Journal of Applied Linguistics 37 (2024), published by the Greek Applied Linguistics Association (GALA)
doi: https://doi.org/10.26262/jal.v0i37.10393, eISSN: 2408-025X

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ

Παρασκευή Θώμου & Διονυσία Κοντογιάννη
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Abstract
Linguistically and culturally diverse students attend a Reception Class in order to learn the Greek language. The present study investigates language teaching in the Reception Class focusing on the teaching material and method. Research data was gathered by 9 semi-structured interviews taken from Reception Class teachers and also through semi-structured teaching observations and diary keeping. Research findings have shown that the teachers are not aware of the different teaching methodology applying in the main class, where Greek is taught as a mother tongue, in relation to that of the RC where Greek is taught as a second language. At the same time, most teachers are not aware of how to face language issues related to the structure of the Greek language or issues of interference of the first language of the students. Additionally, lessons are not communicatively organized in the RC and the linguistic and academic needs of the students are not properly treated.

Λέξεις-κλειδιά: δεύτερη γλώσσα, ελληνικά, Τάξη Υποδοχής, μάθηση γλώσσας, διδασκαλία γλώσσας

1. Εισαγωγή

Στις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) φοιτούν δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες για να καλύψουν τις γλωσσικές ανάγκες τους στα ελληνικά. Η παρούσα μελέτη, η οποία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, επιχειρεί να φωτίσει πλευρές τις γλωσσικής διδασκαλίας σε Τ.Υ. σχολείων της Κρήτης. Ειδικότερα διερευνά τη γλωσσική διδασκαλία εστιάζοντας στο περιεχόμενο της διδασκαλίας αλλά και στις διδακτικές μεθόδους. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε εννέα εκπαιδευτικούς Τ.Υ. και με ημιδομημένες παρατηρήσεις διδασκαλιών μέσα σε Τ.Υ. με παράλληλη συμπλήρωση ημερολογίου.

Η εργασία οργανώνεται ως εξής: στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Τ.Υ., η γλωσσική διδασκαλία σύμφωνα με αυτό αλλά και οι

© 2024 The Authors
This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the *Creative Commons Attribution NonCommercial ShareAlike 4.0 International License* (CC-BY-NC-SA 4.0)

διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για την κάλυψη των επικοινωνιακών και των ακαδημαϊκών αναγκών των εκπαιδευόμενων. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται σύντομα έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τη γλωσσική διδασκαλία στην Τ.Υ., παλαιότερες και σύγχρονες. Ακολουθεί η μεθοδολογία της έρευνας και η ανάλυση των δεδομένων, ενώ στο τελευταίο μέρος συζητούνται σε βάθος τα δεδομένα με βασικό συμπέρασμα ότι λίγα πράγματα φαίνεται να έχουν αλλάξει στη γλωσσική διδασκαλία στην Τ.Υ. σε σχέση με το παρελθόν.

2. Γλωσσική διδασκαλία στην Τάξη Υποδοχής: Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

Στις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) φοιτούν δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες [1], με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικοί/ές από τους/τις μονόγλωσσους/ες μαθητές/τριες της κανονικής τάξης. Κύριο αντικείμενο της ίδρυσης και λειτουργίας των Τ.Υ. σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο είναι «η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας» σε εκείνους/ες τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές και μαθήτριες που το επίπεδο της ελληνομάθειάς τους δεν είναι σε τέτοιο βαθμό αναπτυγμένο ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις της ηλικιακής τους τάξης.

Ειδικότερα, το θεσμικό πλαίσιο προβλέπει δύο τύπους Τάξεων Υποδοχής, την Τ.Υ. τύπου Ι και την Τ.Υ. τύπου ΙΙ. Η Τ.Υ. τύπου Ι απευθύνεται σε μαθητές/τριες με ελάχιστη ή μηδενική ελληνομάθεια και εφαρμόζει ένα εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στην Τ.Υ. τύπου ΙΙ φοιτούν μαθητές/τριες με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας και η τάξη περιλαμβάνει ένα «μεικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών», το οποίο παρέχει τη δυνατότητα παράλληλης υποστηρικτικής διδασκαλίας των μαθητών/τριών τόσο μέσα στις κανονικές τάξεις όσο και εκτός. Με αυτό το σχήμα λειτουργούν σήμερα οι Τ.Υ. με τη μόνη διαφορά ότι το 2011 η λειτουργία τους άλλαξε πηγή χρηματοδότησης και εντάχθηκε στο θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ).

[1] Οι μορφές που παίρνει η διγλωσσία των μαθητών/τριών της Τ.Υ. δεν αποτελεί αντικείμενο συζήτησης της παρούσας εργασίας.

Διάφορες έρευνες έχουν επισημάνει ότι δεν υπάρχει πρόβλεψη σε θεμελιώδη θέματα για τη λειτουργία των Τ.Υ. αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, τα εκπαιδευτικά υλικά, τα αναλυτικά προγράμματα και κυρίως την κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτές (Ζάγκα κ.ά. 2014· Ζάγκα κ.ά., 2015· Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019· Χατζηδάκη, 2020). Η πολιτεία αναθέτει τη διδασκαλία των Τ.Υ. κυρίως σε αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικούς που συχνά η τοποθέτησή τους γίνεται στη μέση της σχολικής χρονιάς, με ελάχιστη ή καθόλου εμπειρία στη διδασκαλία σε σχολική τάξη πόσο μάλλον στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας[2].

Για τους μαθητές και τις μαθήτριες που φοιτούν στις τάξεις αυτές η ελληνική αποτελεί δεύτερη γλώσσα (Γ2). Δεύτερη γλώσσα είναι οποιαδήποτε γλώσσα κατακτά ή μαθαίνει ένα άτομο πέρα από τη μητρική του (Ellis, 2008· Μπέλλα, 2011). Ο τρόπος κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας διαφοροποιείται από τον τρόπο κατάκτησης της μητρικής. Αυτό συνακόλουθα επηρεάζει τη γλωσσική διδασκαλία: η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σαφώς διαφοροποιείται από τη διδασκαλία της πρώτης/μητρικής (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2003· Κατσιμαλή, 1999, 2015· Saville-Troike, 2016). Πιο συγκεκριμένα, στη μητρική γλώσσα οι μαθητές/τριες έχουν μη συνειδητά κατακτήσει το γλωσσικό σύστημα εκτιθέμενοι/ες σε προφορικά γλωσσικά δεδομένα. Σκοπός της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, επομένως, είναι, ανάμεσα σε άλλα, η συνειδητοποίηση από την πλευρά των μαθητών/τριών του γλωσσικού συστήματος που ήδη έχουν κατακτήσει με φυσικό τρόπο.

Όσον αφορά όμως τη δεύτερη γλώσσα, οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες διαθέτουν γνώση στη δεύτερη γλώσσα, αλλά αυτή η γνώση είναι και ελλιπής και μη συστηματική. Στην περίπτωση της μητρικής γλώσσας στόχος είναι η συνειδητοποίηση του ήδη κατακτημένου γλωσσικού συστήματος, ενώ στην περίπτωση της δεύτερης γλώσσας διδακτικό στόχο αποτελεί το ίδιο το γλωσσικό σύστημα (Ιακώβου & Μαγγανά, 2014). Πτυχές του γλωσσικού συστήματος διδάσκονται, για να τις μάθει ο/η μαθητής/τρια και να αποτελέσουν τμήμα της διαγλώσσας του/της (interlanguage), τμήμα της γνώσης που διαθέτει για τη γλώσσα (Gass & Selinker, 2008). Στην περίπτωση της δεύτερης γλώσσας, διαδικασίες όπως η

[2] Περισσότερες λεπτομέρειες για το θεσμικό πλαίσιο των Τ.Υ. στο Κοντογιάννη και Θώμου (2022).

φυσική κατάκτηση (acquisition) και η εκμάθηση (learning) λαμβάνουν χώρα παράλληλα, ενώ στην περίπτωση της μητρικής το γλωσσικό σύστημα είχε κατακτηθεί φυσικά πριν την ένταξη στο Δημοτικό. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας υπάρχει ήδη ένα κατακτημένο γλωσσικό σύστημα (ελλιπώς ίσως), εκείνο της πρώτης γλώσσας, το οποίο δημιουργεί φαινόμενα θετικής ή αρνητικής παρεμβολής (positive or negative transfer) στη διαδικασία κατάκτησης και εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας (Μπέλλα, 2011).

Παράλληλα με τα παραπάνω, η ελληνική γλώσσα, όπως κάθε γλώσσα, παρουσιάζει ενδογενείς ιδιαιτερότητες, φωνολογικές, μορφολογικές, συντακτικές, λεξιλογικές, τις οποίες καλείται να γνωρίζει ο/η εκπαιδευτικός που τη διδάσκει, για να μπορεί να ανταποκριθεί στη διδασκαλία των απαιτητικών στοιχείων της γλώσσας με τον τρόπο και την εστίαση που απαιτείται.

Συνδέοντας τα παραπάνω με την Τ.Υ. του ελληνικού σχολείου, τα παιδιά που φοιτούν σε αυτήν έχουν ανάγκη να διδαχθούν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα όχι ως μητρική. Τα παιδιά αυτά σε ποικίλους βαθμούς έχουν κάποια μη συστηματοποιημένη γνώση για τη γλώσσα. Αναφορικά με τη διδασκαλία της Ελληνικής, στο προτεινόμενο ανοιχτό Πρόγραμμα Σπουδών του Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) για τις Τ.Υ.[3] συστήνεται η χρήση της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας μέσα από αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας και τα γραμματικά φαινόμενα να αναδύονται μέσα από την επικοινωνία και όχι μέσα από στείρα παραδοσιακή διδασκαλία (π.χ. λίστες λεξιλογίου και διακριτή διδασκαλία γραμματικής). Αναλύοντας το παραπάνω θεωρούμε ότι η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική διδασκαλία στην Τ.Υ. εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της επικοινωνιακή προσέγγισης[4] (communicative approach). Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής, η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας (communicative competence) του χρήστη (του μαθητή/της μαθήτριας) αποτελεί σκοπό της διδασκαλίας μιας δεύτερης γλώσσας. Η επικοινωνιακή ικανότητα σε μια γλώσσα περιλαμβάνει οτιδήποτε πρέπει να γνωρίζει ο χρήστης για να επικοινωνεί με τον κατάλληλο τρόπο σε μια γλωσσική κοινότητα (Saville-Troike, 2016, σ. 134).

[3] βλ. Εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

[4] Για την επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία με ή χωρίς ειδική αναφορά για τα ελληνικά, βλ. Ιορδανίδου & Σφυρόερα (2003), Μπέλλα (2011), Τοκατλίδου (1986) και Χατζηδάκη (2020).

Πρόκειται για γλωσσική γνώση, γνώση για κατάλληλη χρήση, κοινωνική και πολιτισμική γνώση.

Επομένως, στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας υιοθετείται μια επικοινωνιακού τύπου προσέγγιση στην οποία η γλωσσική γνώση κατακτάται στο πλαίσιο της γλωσσικής χρήσης (acquiring knowledge for use, Saville-Troike, 2016). Αυτό σημαίνει ότι η παροχή γλωσσικής γνώσης δεν μπορεί να είναι αυτοσκοπός, για παράδειγμα, να μάθει ο/η μαθητής/τρια γραμματική, αλλά εντάσσεται σε πραγματικά επικοινωνιακά συμφραζόμενα. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν μια γλώσσα χρησιμοποιώντας την για να επικοινωνήσουν και χρησιμοποιούν κατάλληλα τη γλώσσα ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση. Η γλωσσική ύλη αντλείται από τον κοινωνικό χώρο, πρόκειται για αυθεντική παραγωγή και υπηρετεί ανάγκες της επικοινωνίας (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2003· Richards & Rodgers, 2014· Τοκατλίδου, 1986).

Συνηθισμένες δραστηριότητες σε αυτή την προσέγγιση είναι οι προσομοιώσεις καταστάσεων και τα παιχνίδια ρόλων. Οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες ή σε ζεύγη, για να επιτύχουν επικοινωνιακούς στόχους. Η εργασία σε ομάδες διασφαλίζει τη διεπίδραση (interaction) ανάμεσα στον/την εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες ή ανάμεσα στους/τις μαθητές/τριες και τη διαπραγμάτευση του νοήματος (negotiation of meaning), βασικούς συντελεστές μάθησης σε διδακτικές προσεγγίσεις αυτού του τύπου. Οι μαθητές/τριες εκτίθενται σε πλούσιο γλωσσικό εισαγόμενο και ωθούνται απαραίτητα σε γλωσσικό εξαγόμενο. Η εστίαση, στο πλαίσιο της προσέγγισης, είναι στο μήνυμα και όχι στη δομή (Long, 2015· Mitchell κ.ά., 2019). Εστίαση στις γλωσσικές δομές είναι επιθυμητή, μόνο όταν αυτό θεωρείται απαραίτητο και υλοποιείται περιστασιακά και επιλεκτικά (μέθοδος της εστίασης στον τύπο / focus on form: Μπέλλα, 2011· Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου, 2014). Τα λάθη των μαθητών/τριών θεωρούνται ως αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας κατάκτησης, επομένως, αυτά τα λάθη αξιοποιούνται δημιουργικά, σε επόμενη φάση της διδασκαλίας. Βασικό συστατικό της γλωσσικής διδασκαλίας συνεχίζει να είναι η καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων του/της μαθητή/τριας, κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, όπως εμφανίζονται στην πραγματική επικοινωνία μέσω κειμένων αυθεντικών.

Εκτός όμως από τις γενικότερες αρχές μιας επικοινωνιακά προσανατολισμένης διδασκαλίας, υποστηρίζουμε ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ειδικότερες ανάγκες των διδασκομένων κάθε φορά. Μια επικοινωνιακή προσέγγιση ίδια για όλους δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική. Επομένως, σε κάθε εκπαιδευτικό περιβάλλον διερευνώνται και εντοπίζονται οι ανάγκες των διδασκομένων. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον που μας ενδιαφέρει, οι γλωσσικές ανάγκες των μαθητών/τριών σαφώς περιλαμβάνουν και ανταπόκριση σε ακαδημαϊκές απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών στην κανονική τάξη. Παρατηρείται συχνά οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες να διαθέτουν ευχέρεια στην διαπροσωπική επικοινωνία αλλά να υστερούν σε επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα. Επομένως, εκτός από τη γενικότερη επικοινωνιακή ικανότητα του/της μαθητή/τριας στόχο αποτελεί και η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητάς του/της (academic language proficiency)[5], δηλαδή της ικανότητας για κατανόηση και παραγωγή σύνθετης και απαιτητικής προφορικής και γραπτής γλώσσας, όπως εμφανίζεται στα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου (π.χ. Μαθηματικά, Φυσικά, Ιστορία, κ.λπ.). Για την εξυπηρέτηση αυτής της ανάγκης έχουν αναπτυχθεί συνδυαστικές προσεγγίσεις γλωσσικής διδασκαλίας, αλλιώς, διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο. Με βάση τις προσεγγίσεις αυτές τα γνωστικά αντικείμενα του Προγράμματος Σπουδών αξιοποιούνται στο γλωσσικό μάθημα και, αντίστροφα, σε κάθε γνωστικό αντικείμενο περιλαμβάνονται και γλωσσικοί στόχοι (Ζάγκα, 2014).

Γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω ότι το έργο των εκπαιδευτικών στην Τ.Υ. είναι πολυσύνθετο. Οι μαθητές/τριες αφενός θα πρέπει να συστηματοποιήσουν τη γνώση που έχουν για τη δομή της γλώσσας (γλωσσικές ανάγκες) και αφετέρου θα πρέπει να διερευνηθούν οι επικοινωνιακές ανάγκες τους, ακαδημαϊκές αλλά και ευρύτερες.

3. Σχετικές έρευνες

Πριν από μία δεκαετία περίπου στο πλαίσιο του μεγάλης εμβέλειας και σημαντικής δράσης προγράμματος «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» υπήρξε ενασχόληση και με τη διδασκαλία στις Τ.Υ. με χαρτογράφηση του πεδίου

[5] Βλ. Cummins (2005), για τα ελληνικά Ζάγκα (2014) και Χατζηδάκη (2014).

αλλά και με προτάσεις βελτίωσης του παρεχόμενου έργου. Με δεδομένο ότι δεν είχε υπάρξει κάποια συστηματική προσπάθεια βελτίωσης του έργου και των αδυναμιών που είχαν παλαιότερα διαπιστωθεί στη λειτουργία των Τ.Υ. (για παράδειγμα, στελέχωση από μη κατάλληλο προσωπικό), η δράση «Υποστήριξη της λειτουργίας των Τ.Υ. (2010–2013)» του προγράμματος είχε ως στόχο την προσπάθεια σύνδεσης της Τ.Υ. με τη μικτή τάξη, για να αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία και διαρροή των δίγλωσσων μαθητών/τριών. Ειδικότερα η δράση ανέπτυξε έργο γύρω από τους άξονες της σύνδεσης της διδασκαλίας στην Τ.Υ. με το Πρόγραμμα Σπουδών, της συνεργασίας των εκπαιδευτικών της Τ.Υ. και των μικτών τάξεων καθώς και της εφαρμογής αρχών διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο (Ζάγκα κ.ά., 2014). Η δράση εφάρμοσε σύγχρονες γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, για να διευκολυνθεί η πρόσβαση όλων των εκπαιδευόμενων στο σύνολο των μαθημάτων που διδάσκονταν και αξιοποίησε διαγνωστικά εργαλεία κατάταξης και γλωσσικής αξιολόγησης των μαθητών (Ζάγκα κ.ά., 2014). Παράλληλα, η δράση προχώρησε σε καταγραφή των αναγκών των εκπαιδευτικών, σε προτάσεις για τη βελτίωση το θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών καθώς και στην κατάρτιση πιλοτικών προγραμμάτων σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής στην Τ.Υ. (Ε.Π. 1.1, 2013, παραδοτέο του προγράμματος).

Την ίδια χρονική περίοδο, η έρευνα των Tzevelekou κ.ά. (2013) είχε ως στόχο την επισκόπηση του επιπέδου επάρκειας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας 765 παιδιών που είχαν εγγραφεί και φοιτήσει σε Τ.Υ. Τα αποτελέσματα επεσήμαναν μέτρια καμπύλη ανάπτυξης στη διάρκεια της φοίτησής τους στο Δημοτικό, ειδικότερα, οι μαθητές/τριες έφταναν μέχρι το Β1 επίπεδο στο τέλος της φοίτησης. Όσον αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες, η κατανόηση προφορικού λόγου ήταν η πιο αναπτυγμένη ενώ η παραγωγή γραπτού λόγου η λιγότερο αναπτυγμένη. Συνολικότερα τα ευρήματα έδειχναν ότι οι μαθητές/τριες είχαν αναπτύξει τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες, αλλά δεν είχαν αναπτύξει αρκετά προχωρημένες ακαδημαϊκές δεξιότητες.

Μία δεκαετία μετά τις προαναφερθείσες μελέτες, η πρόσφατη έρευνα των Lytrivi και Papadopoulou (2022) περιελάμβανε παρατήρηση σε μια Τάξη Υποδοχής και συνέντευξη της εκπαιδευτικού και είχε ως στόχο να διερευνηθεί εάν και πώς αρχές

της εκμάθησης μια δεύτερης γλώσσας υλοποιούνται μέσα στη γλωσσική διδασκαλία. Ειδικότερα, διερευνήθηκε ποιες διδακτικές πρακτικές ακολουθεί η εκπαιδευτικός και εάν αυτές συμφωνούν με την πρόσληψή της για τη μάθηση μιας γλώσσας. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα στο τι πιστεύει η εκπαιδευτικός για τη μάθηση της γλώσσας και τις ανάγκες των μαθητών της και στις πρακτικές που η ίδια ακολουθεί. Ειδικότερα, η διδασκαλία βασιζόταν σε παραδοσιακές μονογλωσσικές πρακτικές με δραστηριότητες βασισμένες στα δομικά στοιχεία της γλώσσας, χωρίς δραστηριότητες προφορικού λόγου και με επιπλέον υλικό δραστηριοτήτων μηχανιστικού τύπου προερχόμενο από την κανονική τάξη. Απόσταση ανάμεσα στις στάσεις εκπαιδευτικών της Τ.Υ. για τη διδασκαλία της γλώσσας και τις πρακτικές που στην πραγματικότητα εφαρμόζουν διαπιστώνει και η Χρηστάκη (2021). Η έρευνά της αναδεικνύει διδασκαλία ενταγμένη σε δομικές γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις με έμφαση στα στοιχεία της γλώσσας, γραμματική και λεξιλόγιο.

Η ενδεικτική παρουσίαση ερευνών με απόσταση μιας δεκαετίας υποδεικνύει ότι δεν παρατηρούνται μεγάλες αλλαγές στη διδασκαλία στην Τ.Υ. σε σχέση με το παρελθόν και μετά την υλοποίηση των σημαντικών δράσεων του προγράμματος «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών». Ίδιου τύπου αδυναμίες εξακολουθούν να παρατηρούνται στη διδασκαλία στις τάξεις αυτές.

4. Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έρχεται σε συνέχεια των προαναφερθεισών ερευνών για να φωτίσει πλευρές της γλωσσικής διδασκαλίας σε Τ.Υ. σχολείων της Κρήτης.

4.1 Στόχοι της έρευνας

Τα στοιχεία που παρουσιάζονται στη συγκεκριμένη μελέτη αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που αποσκοπεί στο να αναλύσει τις απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών των Τ.Υ. σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της Τ.Υ. (για την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα στην Τ.Υ., βλ. Κοντογιάννη & Θώμου, 2022). Ειδικότερα, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να καταγράψει πώς

υλοποιείται η γλωσσική εκπαίδευση στην Τ.Υ. με εστίαση στους παρακάτω άξονες, οι οποίοι αποτελούν και τα ερευνητικά ερωτήματα:

- Περιεχόμενο μαθήματος: πώς οργανώνεται το μάθημα στην Τ.Υ. και εάν και κατά πόσο καλλιεργούνται οι γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών/τριών.
- Μέθοδος διδασκαλίας: εάν οι διδακτικές πρακτικές συμφωνούν με μια επικοινωνιακού τύπου προσέγγιση στη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας και εάν και κατά πόσον λαμβάνονται υπόψη οι γλωσσικές και ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών/τριών.

4.2 Εργαλεία συλλογής των δεδομένων

Με δεδομένο ότι ο τρόπος λειτουργίας των Τ.Υ., σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο, στηρίζεται σε ένα «ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης», κύρια επιδίωξη της παρούσας μελέτης είναι να εστιάσει σε εμπειρικά κυρίως δεδομένα και να αναδείξει τη γλωσσοδιδακτική πράξη των Τ.Υ. Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός ποιοτικών ερευνητικών εργαλείων, δηλαδή, ημιδομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς των Τ.Υ. και ημιδομημένη παρατήρηση της διδασκαλίας μέσα στην τάξη με συμπλήρωση ημερολογίου (Cohen κ.ά., 2008).

Μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων επιδιώχτηκε να αναδειχτεί η υποκειμενική «ματιά» της κάθε εκπαιδευτικού και να δοθεί όσο το δυνατόν περισσότερη πληροφόρηση ως προς τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των Τ.Υ. (Cohen κ.ά., 2008). Οι συνεντεύξεις εστίασαν κατά κύριο λόγο στις συνθήκες λειτουργίας των Τ.Υ., στο περιεχόμενο της διδασκαλίας καθώς και στις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Με την ημιδομημένη παρατήρηση των διδασκαλιών σε φυσικές συνθήκες επιδιώχθηκε να κατανοηθεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται αυτή καθ' αυτή η εκπαιδευτική πράξη. Η παρατήρηση ήταν άμεση, συστηματική και οι δυο ερευνήτριες της παρούσας έρευνας συμμετείχαν ως παρατηρήτριες της εκπαιδευτικής διαδικασίας καταγράφοντας συμβάντα της γλωσσικής διδασκαλίας και γενικότερα των συνθηκών διεξαγωγής του μαθήματος της Τ.Υ. σε μορφή

ημερολογίου (Ιωσηφίδης, 2003). Τα ημερολόγια σε μεταγενέστερο χρόνο εμπλουτίζονταν με αναστοχαστικά σχόλια των ερευνητριών. Παράλληλα έχοντας την άδεια των εκπαιδευτικών των Τ.Υ. οι διδασκαλίες ηχογραφήθηκαν, ώστε σε συνδυασμό με τις καταγραφές των ημερολογίων να υπάρξει καλύτερη και πληρέστερη εικόνα της εκπαιδευτικής πράξης.

Τα ερευνητικά δεδομένα από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις της τάξης (ημερολόγια και ηχογραφήσεις) αφού μεταγράφηκαν, αναλύθηκαν με τη θεματική ανάλυση (thematic analysis) (Braun & Clarke, 2012). Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο ως μονάδα κωδικοποίησης και ανάλυσης των δεδομένων ορίζεται το θέμα (και το υποθέμα) το οποίο προκύπτει μέσα από μία δυναμική σχέση του περιεχομένου των δεδομένων, των ερευνητικών ερωτημάτων και του θεωρητικού υπόβαθρου των ερευνητριών.

4.3 Το δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν εννέα (9) εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Τ.Υ. δημοτικών σχολείων της Κρήτης. Το δείγμα της έρευνας ήταν ένα βολικό δείγμα, καθώς αναζητήθηκε μεταξύ εκείνων των σχολείων στα οποία οι ερευνήτριες είχαν ευκολότερη πρόσβαση.

Οι 9 συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί ήταν όλες απόφοιτοι Παιδαγωγικών τμημάτων. Τέσσερις κατείχαν μεταπτυχιακά διπλώματα εκ των οποίων δύο μόνο είναι σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (7) ήταν αναπληρώτριες με ελάχιστη ή μηδενική εμπειρία σε κανονική τάξη, καθώς οι περισσότερες δίδασκαν τα προηγούμενα χρόνια σε παράλληλη στήριξη. Τέλος εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων όλες οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν για πρώτη χρονιά και είναι αμφίβολο αν θα επαναπροσληφθούν την επόμενη χρονιά σε Τ.Υ.[6]

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον χειμώνα του 2020. Την περίοδο εκείνη έγιναν 9 ημιδομημένες συνεντεύξεις στις εκπαιδευτικούς Τ.Υ. και σε 6 από αυτές πραγματοποιήθηκε επιτόπια παρατήρηση από τις ερευνήτριες στην τάξη τους.

[6] Περισσότερες λεπτομέρειες για τις εκπαιδευτικούς των Τ.Υ. καθώς και για τη συνεργασία τους με τους/τις εκπαιδευτικούς των συμβατικών τάξεων, βλ. Κοντογιάννη & Θώμου (2022).

5. Ανάλυση δεδομένων

Το μαθητικό δυναμικό των Τ.Υ. που αποτελούν το αντικείμενο της έρευνας προερχόταν από τις ομάδες των οικονομικών μεταναστών, των προσφύγων και των Ρομά με χώρες καταγωγής την Αλβανία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, την Αίγυπτο, το Αφγανιστάν, την Κίνα και την Ινδία. Ως προς τον τρόπο επιλογής και κατάταξης των μαθητών/τριών σε επίπεδα ελληνομάθειας, όλες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποίησαν τα διαπιστωτικά τεστ ελληνομάθειας που προτείνει το υπουργείο.

Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χώριζαν τους/τις μαθητές/τριες τους σε περισσότερα από δύο τμήματα ανάλογα κυρίως με την ηλικία και τη γλωσσική τους ικανότητα στα ελληνικά. Αυτό σημαίνει ότι εκτός από τους/τις μαθητές/τριες της Α΄ τάξης οι οποίοι/ες αποτελούν συνήθως μία ομάδα εξαιτίας του ότι βρίσκονται σε ένα αρχικό στάδιο γραμματισμού, όλοι/ες οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες των άλλων τάξεων χωρίζονταν σε επιμέρους τμήματα με βάση το επίπεδο ελληνομάθειάς τους. Για παράδειγμα ένα σχολείο έχει 3 υποομάδες επιπέδου αρχαρίων και 2 υποομάδες μεσαίου επιπέδου (τμήματα προχωρημένων δεν υπήρχαν στις τάξεις που ερευνήθηκαν). Ωστόσο 3 από τις 9 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι δεν ακολουθούν το παραπάνω μοντέλο και ο χωρισμός των μαθητών/τριών που εντάσσονται στο δυναμικό της Τ.Υ. γίνεται σύμφωνα με την ηλικιακή τους τάξη μόνο.

Πηγές άντλησης του διδακτικού υλικού που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί ήταν ψηφιακά και έντυπα βιβλία για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (π.χ. Γεια σας, Μαργαρίτες), υλικό από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, βιβλία για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (π.χ. ανθολόγια), βιβλία Ειδικής Αγωγής, βιβλία για το Νηπιαγωγείο. Όλες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συνδύαζαν το υλικό ανάλογα με το τι επιθυμούσαν να διδάξουν.

5.1 Περιεχόμενο γλωσσικής διδασκαλίας

Η ανάλυση του περιεχομένου της γλωσσικής διδασκαλίας στην Τ.Υ. επιχειρείται μέσα από την εστίαση σε επιμέρους θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, όπως είναι η οργάνωση του μαθήματος, οι γλωσσικές δεξιότητες καθώς και γλωσσικά στοιχεία.

5.1.1 Οργάνωση του μαθήματος

Κατά την επιτόπια παρατήρηση των διδασκαλιών των Τ.Υ. αλλά και μέσα από τις συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς των Τ.Υ. διαπιστώθηκαν τρεις διαφορετικές πρακτικές: η οργάνωση του μαθήματος υλοποιούνταν είτε με βάση τη θεματική ενότητα είτε με βάση ένα κείμενο σε συνδυασμό με στοιχεία της γλώσσας, είτε με βάση στοιχεία της γλώσσας χωρίς παράλληλη χρήση κειμένων.

Οι εκπαιδευτικοί που επέλεγαν να οργανώσουν το μάθημα γύρω από μία θεματική ενότητα εστίαζαν σε διάφορα θέματα που συνδέονται άμεσα με την καθημερινότητα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Για παράδειγμα, μία εκπαιδευτικός δήλωσε: *«Το μάθημα το χώριζα σε ενότητες το σώμα, το περιβάλλον, τα μέσα μαζικής μεταφοράς, το φαγητό, κάθε ενότητα μπορεί να κρατούσε και μία βδομάδα».* Αντίστοιχα, άλλη εκπαιδευτικός δήλωσε ότι δουλεύει στο τμήμα αρχαρίων θέματα της καθημερινότητας με εικόνες, για παράδειγμα, τα χρώματα, τα φαγητά, τα ζώα. Ωστόσο, ενώ μία εκπαιδευτικός δήλωσε ότι δουλεύει θεματικές ενότητες, διαπιστώθηκε μέσα από την παρατήρηση ότι δούλευε αδιαφοροποίητα, χωρίς διαβάθμιση στο λεξιλόγιο και τις δομές, τις ίδιες θεματικές ενότητες σε όλα τα παιδιά και σε όλα τα επίπεδα.

Όσον αφορά τις εκπαιδευτικούς που επέλεγαν την οργάνωση του μαθήματος γύρω από ένα κείμενο, παρατηρήθηκε ότι ο στόχος της διδασκαλίας τους αφορούσε συνήθως κάποιο στοιχείο της γλώσσας, για παράδειγμα, τη διδασκαλία του γραφήματος <ψ>, ή την άντληση από το κείμενο λεξιλογίου προς διδασκαλία. Τα κείμενα που επιλέγονταν προς διδασκαλία, σε αυτή την περίπτωση, δε διέθεταν κάποια κοινωνική δυναμική, επρόκειτο για κείμενα μη αυθεντικά που δεν εξυπηρετούσαν με κάποιον τρόπο επικοινωνιακές ανάγκες των παιδιών. Κάποιες φορές, το κείμενο αξιοποιούνταν ως μέσο για εξάσκηση των μαθητών/τριών. Σχετικά μία εκπαιδευτικός ανέφερε: *«Και αν έχουμε χρόνο, κάνουμε κάποιο άσχετο δικό μου κειμενάκι, για να μιλήσουμε λίγο δηλαδή μπορεί να μην τους το δώσω μέχρι το τέλος, για να μιλήσουν, να εξασκηθούν λίγο*».

Ακόμη μέσα από την παρατήρηση διαπιστώθηκε ότι κάποιες εκπαιδευτικοί επέλεγαν να οργανώνουν το μάθημα με βάση στοιχεία της γλώσσας, για παράδειγμα, γραμματική ή γραφηματική απόδοση φωνημάτων, χωρίς όμως

παράλληλη χρήση κειμένων. Μια τέτοιου τύπου οργάνωση του μαθήματος συνδυαζόταν συνήθως με την πρακτική πολλών εκπαιδευτικών να διδάσκουν τη γλώσσα τεμαχισμένη στα επιμέρους συστατικά της, το γράμμα, τη συλλαβή, τη λέξη. Αυτή η πρακτική επιλεγόταν για τη διδασκαλία των γραφημάτων της ελληνικής. Από τις συνεντεύξεις αλλά και από την επιτόπια παρατήρηση διαπιστώθηκε η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι θα πρέπει να ακολουθείται μια «σειρά» στη διδασκαλία: από το γράμμα μεταβαίνει η διδασκαλία στη συλλαβή και από τη συλλαβή στη λέξη και από τη λέξη στο κείμενο. Μάλιστα, τίθεται ως πρώτος στόχος η εκμάθηση των γραμμάτων, ενώ η παραγωγή μιας πρότασης ή ακόμα περισσότερο ενός κειμένου έπεται. Για παράδειγμα, εκπαιδευτικός δήλωσε: *«Όταν μπαίνουν τα παιδιά στο μάθημα σε μία τυπική ώρα ξεκινάμε και κάνουμε επανάληψη στις καρτέλες που έχουμε στον τοίχο και σε όλα τα γράμματα. Λέμε τις λέξεις συνεχίζουμε την επανάληψη της ύλης της προηγούμενης μέρας και πάμε στο κείμενο που έχουμε να κάνουμε… Ο στόχος μας είναι να συντάξουν πρόταση να φτιάξουν ένα κείμενο, μία παράγραφο που να έχει νόημα, έναν ειρμό. Ωστόσο δεν έχουμε φτάσει ακόμη στο να γράφουν μία πρόταση».*

Στην ίδια λογική κινείται και άλλη εκπαιδευτικός η οποία επιδιώκει τη διδασκαλία του αλφαβητικού συστήματος με μεμονωμένες συλλαβές για εξάσκηση χωρίς την ένταξη των συλλαβών αυτών μέσα σε λέξεις. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού, σε μαθήτρια της Α΄ δημοτικού, η οποία «*επικοινωνεί στον προφορικό λόγο, γράφει, αντιγράφει, δεν μπορεί να διαβάζει γιατί έχει πάθει παλινδρόμηση και το συζητήσαμε με τον δάσκαλό της και είπαμε να την εξασκήσω»* επιλέγει αυτόν τον τρόπο «εξάσκησης» στο αλφαβητικό σύστημα της ελληνικής.

5.1.2 Προφορικός-γραπτός λόγος: Καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων

Στο πλαίσιο ενός επικοινωνιακά προσανατολισμένου μαθήματος, η καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων, κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας, με στόχο πάντα την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας των εκπαιδευόμενων. Μία εκπαιδευτικός διακρίνει την προφορική από τη γραπτή διάσταση της γλώσσας και δηλώνει ότι στους/τις αρχάριους/ες εστιάζει περισσότερο στον προφορικό λόγο ενώ στους/τις προχωρημένους/ες στον γραπτό λόγο.

Ωστόσο, αρκετές εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην είναι σε θέση να διακρίνουν τον προφορικό από τον γραπτό λόγο και συνεπώς τη συστηματική καλλιέργειά των σχετικών δεξιοτήτων. Όπως προκύπτει από την παρατήρηση στην τάξη, δύο εκπαιδευτικοί εστιάζουν αποκλειστικά στον προφορικό λόγο αγνοώντας τις ανάγκες των μαθητών/τριών για καλλιέργεια του γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, εκπαιδευτικός καλλιεργεί κυρίως τον προφορικό λόγο και χρησιμοποιεί αδιαφοροποίητα σε όλα τα τμήματα το ίδιο υλικό θέτοντας τους ίδιους γλωσσικούς στόχους, κυρίως λεξιλογικούς. Αντίστοιχα, και άλλη εκπαιδευτικός καλλιεργεί αποκλειστικά τον προφορικό λόγο σε όλα τα τμήματα. Ειδικότερα, κατά τη διδασκαλία σε μαθητή 10 χρονών με καταγωγή από την Αίγυπτο που φοιτά στη Δ΄ τάξη, ο οποίος έχει πάει σχολείο στη χώρα προέλευσής του, επομένως, έχει καλλιεργήσει δεξιότητες γραπτού λόγου, δεν επιδιώκεται καθόλου η επαφή αυτού με τον γραπτό λόγο. Στην περίπτωση των δύο αυτών εκπαιδευτικών από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι η παραπάνω τακτική απορρέει από την αντίληψη ότι η «επικοινωνιακότητα» στο γλωσσικό μάθημα ταυτίζεται με την καλλιέργεια αποκλειστικά του προφορικού λόγου. Μάλιστα, για κάποιες εκπαιδευτικούς φαίνεται να είναι παρεξηγημένη και η έννοια του «παιγνιώδους» χαρακτήρα του μαθήματος, καθώς παιδιά μεγάλης ηλικίας χρησιμοποιούσαν πλαστελίνες, για να σχηματίσουν τα γράμματα της αλφαβήτου.

5.1.3 Πιθανές δυσκολίες στην εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2

Ένα άλλο ζήτημα που αξίζει να συζητηθεί είναι ότι ορισμένα χαρακτηριστικά της γλώσσας-στόχου πιθανόν δημιουργούν δυσκολίες στους/τις μαθητές/τριες γλώσσας. Επομένως ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να έχει επίγνωση για να διδάξει ή να εστιάσει σε αυτά τα χαρακτηριστικά, όταν υπάρξει ανάγκη. Για παράδειγμα, στο μάθημα ένας μαθητής 12 χρονών από την Αλβανία στην παραγωγή προφορικού λόγου κάνει συστηματικά λάθη στη χρήση της ρηματικής όψης, η οποία μπορεί να δυσκολεύει πολύ τους/τις μη φυσικούς/ές ομιλητές/τριες (βλ. ενδεικτικά, Κανελλοπούλου & Φραγκιαδάκης, 2015· Ματθαιουδάκη κ.ά, 2011· Παπαδοπούλου, 2005). Παρομοίως, μαθητές/τριες προχωρημένης ηλικίας δε διακρίνουν και δεν παράγουν σωστά τα φωνήματα της ελληνικής (βλ. ενδεικτικά, Τηλιοπούλου, 2015).

Ωστόσο, όπως προκύπτει από την παρατήρηση στην τάξη, δε δίνεται η απαιτούμενη σημασία στα ζητήματα αυτά.

5.2 Μέθοδος διδασκαλίας

Η μεθοδολογία διδασκαλίας μιας δεύτερης γλώσσας σαφώς διαφοροποιείται από τη διδασκαλία της ίδιας γλώσσας ως μητρικής (βλ. μέρος 2). Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ρητά ότι κάνουν χρήση διαφορετικής μεθοδολογίας σε σχέση με τη μεθοδολογία της πρώτης γλώσσας. Αυτό συνίσταται στη χρήση πολλών παραδειγμάτων για ένα γραμματικό φαινόμενο, στην απουσία χρήσης μεταγλώσσας στη διδασκαλία της γραμματικής, αλλά και στη μάθηση μέσω της χρήσης. Πιο συγκεκριμένα, εκπαιδευτικός δηλώνει: *«Διαφοροποιούσα τη διδασκαλία,* διότι είναι δίγλωσσα*. Δε θα καταλάβαιναν αν δεν το έκανα έτσι, πολλά παραδείγματα, πολύ κείμενο, διαφορετικά. Το παιδί που έχει την ελληνική ως μητρική έχει κατακτήσει τη γλώσσα χωρίς να το καταλάβει. Δε χρησιμοποιούσα ορολογία, μάλλον ξεκινούσα ανάποδα, κάναμε παραδείγματα και μετά τους έλεγα ότι αυτά τα λέμε ουσιαστικά. Πολλά παραδείγματα, με καρτούλες, με παιχνίδι … αλλά προσπαθούσα να τα βοηθήσω και στο συναισθηματικό κομμάτι, για παράδειγμα, στα φαγητά, έφερναν συνταγές, για να νιώθουν όμορφα και να μπορούν να ενταχθούν σε ένα πλαίσιο».*

Με τον ίδιο τρόπο άλλη εκπαιδευτικός δηλώνει ότι χρησιμοποιεί διαφορετική μεθοδολογία από αυτήν της πρώτης γλώσσας: *«Η διδασκαλία στη δεύτερη γλώσσα θα πρέπει να είναι πιο συστηματική. Δε χρησιμοποιώ ορολογία, δίνω σχηματικά δύο-τρία παραδείγματα. Μαθαίνουν με την τριβή….δηλαδή, στο τέλος δεν καταλάβαινα και εγώ πώς το μάθαιναν. Δεν το είχα διδάξει ακριβώς».*

Ωστόσο, κατά την παρατήρηση στην τάξη, διαπιστώθηκαν και διαφορετικές προσεγγίσεις, όπως προκύπτει από τη διδασκαλία της γραμματικής και του λεξιλογίου, στα οποία θα εστιάσουμε την προσοχή μας αμέσως παρακάτω.

5.2.1 Διδασκαλία στοιχείων της γλώσσας: Γραμματική, λεξιλόγιο

Στο πλαίσιο ενός επικοινωνιακά προσανατολισμένου μαθήματος, οι μαθητές/τριες της δεύτερης γλώσσας, αναμφίβολα έχουν ανάγκη, ανάμεσα σε άλλα, και από τη

διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος, επομένως έχουν ανάγκη από διδασκαλία γραμματικής, προκειμένου να κατακτήσουν αλλά και να σταθεροποιήσουν τη γνώση που έχουν για το σύστημα αυτό (Ιακώβου & Μαγγανά, 2014). Ωστόσο, η διδασκαλία της γραμματικής στη δεύτερη γλώσσα δεν έχει το ίδιο περιεχόμενο με τη διδασκαλία της γραμματικής στη μητρική (βλ. μέρος 2). Όσον αφορά τη διδασκαλία της γραμματικής παρατηρήθηκαν τα εξής:

Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν γραμματικά φαινόμενα και εντάσσουν τη διδασκαλία γραμματικής σε παραδείγματα, συμφραζόμενα γενικότερα ή σπανιότερα σε επικοινωνιακό πλαίσιο. Στην αδυναμία σχηματισμού των χρόνων από την πλευρά των παιδιών εκπαιδευτικός δηλώνει: *«τους έβαζα να γράψουν τι έκαναν χθες το απόγευμα, 5–6 σειρές…γενικώς, δίνω σχηματικά δύο-τρία παραδείγματα χωρίς ορολογία».* Άλλη εκπαιδευτικός διδάσκει γραμματική που προκύπτει από τη θεματική ενότητα: *«Το μάθημα το χώριζα σε ενότητες … κάναμε και γραμματική και σύνταξη και λεξιλόγιο».*

Παράλληλα όμως, μία εκπαιδευτικός που κυρίως κάνει ενισχυτική διδασκαλία στο μάθημα της κύριας τάξης, στον χρόνο που απομένει διδάσκει πολλή γραμματική χωρίς γλωσσικά ή επικοινωνιακά συμφραζόμενα με χρήση μεταγλώσσας σε μικρά παιδιά. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, μαθητές/τριες της Γ΄ Δημοτικού[7] καλούνται να κάνουν μια άσκηση γραμματικής με την εξής εκφώνηση: «Ν*α μπουν οι λέξεις στο σωστό μέρος του λόγου*». Η εκπαιδευτικός βοηθά: *«Ο κάτοικος είναι ρήμα; Ή λέμε ο κάτοικος με ένα 'ο' μπροστά*;». Στη συνέχεια καλούνται μαθητές/τριες της Β΄ Δημοτικού στον πίνακα να κλίνουν ρήματα, *εγώ τρέχω, εγώ αγαπώ, εγώ γράφω,* και να συμπληρώσουν τα πρόσωπα στη σειρά. *«Εγώ αγαπώ ή θες το εγώ τρέχω ποιο σου είναι πιο εύκολο; Πες, εγώ αγαπώ, εσύ αγαπ...άς. Θες να πάρεις το εγώ τρέχω, πρόσεχε τα -ει»*. Η κλίση ρημάτων και ουσιαστικών ήταν μια πρακτική που παρατηρήθηκε συχνά στην Τάξη Υποδοχής.

Μια άλλη εκπαιδευτικός δηλώνει ότι διορθώνει με επιμονή στα αρχάρια παιδιά τη χρήση του άρθρου και την ορθογραφία των ουσιαστικών μέσω ομαδοποιήσεων ουσιαστικών με βάση το γένος χωρίς όμως παράλληλη χρήση του λεξιλογίου αυτού

[7] Στην κανονική τάξη είχαν τεστ στην κλίση των ρημάτων.

σε επικοινωνιακά συμφραζόμενα: «Έχω *την Α΄ τάξη και εκεί γίνεται κάτι σαν ενισχυτική διδασκαλία, περισσότερο όμως προσπαθώ να επιμείνω λίγο στα άρθρα, να καταλάβουν το αρσενικό, το θηλυκό, το ουδέτερο …. κάθομαι δίπλα τους, τα βάζουμε στην ίδια ομάδα και προσπαθούμε λίγο να διαβάσουμε, λίγο να πούμε τα άρθρα σωστά, δηλαδή, να καταλαβαίνουν το άρθρο που παίρνει το όνομά τους, τα αγόρια, τα κορίτσια, ότι στο το θα βάλουμε το –ι. Κάποιους κανόνες γραμματικής, τους τα λέω, τους τα ξαναλέω είμαι και από πάνω τους. Ως ορθογραφία αλλά κυρίως κάνουμε χρήση του άρθρου, καθώς λένε το Γιάννης και όχι ο Γιάννης».*

Μία τρίτη εκπαιδευτικός διδάσκει τους χρόνους με ασκήσεις μεταφοράς προτάσεων από τον Παρατατικό στον Αόριστο. Για παράδειγμα: Ο Γιώργος έπαιζε χιονοπόλεμο → Ο Γιώργος έπαιξε χιονοπόλεμο. Όπως δήλωσε η εκπαιδευτικός: «*τα παιδιά έχουν πρόβλημα στην παραγωγή γραπτού λόγου και η διδασκαλία των χρόνων θα τα βοηθήσει σε αυτόν τον τομέα»*.

Τα παραπάνω παραδείγματα καταδεικνύουν την αντίληψη πολλών εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των μαθητών/τριών στη διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος εστιάζοντας σε όψεις του γλωσσικού συστήματος οι οποίες όμως διδάσκονται αποπλαισιωμένες, εκτός συμφραζομένων. Οι μαθητές/τριες καλούνται να απομνημονεύσουν τα μορφολογικά χαρακτηριστικά της ελληνικής μηχανικά, μέσω της επανάληψης. Το επικοινωνιακό πλαίσιο είναι ούτως ή άλλως απόν από τη διδασκαλία γενικότερα.

Παρομοίως, οι μαθητές/τριες μιας δεύτερης γλώσσας σαφώς έχουν ανάγκη από διδασκαλία λεξιλογίου, διότι η γνώση λεξιλογίου βελτιώνει τη χρήση της γλώσσας (βλ. ενδεικτικά, Αντωνίου & Κατσαλήρου, 2014· Θώμου, 2008, 2013· Ιακώβου, 2009). Το λεξιλόγιο αποτελεί βασικό συστατικό για την οικοδόμηση του νοήματος, για την επικοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν με βάση τις θεματικές ασχολούνται με το θεματικό λεξιλόγιο. Αρκετές εκπαιδευτικοί διαθέτουν διδακτικό χρόνο για το λεξιλόγιο, χρησιμοποιούν εικονογραφημένα λεξικά, φτιάχνουν με τα παιδιά εικονολεξικά καλλιεργώντας με αυτόν τον τρόπο στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου στους μαθητές τους. Μια εκπαιδευτικός δηλώνει: *«είχαμε και το τετράδιό μας, εκεί χρησιμοποίησα πάρα πολύ εικόνες και λέξεις, φτιάξαμε δηλαδή το δικό μας λεξικό, εικονολεξικό».*

Από την άλλη όμως, καταγράφονται περιπτώσεις που για τον εμπλουτισμό λεξιλογίου σε αρχάριους/ες δηλώνεται: *«τους έβαζα μια λέξη να βρουν συνώνυμα ή αντίθετα… τα μάθαιναν σαν παιχνιδάκι, λίγο παπαγαλία … ήξεραν τις λεξούλες ίσως όχι να τις βάλουν σε πρόταση».* Η εκμάθηση όμως λεξιλογίου εκτός συμφραζομένων που θα αναδείκνυαν τη χρήση και τη σημασία των λέξεων δεν έχει νόημα. Γενικότερα, μέσω της παρατήρησης διαπιστώθηκε ότι η διδασκαλία λεξιλογίου δεν εντάσσεται πάντα σε κάποιο επικοινωνιακό πλαίσιο, σε μια περίσταση επικοινωνίας, στην οποία να αποκτά νόημα μέσω της χρήσης του από τους ίδιους τους μαθητές/τριες. Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί καλούν τους μαθητές/τριες τους να εντάξουν τις λέξεις σε προτάσεις.

5.2.2 Γλωσσικές ανάγκες και χωρισμός σε τμήματα

Όπως προαναφέρθηκε, ο χωρισμός σε τμήματα πραγματοποιούνταν είτε με βάση την τάξη που φοιτούσαν τα παιδιά είτε με βάση το επίπεδο των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί που δήλωναν ότι ο χωρισμός γινόταν με βάση την τάξη δούλευαν κυρίως ενισχυτικά και υποστηρικτικά προς τις εργασίες που οι εκπαιδευτικοί των κανονικών τάξεων είχαν αναθέσει στους/τις μαθητές/τριες (π.χ. αφαίρεση δεκαδικών αριθμών). Σε κάθε περίπτωση, όλες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι ώρες που αφιερώνουν σε κάθε τμήμα ποικίλλουν ανάλογα με τις γλωσσικές και γνωστικές ανάγκες των μαθητών/τριών των επιμέρους τμημάτων.

Η παρατήρηση στις τάξεις όπου ο χωρισμός είχε γίνει με βάση τα επίπεδα με επιπλέον χωρισμό σε υποομάδες έδειξε ότι οι περισσότερες εκπαιδευτικοί δεν είχαν ασχοληθεί με το προφίλ του κάθε παιδιού και με τις ιδιαίτερες γλωσσικές ανάγκες που παρουσιάζει. Ειδικότερα, αρκετές δε γνώριζαν εάν οι μαθητές/τριες τους είχαν φοιτήσει και για πόσο χρόνο στη χώρα καταγωγής τους πριν έρθουν στην Ελλάδα. Παράλληλα, από την παρατήρηση στην τάξη διαπιστώθηκε ότι δεν πραγματοποιούνται στοχευμένες παρεμβάσεις με βάση τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών. Για παράδειγμα, συγκροτημένη μαθήτρια 12 χρονών από την Αίγυπτο που φοιτά στη Στ΄ τάξη, με γλωσσικές ελλείψεις αλλά που σημειώνει μεγάλη πρόοδο, σύμφωνα με τη δασκάλα, βρίσκεται στο ίδιο τμήμα με μαθητή που υστερεί σημαντικά σε επίπεδο. Η μαθήτρια είναι λειτουργική στην κανονική τάξη, σύμφωνα με τη δασκάλα, αλλά στην Τ.Υ. κάνει το ίδιο υλικό με τα αρχάρια παιδιά.

Ωστόσο στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί είχαν ασχοληθεί με τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών/τριών της τάξης τους, έκαναν στοχευμένες αποτελεσματικές παρεμβάσεις. Χαρακτηριστικά μία εκπαιδευτικός λάμβανε υπόψη της τόσο στην επιλογή του υλικού όσο και στη διδασκαλία εάν ο μαθητής ή η μαθήτριά της έχει φοιτήσει στη χώρα καταγωγής του σε σχολείο και ποιες δεξιότητες είχε αναπτύξει εκεί.

5.2.3 Πρώτη γλώσσα μαθητών/τριών

Όπως προειπώθηκε, κατά την διαδικασία κατάκτησης και εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, η πρώτη γλώσσα του μαθητή εισέρχεται στη διαδικασία με φαινόμενα θετικής ή αρνητικής παρεμβολής (interference/transfer). Η παρεμβολή γλωσσικών στοιχείων από τη μητρική γλώσσα στη δεύτερη παρατηρείται εύκολα, ειδικά εάν η παρεμβολή είναι αρνητική, δηλαδή, εάν μεταφέρονται γλωσσικές ιδιότητες της μητρικής που δε διαθέτει η δεύτερη γλώσσα.

Μέσω της παρατήρησης στην τάξη, διαπιστώθηκαν τέτοια φαινόμενα. Για παράδειγμα, ένας μαθητής από την Κίνα, ηλικίας 11 χρονών, στον προφορικό του λόγο δε διαχωρίζει τα φωνήματα /l/ και /r/ λόγω της πρώτης του γλώσσας [8] (*[ˊmeles], *[bliˊzola], *[ploˊi]). Παρομοίως, μαθήτριες αλβανικής καταγωγής δεν παράγουν το φώνημα /γ/ της ελληνικής, διότι το φώνημα αυτό δεν υπάρχει στην πρώτη τους γλώσσα (*[ˊgala], *[eˊgo]).Γενικότερα παρατηρήθηκε ότι η διαχείριση ζητημάτων παρεμβολής της πρώτης γλώσσας των μαθητών/τριών στη διαμόρφωση της διαγλώσσας τους απουσίαζε από το μάθημα στην Τ. Υ.

6. Συζήτηση – Συμπέρασμα

Από την προηγούμενη ανάλυση γίνεται φανερό ότι το μάθημα της ελληνικής γλώσσας στην Τ.Υ. δεν υλοποιείται με τρόπους που να είναι πρόσφοροι για τον μαθητικό πληθυσμό που φοιτά σε αυτές. Οι εκπαιδευτικοί αναμφίβολα διαθέτουν όρεξη για διδασκαλία και επιθυμούν να εκπαιδεύσουν τους μαθητές/τριες τους. Στο πλαίσιο όμως της μάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, η διδασκαλία οφείλει να ακολουθεί μεθόδους προσανατολισμένες στον/την μαθητή/τρια, στις ανάγκες και

[8] Το φώνημα /r/ δεν υπάρχει στην κινεζική μανδαρινική και στις άλλες ποικιλίες της κινεζικής γλώσσας. Οι μαθητές το ταυτίζουν με το φώνημα /l/ της γλώσσας τους.

τις δεξιότητές του/της (Long, 2015˙ Richards & Rodgers, 2014). Κάτι τέτοιο δε διαπιστώθηκε να συμβαίνει στις τάξεις αυτές.

Το μάθημα στην Τ.Υ., σε γενικές γραμμές, είτε δεν είναι επικοινωνιακά προσανατολισμένο, είτε είναι επικοινωνιακά προσανατολισμένο με έναν διαστρεβλωμένο τρόπο. Η έλλειψη διδασκαλίας κειμένων στα τμήματα αρχαρίων δημιουργεί έντονο προβληματισμό για το τι συνιστά εν τέλει γλωσσική διδασκαλία. Έτσι, ενώ θα ανάμενε κανείς στα τμήματα αρχάριων μαθητών/τριών τη διδασκαλία απλών, μικρών σε έκταση κειμένων, κατάλληλων για το επίπεδό τους, τα οποία μάλιστα θα συνδέονται με ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις της καθημερινής ζωής, η επαφή αρχάριων μαθητών/τριών με κείμενα δεν ήταν μια συνηθισμένη πρακτική στην Τ.Υ. Οι αρχάριοι μαθητές/τριες έρχονταν σε επαφή με γλωσσικό υλικό αλλά όχι με κείμενο.

Παράλληλα με τα παραπάνω, από την ανάλυση των δεδομένων μας διαπιστώνεται ότι κάποιες εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής υιοθετούν αποκλειστικά μια αναλυτικοσυνθετική μέθοδο με την ανάλογη έμφαση στην αντιστοίχιση φωνημάτων και γραφημάτων. Παράλληλα, όμως δε χρησιμοποιείται το κείμενο ως η κατεξοχήν μονάδα της γλώσσας με νόημα, μέσα στο οποίο λειτουργούν οι μικρότερες μονάδες που αναλύονται στο μάθημα. Έτσι δεν καλλιεργείται στους/τις μαθητές/τριες η αντίληψη ότι η ανάγνωση έχει ως σκοπό την κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου και όχι την ταύτιση φωνημάτων με γραφήματα. Η κατασκευή νοήματος, στόχος για την Α΄ δημοτικού, σύμφωνα με το Βιβλίο Δασκάλου (Καραντζόλα κ.ά., χ.χ., σ. 8), φαίνεται ότι μετατίθεται για πολύ αργότερα, αφότου έχει ολοκληρωθεί η εκμάθηση του αλφαβητικού συστήματος.

> «Το σχολείο οφείλει να οικοδομήσει την αντίληψη στο παιδί ότι: α) γράφει με σκοπό να μεταδώσει ένα μήνυμα και όχι απλώς για να το μεταγράψει, β) διαβάζει με σκοπό να κατανοήσει το περιεχόμενο ενός κειμένου, και όχι απλώς για να ταυτίσει φθόγγους και γράμματα. Πρέπει να γίνει σαφές πως η μετάθεση κατασκευής νοήματος για αργότερα, όταν δηλαδή θα έχει ολοκληρωθεί η εκμάθηση του αλφαβητικού συστήματος, δυσκολεύει το παιδί αντί να το βοηθάει, με

κίνδυνο να «χαθεί» ένας αυριανός αναγνώστης και συντάκτης διαφορετικών τύπων κειμένων».

Τακτικές όπως οι παραπάνω δε συνάδουν με καμία διδακτική προσέγγιση στη γλώσσα, ούτε καν με τη δομική, σύμφωνα με την οποία στο επίκεντρο διδασκαλίας βρίσκεται το γλωσσικό σύστημα. Το γλωσσικό σύστημα όμως κατακερματισμένο σε συλλαβές εκτός των λειτουργικών μονάδων τους που είναι οι λέξεις, λέξεις εκτός των λειτουργικών μονάδων τους που είναι τα κείμενα, μάλλον ούτε σε αυτό το πλαίσιο θα ήταν αποδεκτή διδακτική ύλη. Ο κατακερματισμός της γλώσσας στα «υλικά» της είναι λογικό να αφαιρεί από τους/τις μαθητές/τριες κάθε κίνητρο για μάθηση και να μην ικανοποιεί τελικά βασικές προϋποθέσεις μάθησης.

Όσον αφορά την οργάνωση του μαθήματος στην Τ.Υ. η επεξεργασία θεματικών ενοτήτων φαίνεται εν πρώτοις ενδιαφέρουσα ύλη προς διδασκαλία. Εντούτοις, σε μια επικοινωνιακά προσανατολισμένη γλωσσική διδασκαλία η γλωσσική ύλη αντλείται από τον κοινωνικό χώρο. Επομένως στο πλαίσιο μιας θεματικής ενότητας, υιοθετείται η χρήση αυθεντικών κειμένων όπως αυτά εμφανίζονται στον κοινωνικό χώρο έξω από την τάξη και η δημιουργία μέσα στην τάξη συνθηκών προσομοίωσης με δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων κ.λπ. Τα κείμενα συνδέονται με την κοινωνική περίσταση μέσα στην οποία λειτουργούν και νοηματοδοτούνται μέσα σε αυτήν (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2003). Μίμηση περιστάσεων επικοινωνίας με χρήση γλώσσας στην πλειοψηφία των Τ.Υ. που επισκεφτήκαμε δεν παρατηρήθηκε, καθώς το μάθημα διεξαγόταν συνήθως χωρίς την ένταξή του σε κάποιο επικοινωνιακό πλαίσιο. Εξαίρεση αποτέλεσε μία Τ.Υ. στην οποία το μάθημα αφορούσε τη θεματική της Αγοράς, όπου τα παιδιά συμμετείχαν με παιχνίδια ρόλων σε επικοινωνιακές πράξεις (γράφω τη λίστα με τα ψώνια, πηγαίνω στα μαγαζιά και ψωνίζω).

Το κυριότερο όμως ζήτημα είναι ότι σχεδιάζονται και υλοποιούνται μαθήματα ερήμην των μαθητών/τριών και των γλωσσικών και γενικότερων μαθησιακών αναγκών τους. Οι εκπαιδευτικοί δε φάνηκε να έχουν διερευνήσει το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών/τριών αλλά και τις δεξιότητες γραμματισμού που ήδη διέθεταν. Ειδικότερα, όσον αφορά το γλωσσικό σύστημα της ελληνικής αλλά και την παρεμβολή στοιχείων της πρώτης γλώσσας των μαθητών/τριών, τέτοια ζητήματα αντιμετωπίζονται με συγκεκριμένες μεθόδους και τεχνικές κατάλληλες και

αποτελεσματικές για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Για παράδειγμα, μία σύντομη εστίαση στον τύπο (focus on form) θα δημιουργούσε ευνοϊκές συνθήκες για να αντιληφθεί την ώρα την προφορικής παραγωγής ο μαθητής το γλωσσικό λάθος του. Η εστίαση στον τύπο αποτελεί μια μέθοδο σύντομης ενασχόλησης με ζητήματα γραμματικής που προκύπτουν μέσα από τη χρήση κατά τη διάρκεια ενός επικοινωνιακού μαθήματος (βλ. Μπέλλα, 2011· Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου, 2014). Παρομοίως, οι παρεμβολές από την πρώτη γλώσσα αντιμετωπίζονται με αντιπαραβολικές διδασκαλίες, σύμφωνα με τον Οδηγό για τον εκπαιδευτικό (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, 2011). Επομένως, μια αντιπαραβολική διδασκαλία στα συγκεκριμένα φωνολογικά φαινόμενα που αναφέρθηκαν στην ανάλυση των δεδομένων θα ήταν χρήσιμη, ώστε να διαπιστώσει ο/η μαθητής/τρια τη διαφορά των φωνημάτων μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας.

Παράλληλα, η παρατήρηση στην Τ.Υ. μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι συστηματικά αγνοούνται οι ακαδημαϊκές γλωσσικές ανάγκες. Μαθητές/τριες που είναι λειτουργικοί/ές στην κανονική τάξη έχουν ανάγκη στην Τ.Υ. από εξατομικευμένες διδασκαλίες προσανατολισμένες στην καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας τους με έμφαση στην ακαδημαϊκή όψη της ελληνικής γλώσσας (βλ. μέρος 2). Με τέτοιες στοχευμένες διδασκαλίες θα μπορούσαν να βελτιώσουν το επίπεδο των ελληνικών τους σε αυτόν τον τομέα, να κατανοούν καλύτερα το περιεχόμενο των μαθημάτων της κανονικής τάξης και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των γνωστικών αντικειμένων.

Συμπερασματικά, όπως προειπώθηκε, η πολιτεία εξακολουθεί να αναθέτει τη διδασκαλία των Τ.Υ. σε αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικούς με ελάχιστη ή καθόλου εμπειρία στη διδασκαλία σε σχολική τάξη αλλά κυρίως χωρίς γνώση και εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να αντιλαμβάνονται τη διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση ανάμεσα στην τυπική τάξη, όπου η ελληνική διδάσκεται ως μητρική και την Τ.Υ. όπου η ελληνική διδάσκεται ως δεύτερη υιοθετώντας διδακτικές πρακτικές της διδασκαλίας της μητρικής στην Τ.Υ. αλλά και διδακτικές πρακτικές που δεν εντάσσονται σε καμία γνωστή γλωσσοδιδακτική προσέγγιση. Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν επιμέρους γλωσσικά ζητήματα, είτε πρόκειται για

συγκεκριμένες δομές/στοιχεία της ελληνικής γλώσσας είτε πρόκειται για ζητήματα παρεμβολής της πρώτης γλώσσας των μαθητών/τριών στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Αυτό συμβαίνει, διότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μη έχουν επίγνωση ορισμένων στοιχείων του συστήματος της ελληνικής αλλά και θέματα μάθησης μιας δεύτερης γλώσσας.

Γενικότερα, η έρευνά μας έδειξε ότι ελάχιστες εκπαιδευτικοί των Τ.Υ. φαίνεται να κατανοούν τις ανάγκες των μαθητών/τριών των τάξεων αυτών επιβεβαιώνοντας προηγούμενες μελέτες που είχαν επισημάνει ότι δεν υπάρχει πρόβλεψη για θεμελιώδη θέματα για τη λειτουργία των Τ.Υ., ανάμεσα σε άλλα, για τις μεθόδους διδασκαλίας και κυρίως για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση γλωσσικά διαφορετικών μαθητών (Ζάγκα κ.ά, 2015· Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019· Χατζηδάκη, 2020).

Η **Παρασκευή Θώμου** είναι αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης στο γνωστικό αντικείμενο «Λεξικολογία και διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας». Έχει σπουδάσει Γλωσσολογία και Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία στο Πανεπιστήμιο Κρήτης και στο Reading University. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στην Λεξικολογία, στην Παιδαγωγική Λεξικογραφία και στη Μάθηση και διδασκαλία λεξιλογίου.

thomou@uoc.gr

Η **Διονυσία Κοντογιάννη** είναι επίκουρη καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης με γνωστικό αντικείμενο «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική». Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζουν σε ζητήματα θεωρίας και πράξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μετανάστευσης, δίγλωσσης εκπαίδευσης και ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Διασπορά.

dkontogianni@uoc.gr

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αντωνίου, Μ., & Κατσαλήρου, Α. (2014). Λεξιλόγιο. Στο Μ. Ιακώβου (επιμ.) *Επιμορφωτικός οδηγός: Γενικές αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* (σσ. 158–196). Υ.ΠΑΙ.Θ. http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/Epimorfotikos_odigos.pdf

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *Apa handbook of research methods in psychology* (pp. 57–71). https://doi.org/10.1037/13620-004

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, μτφ.) Μεταίχμιο.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας*. (Σ. Αργύρη, μτφ., Ε. Σκούρτου, Επιμ.). Gutenberg.

Εγκύκλιος (26/10/2017), αρ. πρωτ. Φ1/181945/Δ1. *Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες*. https://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2018/2018-01-18_APS_TY_abathmia.pdf

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

Ε.Π. 1.1. (2013). *Το παρόν και το μέλλον των Τάξεων Υποδοχής. Δράση 1 Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής.* Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών». Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση ΕΣΠΑ (2007–2013).

Ζάγκα, Ε. (2014). *Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο: Από τη θεωρία στην πράξη.* Βάνιας.

Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α., & Ματθαιουδάκη, Μ. (2014). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των Τάξεων Υποδοχής στο ελληνικό σχολείο: Παιδαγωγικές και γλωσσολογικές διαστάσεις. Στο A. Psaltou-Joycey, E. Agathopoulou, & M. Mattheoudakis, (Eds.), *Cross-curricular approaches to language education* (pp. 172–190). Cambridge Scholars Publishing.

Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α., & Ματθαιουδάκη, Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 60*, 71–90.

Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition*. Routledge.

Θώμου, Π. (2008). Τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα: Εκμάθηση και διδασκαλία λεξιλογίου. Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Πρακτικά του διεθνούς συνεδρίου Παγκοσμιοποίηση και Ελληνική Διασπορά* (τόμος Α΄, σσ. 163–174). ΕΔΙΑΜΜΕ.

Θώμου, Π. (2013). Νοηματική επεξεργασία κειμένου στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα: Ενδεικτική εφαρμογή με έμφαση στο λεξιλόγιο. *Επιστήμες Αγωγής 2013*(1–2), 59–73. https://doi.org/10.26248/edusci.v2013i1-2.1767

Ιακώβου, Μ. (2009). Εκμάθηση και διδασκαλία λεξιλογίου στην ελληνική ως Γ2. *Περιοδικό Παρουσία*, παράρτημα 76.

Ιακώβου, Μ., & Μαγγανά, Α. (2014). Γραμματική. Στο Μ. Ιακώβου (επιμ.), *Επιμορφωτικός οδηγός: Γενικές αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (επίπεδα Α1–Β2).* (Πράξη «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» – Δράση 2 «Ενίσχυση της ελληνομάθειας»)(σσ. 197–215). ΥΠΑΙΘ. http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/Epimorfotikos_odigos.pdf

Ιορδανίδου, Α., & Σφυρόερα, Μ. (2003). Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων».

Κλειδιά και Αντικλείδια, 18. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book18/index.html

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας* (Σημειώσεις). Μυτιλήνη.

Κανελλοπούλου, Ε., & Φραγκιαδάκης, Γ. (2015). Η εκμάθηση της ρηματικής όψης στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο Δ. Παπαδοπούλου, Ε. Αγαθοπούλου, & Κ. Πούλιου (Επιμ.), *Υποστήριξη της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής: Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας* (σσ. 99–141). Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», Α.Π.Θ. http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/Ypostiriksi_tis_leitourgias_twn_TY.pdf

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., & Τσιαγκάνη, Θ. (χ.χ.). *Γλώσσα Α΄ δημοτικού: Γράμματα, λέξεις, ιστορίες: Βιβλίο δασκάλου, μεθοδολογικές οδηγίες*. ΙΤΥΕ «Διόφαντος». http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/4982/10-0006-02_Glossa_A-Dimotikou_Vivlio-Ekpaideutikou/

Κατσιμαλή, Γ. (1999). Κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), *Παιδεία ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις* (σσ. 221–238). Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. https://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?lang=el

Κατσιμαλή, Γ. (2015). Η διδασκαλία της Ελληνικής σε αλλόγλωσσους: Εισαγωγικές επισημάνσεις. Στο Δ. Παπαδοπούλου, Ε. Αγαθοπούλου, & Κ. Πούλιου (Επιμ.), *Υποστήριξη της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής: Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας* (σσ. 1–10). Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», ΑΠΘ. http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/Ypostiriksi_tis_leitourgias_twn_TY.pdf

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

Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. John Wiley & Sons.

Lytrivi, F., & Papadopoulou, M. (2022). Teaching in multilingual classrooms in Greece: Identifying the gaps between teachers perceptions and practices in Reception Classes. In B. Cortina-Pérez, A. Andúgar, A. Álvarez, S. Corral, N. Martínez, & A. Otto (Eds.), *Addressing future challenges in early language learning and multilingual education* (pp. 349–356). Dykinson.

Ματθαιουδάκη, Μ., Κίτσου, Ι., & Τζιμώκας, Δ. (2011). Η χρήση της ρηματικής όψης στη νέα ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα: πορίσματα εμπειρικής έρευνας από τις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 30* (σσ. 317–328). Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. https://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_31_317_328.pdf

Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2019). *Second language learning theories*. Routledge.

Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Πατάκης.

Παπαδοπούλου, Δ. (2005). Η παραγωγή της όψης από σπουδαστές της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. *Journal of Applied Linguistics*, *21*, 39–54.

Παπαδοπούλου, Δ., & Αγαθοπούλου, Ε. (2014). Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο.* Επιμορφωτικό υλικό (σσ. 1–25). Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών» (ΕΣΠΑ). http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_b/papadopoulou.pdf

Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό-Γυμνάσιο). Οδηγός για τον εκπαιδευτικό (2011). http://repository.edulll.gr/1840

Richards, J., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Saville-Troike, M. (2016). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.

Στεργίου, Λ., & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση των προσφύγων.* Gutenberg.

Τηλιοπούλου, Μ.-Α. (2015). Φωνολογική ενημερότητα στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο Δ. Παπαδοπούλου, Ε. Αγαθοπούλου, & Κ. Πούλιου (Επιμ.), *Υποστήριξη της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής: ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας* (σσ. 11–48). Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», ΑΠΘ. http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/Ypostiriksi_tis_leitourgias_twn_TY.pdf

Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*. Οδυσσέας.

Tzevelekou, M., Giagkou, M., Kantzou, V., Stamouli, S., Varlokosta, S., Mitzias, I., & Papadopoulou, D. (2013). Second language assessment in the Greek educational system: The case of Reception Classes. *Glossologia, 21*, 75–89.

Χατζηδάκη, Α. (2014). Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο Πρόγραμμα «Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής». Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, ΥΠΑΙΘ. http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=473

Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Πεδίο.

Χρηστάκη, Κ. (2021). *Διδακτικές και ενταξιακές πρακτικές σε Τάξεις Υποδοχής*. Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης.