολιτισμικό υπόβαθρο της χώρας προέλευσης και της Ελλάδας εντοπίζοντας τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαφορετικότητα, να επικοινωνούν και να λειτουργούν στην ελληνική κοινωνία.

Βασικό περιεχόμενο

Περισσότερες και γνωσιακές περιοχές στις οποίες οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνούν:

✓ προσωπική/ιδιωτική ζωή, καθημερινή ζωή, οικογένεια, φιλία, εποχές/χρόνος, καιρός, διαμονή, το σχολείο ως φυσικό περιβάλλον δραστηριοποίησης, τα μαθήματα, οι συμμαθητές και οι καθηγητές, διατροφή, υγεία και υγιεινή, το ανθρώπινο σώμα, η ενδυμασία, δημόσιες υπηρεσίες, αγορά, μέσα μεταφοράς, η πόλη και το χωριό, ελεύθερος χρόνος, πολιτισμός, αθλητισμός, τουρισμός, μαζικά μέσα ενημέρωσης, διακοπές, παράδοση, παιχνίδι κτλ.

Δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής

- σύστημα γραφής της ελληνικής, αντιστοιχία μεταξύ ήχων και γραμμάτων, μορφοποίηση κειμένων (μικρά και κεφαλαία γράμματα, υπογράμμιση κτλ.)
- μηχανική και εμφατική ανάγνωση, ανάπτυξη δεξιοτήτων στην κατανόηση κειμένων, αξιοποίηση στρατηγικών ανάγνωσης, π.χ. πρόβλεψη, εξαγωγή συμπερασμάτων, αναζήτηση λέξεων-κλειδιών κτλ.
- διαφοροποίηση προφορικού και γραπτού λόγου
- αναγνώριση, σύγκριση και παραγωγή διαφορετικών κειμενικών ειδών και τύπων κειμένων

Δεξιότητες κατανόησης και επεξεργασίας γλωσσικών δομών

- αναγνώριση και παραγωγή των φθόγγων/φωνημάτων της ελληνικής, τονισμός και επιτονισμός, φωνητική και γραφηματική αναπαράσταση της ελληνικής
- κατανόηση και παραγωγή γραμματικών δομών: μέρη του λόγου και κλίση τους, χρήση των άρθρων, όψη ρημάτων, χρόνοι ρημάτων, συμφωνία των όρων, πτώσεις, γραμματικό γένος, πρόσωπα, αριθμός, ονοματικές και προτασιακές δομές, διαδικασίες κατασκευής λέξεων (παραγωγή, σύνθεση), ορθογραφία και στίξη
- δομή της ελληνικής γλώσσας σε σχέση με εκείνη της μητρικής τους γλώσσας
- κατανόηση και επεξεργασία του επιστημονικού λόγου των γνωστικών αντικειμένων (ακαδημαϊκές δεξιότητες)

Δεξιότητες προφορικής και γραπτής επικοινωνίας

- στρατηγικές προφορικής επικοινωνίας, π.χ. έναρξη, διατήρηση και ολοκλήρωση μιας συνομιλίας, έκφραση απόψεων, συνυπολογισμός του ακροατή
- πολιτισμικά καθορισμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, π.χ. χαιρετισμοί, παρουσίαση/περιγραφή, ευχαριστίες, ευχές κτλ.
- αντιστάθμιση των ελλিপών γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω συγκεκριμένων στρατηγικών, π.χ. περιφραση, αξιοποίηση σχετιζόμενης έννοιας, παραγλωσσικά στοιχεία κτλ.
- παρουσίαση και αιτιολόγηση απόψεων, αναγκών, συναισθημάτων και γνώσεων
- ανάπτυξη επιχειρηματολογίας

Δεξιότητες αναζήτησης πληροφοριών και μελέτης

- αξιοποίηση της βιβλιοθήκης, των νέων τεχνολογιών, των μαζικών μέσων ενημέρωσης και των πολυτροπικών κειμένων
- ανεύρεση πληροφοριών σε διαφορετικές πηγές γνώσης
- χρήση/αξιοποίηση μονόγλωσσων, εικονογραφημένων και δίγλωσσων λεξικών

Αξιολόγηση

Διάγνωση

Προκειμένου να διαπιστωθεί το επίπεδο ελληνομάθειας και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των αλλόγλωσσων μαθητών, θα πρέπει να εφαρμοστεί διαγνωστική αξιολόγηση. Η διαδικασία αυτή συνίσταται στη διεξαγωγή διαγνωστικών τεστ α) στη Γ1 (με τη βοήθεια των διδασκόντων των αντίστοιχων γλωσσών, π.χ. της ρωσικής), β) στην ελληνική γλώσσα καλύπτοντας και τις τέσσερις δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου²³) και γ) στις θετικές επιστήμες (ενδεχομένως στα Μαθηματικά).

Τοποθέτηση στις σχολικές τάξεις

Οι μαθητές θα πρέπει να τοποθετούνται στη σχολική τάξη με βάση την ηλικία τους και όχι με βάση τις γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητές τους. Μόνο στο γλωσσικό μάθημα η τοποθέτηση θα γίνεται κατά επίπεδο ελληνομάθειας. Η εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία με συνομηλίκους μπορεί να επισπεύσει τη γλωσσική, ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ανάπτυξη. Η διαγνωστική διαδικασία συμβάλλει στο να αποκρυσταλλώσουν οι διδάσκοντες μια ξεκάθαρη εικόνα για το προφίλ των μαθητών, να επιλέξουν το είδος της προσέγγισης που θα ενισχύσει περισσότερο την εκμάθηση και να οργανώσουν κατάλληλα τις Τ.Υ και τα Φ.Τ. λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο ελληνομάθειάς τους.

Παρακολούθηση/ διαμορφωτική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση στην περίπτωση των αλλόγλωσσων μαθητών είναι μια δυναμική και αθροιστική διαδικασία: η πρόοδός τους στην ελληνική γλώσσα διαφαίνεται από τη βελτίωση της επικοινωνιακής τους ικανότητας μέσα στην τάξη υποδοχής, αλλά και μέσα και έξω από το σχολείο. Έναν ικανό δείκτη της βελτίωσης της γλωσσικής και επικοινωνιακής τους ικανότητας μπορεί να προσφέρει η επανάληψη του αρχικού διαγνωστικού τεστ στα μέσα της χρονιάς, αυτή τη φορά όμως με χαρακτήρα διαμορφωτικής αξιολόγησης. Σημαντικό διαγνωστικό εργαλείο αποτελεί επίσης και η ελληνική έκδοση του *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised* (PPVT-R), το οποίο χρησιμοποιείται διεθνώς για τη μέτρηση της ανάπτυξης του λεξιλογίου.

Δ) Τελική αξιολόγηση

Οι αλλοδαποί μαθητές του Γυμνασίου αξιολογούνται σύμφωνα με το ΠΔ 182/1984, άρθρο 3. Οι μαθητές που φοίτησαν επί δυο τουλάχιστον συνεχή έτη σε σχολείο του εξωτερικού, πριν από την εγγραφή τους σε σχολείο της Ελλάδας, κατά το πρώτο έτος της φοίτησής τους στο Ελληνικό σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης δεν βαθμολογούνται στα μαθήματα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, ενώ στα υπόλοιπα μαθήματα εξετάζονται προφορικά με βαθμολογική βάση το οκτώ (8). Οι μαθητές αυτοί κατά το δεύτερο έτος της φοίτησής τους στο Ελληνικό σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης εξετάζονται προφορικά στο μαθήματα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας με βαθμολογική

²³ Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βρει ένα ενδεικτικό διαγνωστικό τεστ ελληνομάθειας για αλλόγλωσσους στην ιστοσελίδα: <http://www.museduc.gr/index.php?page=2&sub=0>. Το τεστ αυτό έχει επικαιροποιηθεί στην ιστοσελίδα <http://www.diapolis.auth.gr>.

βάση το οκτώ (8) και γραπτό στα υπόλοιπα μαθήματα με βαθμολογική βάση το δέκα (10).

2.1.13. Διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2

Για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας έχει παραχθεί πλούσιο και ποικίλο έντυπο και ηλεκτρονικό διδακτικό υλικό. Ένας πλήρης κατάλογος βιβλιογραφίας διατίθεται στις ιστοσελίδες:

<http://www.museduc.gr/index.php?page=2&sub=0>

<http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?yliko>

http://www.keda.uoa.gr/epam/ed_material.html

<http://eppas.web.auth.gr/>